



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

WILLIAM DAS NEVES SALLES

**DESENVOLVIMENTO DO ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ:
ESTRATÉGIAS, PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL
UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

FLORIANÓPOLIS (SC)

2019

William das Neves Salles

**DESENVOLVIMENTO DO ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ:
ESTRATÉGIAS, PERCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO INICIAL
UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Física do Centro de Desportos da
Universidade Federal de Santa Catarina para a
obtenção do título de Doutor em Educação Física.
Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coorientador: Prof. Dr. Michel Milistetd

Florianópolis (SC)

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

das Neves Salles, William

Desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz :
Estratégias, percepções e implicações à formação inicial
universitária em Educação Física / William das Neves Salles
; orientador, Juarez Vieira do Nascimento, coorientador,
Michel Milistetd, 2019.

424 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em
Educação Física, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Formação inicial. 3.
Construtivismo. 4. Ensino Centrado no Aprendiz. 5. Educação
Física. I. Vieira do Nascimento, Juarez. II. Milistetd,
Michel. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação Física. IV. Título.

William das Neves Salles

Desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz: Estratégias, percepções e implicações
à formação inicial universitária em Educação Física

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora
composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Prof. Dr. Heitor de Andrade Rodrigues (Membro externo)
Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG)

Prof^ª. Dr^ª. Larissa Cerignoni Benites (Membro externo)
Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)

Prof^ª. Dr^ª. Alcyane Marinho (Membro interno)
Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)

Prof. Dr. Jucemar Benedet (Membro interno)
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC)

Prof. Dr. Valmor Ramos (Membro interno)
Universidade do Estado de Santa Catarina (CEFID/UDESC)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de doutor em Educação Física.

Prof.^a Dr.^a Kelly Samara da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador

Florianópolis, 26 de julho de 2019.

Dedico este trabalho a tod@s que acreditaram no potencial da Educação para transformar o mundo em um lugar mais justo e agradável para se viver.

AGRADECIMENTOS

Sem a Vida e a vitalidade que me foram concedidas por Deus, este trabalho certamente não seria concluído. O primeiro e mais importante agradecimento, neste sentido, é direcionado à Fonte de Amor inesgotável que sustenta todas as formas de Vida em harmonia. Obrigado, Deus, por arquitetar as situações ideais e por colocar em meu caminho as pessoas adequadas para possibilitar a concretização deste estudo. Que eu jamais me esqueça que, em verdade, somos uma só Vida!

Agradeço imensamente à minha esposa e companheira Vanessa, por aceitar construir a Vida ao meu lado, por me encorajar e dar suporte nos momentos difíceis e por me inspirar a ser uma pessoa melhor. Seu amor, carinho, atenção e presença são essenciais para mim, e estar ao seu lado é o maior privilégio que um homem poderia ter! Este trabalho é para você e por você, para coroar nossa linda caminhada e preparar os próximos planos para nossa família. Te amo para todo o sempre!

Sou muito grato aos meus pais, Jucelio e Dulce, por sempre me amarem incondicionalmente. Mesmo após 29 anos, é incrível visitá-los e ser recebido com uma alegria inesgotável, que palavras não podem descrever, mas somente o coração de um pai e uma mãe. Vocês sempre acreditaram em minhas escolhas e incentivaram meus sonhos. Se hoje estou aqui, foi porque vocês me propiciaram as melhores condições materiais e emocionais desde minha infância e, especialmente, durante minha trajetória acadêmica. Muito obrigado pelo amor eterno e por serem meus maiores exemplos de vida! Amo vocês!

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e ao Centro de Desportos (CDS), que têm sido minha morada acadêmica desde o início da graduação, em 2008. Durante o Doutorado, novamente fui carinhosamente acolhido por todos os profissionais que trabalham incansavelmente pela excelência deste ambiente acadêmico. Muito obrigado a cada um de vocês que, dia após dia, contribuem para elevar o padrão educacional da sociedade brasileira. Sou um verdadeiro privilegiado por ter vivido intensamente todos estes anos maravilhosos em vossa companhia!

Meu amigo e orientador, professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento, merece agradecimento especial por ser um verdadeiro pai acadêmico para mim. É surpreendente constatar que temos caminhado juntos desde 2008, ano de meu ingresso na UFSC. Mais surpreendente ainda é identificar como a paixão e determinação de um homem são capazes de transformar um laboratório em uma verdadeira família. Existe uma frase que diz que os aprendizes sempre superam os mestres, e outra que afirma que toda regra tem uma exceção.

Neste caso, fico com a segunda opção. Professor, você sempre será um modelo e uma inspiração para mim onde quer que eu esteja. Muito obrigado por acreditar em meu potencial e por me dar a honra de caminhar ao seu lado durante minha formação pessoal, acadêmica e profissional. Que possamos estar juntos por muitos anos, compartilhando experiências e imaginando alternativas para a melhoria contínua da profissão que escolhemos.

Também especialmente, agradeço ao meu amigo e coorientador, professor Dr. Michel Milistetd, que foi o responsável por me apresentar ao ECA, à PA e às recentes demandas da pesquisa qualitativa, motivando-me a sempre almejar os mais elevados níveis de excelência no ambiente acadêmico e na vida. Mais do que possibilitar a realização deste estudo em suas disciplinas e ser meu amigo crítico no processo, revelou-se um autêntico coach para mim, conduzindo com maestria os momentos de desafio e suporte que possibilitaram meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Seus esforços foram tão válidos que você se tornou um verdadeiro exemplo de ser humano para mim. Muito obrigado por tudo!

Muito obrigado a tod@s @s amig@s do Laboratório de Pedagogia do Esporte (LAPE) pelo convívio diário alegre e reconfortante e pela troca de experiências que tanto contribuíram para minha evolução. Depois de todos esses anos, é muito bom olhar para trás e ver o quanto nossa família cresceu e se fortaleceu! Como uma gota d'água que, ao cair no oceano, se expande indefinidamente, assim percebo nossa história e nosso destino. Onde quer que estejamos, que sempre fiquemos unidos, torcendo pelo sucesso mútuo e trabalhando incansavelmente para levar a excelência que construímos juntos a todas as áreas da Educação Física!

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio concedido sob a forma de bolsa de estudos durante meu Doutorado e pela possibilidade viajar ao exterior para realizar o estágio de Doutorado Sanduíche. O suporte financeiro e material concedido auxiliou-me a desenvolver as atividades acadêmicas com dedicação exclusiva, o que resultou em processo formativo de excelência. Obrigado, CAPES, pela preocupação incessante de fortalecer a ciência brasileira e por elevá-la a patamares internacionais de qualidade e reconhecimento.

Agradeço aos membros examinadores deste trabalho, professores Dr.^a Alcyane Marinho, Dr. Edgard Matiello, Dr. Heitor Rodrigues, Dr. Jucemar Benedet, Dr.^a Larissa Benites, Dr.^a Larissa Galatti, Dr. Michel Saad e Dr. Valmor Ramos, pelas valiosas contribuições não somente ao estudo, mas principalmente à minha trajetória acadêmico-

profissional. Vocês foram muito importantes em diferentes etapas de minha formação acadêmica, motivo pelo qual é uma honra para mim tê-los comigo neste processo. Vocês são excelências em suas respectivas áreas de estudo e verdadeiros modelos para mim. Espero que possamos continuar sempre por perto na caminhada acadêmica.

Por fim, agradeço aos estudantes participantes desta investigação. Verdadeiramente, posso afirmar que me senti muito mais um amigo-aprendiz do que um professor especialista durante o tempo em que estivemos juntos. Muito obrigado por reforçarem meu entendimento sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, por me levarem ao limite da motivação e da dedicação para ser um professor melhor e, especialmente, por se tornarem meus amigos. Foi um prazer compartilhar a disciplina com vocês, e será sempre uma honra tê-los por perto.

RESUMO

O ensino centrado no aprendiz (ECA) é uma perspectiva construtivista de organização do processo de ensino-aprendizagem que se destaca pelo detalhamento de sua operacionalização no Ensino Superior. A partir de cinco dimensões (Função do Conteúdo [FC]; Papel do Professor [PP]; Responsabilidade pela Aprendizagem [RA]; Equilíbrio de Poder [EP]; Finalidades e Processos de Avaliação [FPA]), o ECA almeja a reconfiguração das relações de poder e das responsabilidades tradicionalmente atribuídas a professores e estudantes no ambiente universitário, de modo a proporcionar aprendizagem mais profunda e significativa aos discentes. Considerando a falta de investigações desta natureza no Ensino Superior, este estudo buscou analisar o desenvolvimento do ECA na formação inicial (FI) em Educação Física (EF) a partir da abordagem metodológica pesquisa-ação (PA) e de um inquérito narrativo autobiográfico (INA). Os participantes foram o pesquisador (autor do trabalho), os estudantes regularmente matriculados em disciplinas de Pedagogia do Esporte (PE) ofertadas aos cursos de Licenciatura (2017/1) e de Bacharelado (2017/2) em EF de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina, e o professor das referidas disciplinas. Determinados estudantes de cada disciplina realizaram, no início dos semestres, entrevistas individuais em que socializaram suas experiências esportivas prévias e suas concepções gerais sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Após cada Unidade de ensino, tais estudantes participaram de grupos focais (GFs) para avaliar o desenvolvimento do ECA até aquele momento e emitir sugestões sobre o transcorrer das aulas subsequentes. Um semestre após a conclusão de cada disciplina, os estudantes foram novamente entrevistados (individualmente) para analisar os aspectos mais marcantes das disciplinas para sua formação profissional. Além do preenchimento de diários reflexivos após cada aula e da realização de conversas reflexivas periódicas com o professor das disciplinas, o pesquisador engajou-se em um INA para identificar as transformações pessoais, acadêmicas e profissionais percebidas decorrentes de seu envolvimento com o ECA. As entrevistas e os GFs com os estudantes, os diários reflexivos preenchidos pelo pesquisador e as conversas reflexivas entre o pesquisador e o professor foram avaliados pela técnica análise temática. As experiências do pesquisador durante o ECA foram analisadas conforme as orientações do INA, considerando-se as dimensões temporalidade, socialidade e lugar. Os resultados indicaram que o desenvolvimento do ECA, em ambas as disciplinas, enfatizou a FC e a PP no decorrer dos semestres, enquanto as dimensões RA, EP e FPA foram exploradas de modo gradual e

progressivo. Embora os níveis de ECA tenham sido similares nas disciplinas, a sustentação dos níveis mais elevados foi mais duradoura no decorrer da disciplina da Licenciatura, especialmente pela maior carga horária, pelo menor tamanho da turma e pelas maiores experiência e maturidade discentes. Os estudantes de ambas as disciplinas reconheceram a ampliação da consciência sobre a atuação do professor de EF escolar ou do treinador esportivo e o desenvolvimento de habilidades de comunicação e adaptação como aprendizados decorrentes de sua participação. Por outro lado, os principais problemas diagnosticados foram o desconforto pela assunção de responsabilidades crescentes pela própria aprendizagem (Licenciatura) e a dificuldade para trabalhar em grupos (Bacharelado). O pesquisador, por sua vez, valorizou a utilização de estratégias de ensino diversificadas, mas reconheceu problemas com a gestão do tempo de aula em ambas as disciplinas. Quanto às transformações percebidas na própria prática docente, o pesquisador destacou o maior equilíbrio entre a instrução direta e a facilitação da aprendizagem, a consideração mais atenta às necessidades e aos interesses dos estudantes, a concentração de mais esforços nos aspectos passíveis de controle e o reconhecimento da necessidade de aprender de maneira contínua e sistematicamente reflexiva. Discutem-se as potencialidades e limitações da utilização do ECA como proposta orientadora da FI em EF. Finalmente, recomendam-se ações e estratégias a docentes e Instituições de Ensino Superior para que o desenvolvimento do ECA seja fortalecido neste contexto.

Palavras-chave: Formação inicial; Construtivismo; Ensino Centrado no Aprendiz; Aprendizagem de Adultos; Educação Física.

ABSTRACT

Learner-centered teaching (LCT) is a constructivist perspective of the organization of the teaching-learning process, which is highlighted by the detailing of its operationalization in Higher Education. From five dimensions (Function of Content [FC], Role of Teacher [RT], Responsibility for Learning [RL], Balance of Power [BP], Purposes and Processes of Assessment [PPA]), LCT aims to reconfigure power relations and responsibilities traditionally attributed to teachers and students in the university environment, in order to provide students with deeper and more meaningful learning. Considering the lack of research on LCT in Higher Education, this study sought to analyze the development of LCT in Physical Education initial education (PEIE) through both action research (AR) and autobiographical narrative inquiry (ANI). Participants were the main researcher (author of this thesis), students regularly enrolled in Sports Pedagogy (SP) courses of Teacher Education (2017/1) and Baccalaureate (2017/2) programs at a public university of the State of Santa Catarina, and the teacher of those courses. At the beginning of the semesters, certain students from each course participated in individual interviews in which they socialized their previous sporting experiences and general conceptions about the teaching-learning process in Higher Education. After each teaching unit, these students participated in focus groups (FGs) to evaluate the LCT development up to that point and to make suggestions on the route of next classes. A semester after completion of each course, students were again interviewed (individually) to analyze the most striking aspects of the courses for their professional preparation. In addition to filling in reflective journals after each class and conducting periodic reflective conversations with the teacher, the researcher engaged in an ANI to identify the personal, academic, and professional transformations perceived as a result of his involvement with the LCT. Interviews and FGs with students, reflective journals completed by the researcher, and reflective conversations between the researcher and the teacher were evaluated by the thematic analysis technique. The researcher's experiences during the LCT were analyzed according to ANI guidelines, considering the dimensions of temporality, sociality, and place. The results indicated that the LCT development in both courses emphasized FC and RT during the semesters, while RL, BP and PPA were explored gradually and progressively. Although LCT levels were similar across courses, higher levels were more sustained in the Teacher Education program, especially because of the increased workload, smaller class size, and greater student experience and maturity. Students in both courses acknowledged the

broadening of their awareness about the role of the school PE teacher or the sports coach, and the development of communication and adaptation skills as learning outcomes of their participation. In contrast, the main problems diagnosed were the discomfort due to the assumption of increasing responsibilities for their own learning (Teacher Education) and the difficulty to work in groups (Baccalaureate). The researcher, in turn, valued the use of diversified teaching strategies, but recognized problems with the management of class time in both courses. As for the perceived transformations in the teaching practice itself, the researcher emphasized the greater balance between direct instruction and facilitation of learning, more attentive consideration of students' needs and interests, concentration of more efforts on aspects that could be controlled, and recognition the need to learn in a continuous and systematically reflective way. The potentialities and limitations of the LCT development in PEIE are discussed. Finally, actions and strategies are recommended to teachers and higher education institutions so that the LCT development is strengthened in this context.

Keywords: Initial education; Constructivism; Learner-Centered Teaching; Adult learning; Physical Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caracterização teórico-metodológica geral do estudo.	21
Figura 2 – Caracterização filosófico-paradigmática do estudo.	28
Figura 3 – Contextos de atuação profissional em EF.	35
Figura 4 – Prática profissional em EF centrada em quem recebe os serviços.....	41
Figura 5 – Níveis, tipos e representações de aprendizagem.....	58
Figura 6 – Dimensões e princípios do ECA.	72
Figura 7 – Estrutura metodológica geral do estudo.	105
Figura 8 – Estrutura geral dos temas provenientes das entrevistas, dos GFs e dos diários reflexivos (PE 2017/1).	120
Figura 9 – Estrutura geral dos temas provenientes das entrevistas, dos GFs e dos diários reflexivos (PE 2017/2).	121
Figura 10 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1 (PE 2017/1).....	141
Figura 11 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 1 (PE 2017/1).....	144
Figura 12 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2 (PE 2017/1).....	153
Figura 13 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2 (PE 2017/1).....	155
Figura 14 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3 (PE 2017/1).....	165
Figura 15 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 3 (PE 2017/1).....	169
Figura 16 – Percepções gerais dos estudantes sobre a disciplina PE (2017/1).	180
Figura 17 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1 (PE 2017/2).....	203
Figura 18 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1 (PE 2017/2).....	206
Figura 19 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2 (PE 2017/2).....	216
Figura 20 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2 (PE 2017/2).....	218
Figura 21 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3 (PE 2017/2).....	228
Figura 22 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 3 (PE 2017/2).....	232
Figura 23 – Percepções gerais dos estudantes sobre a disciplina PE (2017/2).	244

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferenças entre os paradigmas da instrução e da aprendizagem.	51
Quadro 2 – Características e especificidades do aprendiz adulto.....	61
Quadro 3 – Diferenças entre o ensino centrado no instrutor e o ECA.....	68
Quadro 4 – Dimensões e componentes do ECA.....	83
Quadro 5 – Níveis diagnosticados e planejados de ECA na disciplina PE (2017/1).....	123
Quadro 6 – Características dos estudantes da disciplina PE (2017/1).	128
Quadro 7 – Biografias dos estudantes da disciplina PE (2017/1).....	130
Quadro 8 – Caracterização da Unidade 1 da disciplina PE (2017/1) quanto às dimensões e componentes do ECA.....	136
Quadro 9 – Caracterização da Unidade 2 da disciplina PE (2017/1) quanto às dimensões e componentes do ECA.....	148
Quadro 10 – Caracterização da Unidade 3 da disciplina PE (2017/1) quanto às dimensões e componentes do ECA.....	160
Quadro 11 – Processo geral de desenvolvimento do ECA na disciplina PE (2017/1).	174
Quadro 12 – Níveis diagnosticados e planejados de ECA na disciplina PE (2017/2).....	184
Quadro 13 – Características dos estudantes da disciplina PE (2017/2).	189
Quadro 14 – Biografias dos estudantes da disciplina PE (2017/2).....	191
Quadro 15 – Caracterização da Unidade 1 da disciplina PE (2017/2) quanto às dimensões e componentes do ECA.....	198
Quadro 16 – Caracterização da Unidade 2 da disciplina PE (2017/2) quanto às dimensões e componentes do ECA.....	211
Quadro 17 – Caracterização da Unidade 3 da disciplina PE (2017/2) quanto às dimensões e componentes do ECA.....	223
Quadro 18 – Processo geral de desenvolvimento do ECA na disciplina PE (2017/2).	238
Quadro 19 – Comparação do desenvolvimento do ECA nas disciplinas PE 2017/1 e 2017/2.	286

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das fontes de informação e dos dados analisados.	110
Tabela 2 – Caracterização das Unidades de ensino da disciplina PE (2017/1).	126
Tabela 3 – Estrutura organizacional da Unidade 1 da disciplina PE (2017/1).	138
Tabela 4 – Estrutura organizacional da Unidade 2 da disciplina PE (2017/1).	150
Tabela 5 – Estrutura organizacional da Unidade 3 da disciplina PE (2017/1).	162
Tabela 6 – Caracterização das Unidades de ensino da disciplina PE (2017/2).	188
Tabela 7 – Estrutura organizacional da Unidade 1 da disciplina PE (2017/2).	200
Tabela 8 – Estrutura organizacional da Unidade 2 da disciplina PE (2017/2).	213
Tabela 9 – Estrutura organizacional da Unidade 3 da disciplina PE (2017/2).	225

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO.....	20
1.2	O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA	22
1.3	OBJETIVOS	25
1.3.1	Objetivo Geral	25
1.3.2	Objetivos Específicos	25
1.4	JUSTIFICATIVA.....	26
1.5	DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	27
1.6	CONSIDERAÇÕES PARADIGMÁTICAS	28
1.6.1	Paradigma interpretativo-construtivista-hermenêutico	29
1.6.1.1	Críticas ao paradigma interpretativo-construtivista-hermenêutico	30
1.6.2	Paradigma crítico-dialético-pragmatista	31
1.6.2.1	Críticas ao paradigma crítico-dialético-pragmatista	33
2	REFERENCIAL TEÓRICO	34
2.1	ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	35
2.1.1	Atuação profissional em EF: Características e demandas atuais	35
2.1.2	FI em EF: Panorama, desafios e demandas atuais	42
2.2	CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR.....	48
2.2.1	Características e concepções gerais do construtivismo	48
2.2.2	Implicações educacionais do construtivismo	50
2.2.3	Construtivismo e aprendizagem: implicações para a educação de adultos	57
2.2.4	Críticas e desafios à perspectiva educacional construtivista	62
2.3	ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ: OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL	66
2.3.1	Função do Conteúdo	69
2.3.2	Papel do Professor/Instrutor	72
2.3.3	Responsabilidade pela Aprendizagem	75
2.3.4	Equilíbrio de Poder	78
2.3.5	Finalidades e Processos de Avaliação	80
2.3.6	Contribuições de Blumberg à proposta original do ECA de Weimer	83
3	MÉTODO	87

3.1	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	88
3.1.1	Pesquisa-ação.....	89
3.1.2	Inquérito Narrativo Autobiográfico	91
3.2	CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO	93
3.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	95
3.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	97
3.4.1	Fontes primárias de informação	97
3.4.2	Fontes secundárias de informação.....	100
3.5	PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	102
3.6	TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	109
3.7	PROCEDIMENTOS PARA VALIDAÇÃO CIENTÍFICA DO ESTUDO	114
4	RESULTADOS.....	119
4.1	PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA PE 2017/1	122
4.1.1	Contexto da disciplina, estado inicial e planejamento do ECA	122
4.1.2	Plano de ensino preliminar	125
4.1.3	Perfis dos estudantes: implicações para a condução da disciplina	127
4.1.3.1	Características e expectativas dos estudantes	128
4.1.3.2	Experiências esportivas e concepções prévias dos estudantes.....	128
4.1.3.2.1	<i>Aula universitária: Co-construção entre professores e estudantes</i>	<i>131</i>
4.1.3.2.2	<i>Papel do Professor: Facilitação da aprendizagem</i>	<i>131</i>
4.1.3.2.3	<i>Papel do estudante: Corresponsabilidade pela formação universitária</i>	<i>132</i>
4.1.3.2.4	<i>Avaliação: Prática estimuladora e sustentadora da aprendizagem</i>	<i>133</i>
4.2	CONDUÇÃO DA DISCIPLINA PE 2017/1	134
4.2.1	Unidade 1: Fundamentos do esporte e da PE.....	134
4.2.1.1	Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1	141
4.2.1.1.1	<i>Desenvolvimento do ECA</i>	<i>141</i>
4.2.1.1.2	<i>Sugestões para a sequência da disciplina</i>	<i>143</i>
4.2.1.2	Percepções do pesquisador sobre a Unidade 1	144
4.2.1.2.1	<i>Desenvolvimento do ECA</i>	<i>144</i>
4.2.1.2.2	<i>Processo de autodesenvolvimento docente.....</i>	<i>145</i>
4.2.2	Unidade 2: Características estruturais e abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes.....	146
4.2.2.1	Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2	152
4.2.2.1.1	<i>Desenvolvimento do ECA</i>	<i>153</i>

4.2.2.1.2	<i>Sugestões para a sequência da disciplina</i>	154
4.2.2.2	Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2	155
4.2.2.2.1	<i>Desenvolvimento do ECA</i>	155
4.2.2.2.2	<i>Processo de autodesenvolvimento docente</i>	157
4.2.3	Unidade 3: Características estruturais e abordagens didático-pedagógicas para o ensino do esporte	158
4.2.3.1	Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3	165
4.2.3.1.1	<i>Desenvolvimento do ECA</i>	165
4.2.3.1.2	<i>Sugestões para a sequência da disciplina</i>	168
5	DISCUSSÃO	263
5.1	PLANEJAMENTO DAS DISCIPLINAS	264
5.1.1	Diagnósticos iniciais e planejamento do ECA	264
5.2	CONDUÇÃO DAS DISCIPLINAS.....	272
5.2.1	U1: Contextualização dos estudantes ao ECA e ao esporte	272
5.2.2	U2: Aumento da responsabilidade pela aprendizagem	277
5.2.3	U3: Consolidação da autonomia e aproximação com realidade profissional...	280
5.3	AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS.....	285
5.3.1	Desenvolvimento do ECA	285
5.3.1.1	Função do Conteúdo.....	287
5.3.1.2	Papel do Professor	289
5.3.1.3	Responsabilidade pela Aprendizagem.....	291
5.3.1.4	Equilíbrio de Poder.....	293
5.3.1.5	Finalidades e Processos de Avaliação	296
5.3.1.6	Impressões gerais sobre o processo de desenvolvimento do ECA	300
5.4	TRANSFORMAÇÕES DO PESQUISADOR PELO ECA	301
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	305
6.1	SÍNTESE DOS ACHADOS	306
6.2	AVANÇOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO	309
6.3	IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A FI UNIVERSITÁRIA	311
6.3.1	Orientações gerais aos professores	311
6.3.1.1	Primeira etapa: Planejamento da disciplina.....	311
6.3.1.1.1	<i>Reflexão sobre as próprias concepções prévias</i>	311
6.3.1.1.2	<i>Elaboração do planejamento inicial</i>	312
6.3.1.2	Segunda etapa: condução da disciplina	314

6.3.1.2.1	<i>Conhecimento da biografia e das preferências de aprendizagens dos estudantes..</i>	314
6.3.1.2.2	<i>Discussão e aplicação do plano de ensino</i>	315
6.3.1.3	Terceira etapa: avaliação da disciplina.....	317
6.3.1.3.1	<i>Avaliação do desenvolvimento do ECA.....</i>	317
6.3.1.3.2	<i>Avaliação da aprendizagem dos estudantes</i>	318
6.4	RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	319
	REFERÊNCIAS	321
	APÊNDICES	365
	ANEXOS.....	417

1 INTRODUÇÃO

No capítulo introdutório, inicialmente apresenta-se a estrutura geral do estudo e contextualiza-se a problemática investigada a partir da apresentação dos efeitos da configuração da sociedade contemporânea sobre a educação e o Ensino Superior. Desperta-se a atenção para o fato de que, apesar de a nova estrutura social requerer uma abordagem educacional fundamentada em princípios como a colaboração, a flexibilidade e a autonomia discente, as universidades ainda estão muito alicerçadas em perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Na sequência, apresenta-se a abordagem construtivista como sendo, potencialmente, mais adequada para fundamentar a organização dos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na formação inicial (FI) em Educação Física (EF). Dentre diferentes iniciativas construtivistas desenvolvidas na FI, detalha-se o modelo de ensino centrado no aprendiz (ECA) idealizado por Weimer (2002, 2013) e ampliado por Blumberg (2009), pois se acredita que ele tem o mérito de avançar na sistematização desta abordagem no Ensino Superior ao fornecer indicações objetivas de dimensões e componentes que podem ser desenvolvidos pelo professor, em sua disciplina, para tornar o ensino mais centrado no estudante.

Em decorrência dos poucos estudos disponíveis na literatura consultada sobre o desenvolvimento do ECA na FI em EF, bem como da potencial contribuição da realização de uma investigação desta natureza para a melhoria da qualidade dos processos e programas nesta área, explicitam-se o objetivo geral do estudo e as etapas específicas que permitem sua concretização. Ao delimitar-se o campo de execução da investigação, faz-se um alerta para a necessidade de adotar cautela na comparação ou extrapolação dos resultados encontrados para outros contextos.

A parte final da introdução (considerações filosóficas e paradigmáticas) apresenta as perspectivas ontológicas e epistemológicas que sustentam o pensamento do pesquisador e as decisões metodológicas adotadas na investigação. Especificamente, assume-se o realismo crítico enquanto concepção ontológica e os paradigmas crítico-dialético pragmatista e interpretativo-construtivista-hermenêutico enquanto orientações epistemológicas para a realização do estudo. Além de apresentar a descrição detalhada de tais assunções ontológico-

paradigmáticas, busca se exemplificar de que maneira elas se operacionalizaram nesta investigação.

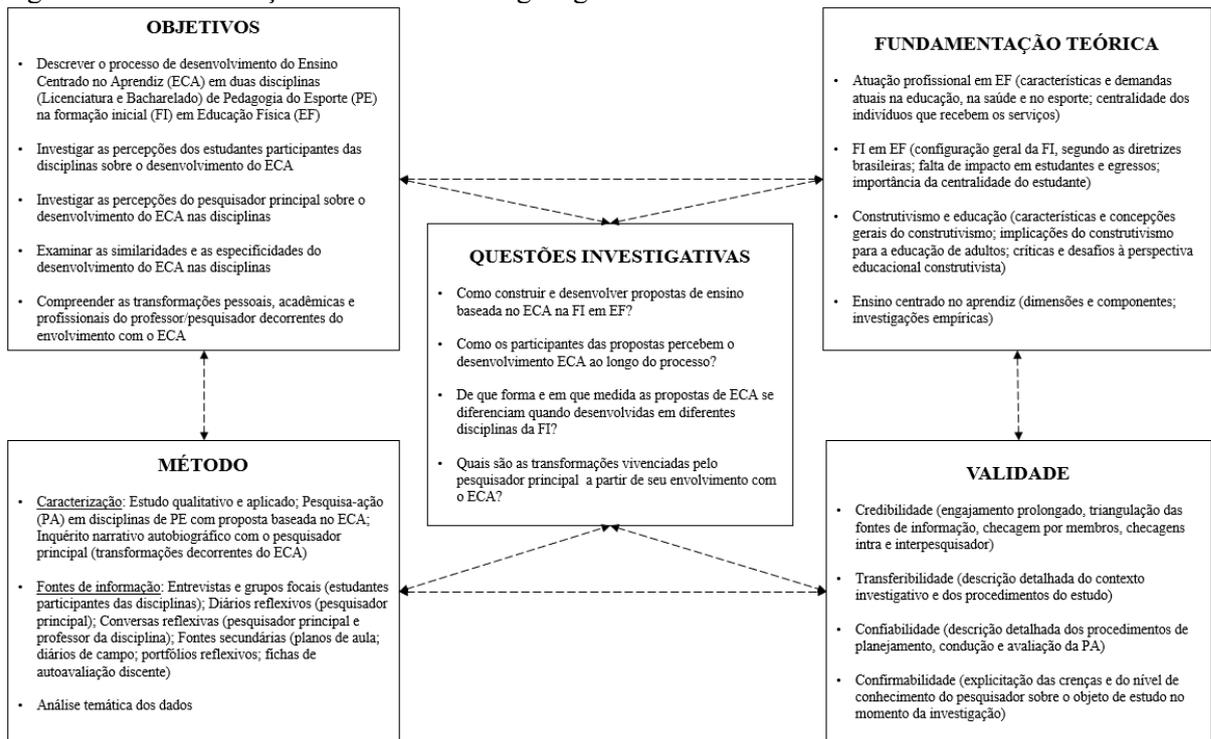
1.1 ESTRUTURA GERAL DO ESTUDO

Esta tese estruturou-se a partir do modelo tradicional, expresso na Norma nº 02/PPGEF/2008 do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A opção pela adoção deste formato se justificou por proporcionar maior flexibilidade ao pesquisador para a organização dos dados coletados, considerando a natureza processual e sistemática do desenvolvimento do ECA.

O relatório organiza-se em seis capítulos, interligados a partir das questões de investigação. O Capítulo 1 contempla a contextualização do problema, os objetivos, a delimitação, a justificativa, a delimitação e o posicionamento filosófico adotado pelo autor. No Capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico adotado para a elaboração da investigação e discussão dos achados. Especificamente, abordam-se as articulações necessárias entre a atuação profissional e a FI em EF, as implicações educacionais do construtivismo para a aprendizagem de adultos no Ensino Superior e a perspectiva do ECA enquanto possibilidade de operacionalização do construtivismo neste contexto educacional. O Capítulo 3 descreve as características metodológicas gerais do estudo, além de fornecer informações sobre os participantes, as técnicas, os instrumentos e os procedimentos adotados para a coleta das informações e o processo de análise dos dados. No Capítulo 4, apresentam-se os resultados encontrados sobre o desenvolvimento do ECA em disciplinas de Pedagogia do Esporte (PE) da FI em EF, com destaque para o detalhamento do processo, as percepções dos participantes e as transformações ocorridas no pesquisador como resultado da experiência. No Capítulo 5, os principais achados do estudo são discutidos com a literatura especializada sobre construtivismo educacional, ECA e formação e desenvolvimento profissional de treinadores esportivos. Finalmente, o Capítulo 6 expõe as considerações finais a respeito das principais evidências do estudo, as implicações para os programas de FI em EF e as recomendações para futuras investigações na área.

A caracterização teórico-metodológica geral deste estudo é detalhada na Figura 1, na sequência. O esquema representativo busca proporcionar maior clareza à interpretação das diferentes componentes do estudo (questões de investigação, objetivos, fundamentação teórica, métodos e validade) e de suas inter-relações.

Figura 1 – Caracterização teórico-metodológica geral do estudo.



Fonte: Autoria própria (2019), considerando *design* proposto por Maxwell (2013).

Como fundamentação teórica orientadora do esquema, adotou-se a proposta contida na obra de Maxwell (2013), *Qualitative Research Design: An interactive approach*. No modelo interativo proposto pelo autor, as questões de pesquisa constituem-se como centro do projeto, as quais se ligam diretamente às outras componentes (objetivos, fundamentação teórica, métodos e validade) (MAXWELL, 2013). Na parte superior do modelo, encontra-se a orientação conceitual do estudo (objetivos e fundamentação teórica). As questões investigativas apresentam clara relação com os objetivos, além de serem devidamente fundamentadas pela literatura científica especializada. Na parte inferior do modelo, encontra-se a orientação operacional do estudo (métodos e validade), a qual também está estreitamente integrada às demais componentes. Neste sentido, busca-se que os métodos escolhidos respondam às questões de pesquisa e, complementarmente, garantam a confiabilidade/validade das respostas dos indivíduos investigados (MAXWELL, 2013).

1.2 O PROBLEMA E SUA IMPORTÂNCIA

A sociedade atual, caracterizada por crescente volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (VUCA), tem contribuído para que a aprendizagem se configure como processo contínuo de ressignificação de saberes e biografias, que ocorre ininterruptamente ao longo da vida dos indivíduos e grupos sociais (JARVIS, 2006; 2012). Além disso, este cenário impõe novas demandas à educação e ao desenvolvimento profissional no século XXI (KEGAN; LAHEY, 2016). A universidade, tradicionalmente organizada sob uma estrutura disciplinar, fragmentada e, de certa maneira, reservada (CUNHA, 1998; SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008; SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016), tem sido incentivada a repensar seus tempos e espaços de ensino-aprendizagem na tentativa de conferir orientação mais ampla à formação das novas gerações (STEWART; KHARE; SCHATZ, 2016).

Como consequência desse processo de reconfiguração social e educacional, identifica-se o apelo por novas formas de aprender que superem as características das abordagens educacionais tradicionais, pautadas na rigidez e na fragmentação do conhecimento (HARRIS; CULLEN, 2010). A mudança de foco do conteúdo e do professor para o aprendiz e o contexto tem sido concebida como princípio basilar para a estruturação de programas de FI centrados na aprendizagem discente (BLUMBERG, 2009a). Essa perspectiva sugere uma transição da abordagem de ensino para a abordagem de aprendizagem, colocando o aprendiz no centro de um processo no qual a reflexão e a colaboração sustentam a criação do conhecimento (BARR; TAGG, 1995).

A perspectiva construtivista, em especial, tem recebido atenção crescente por buscar proporcionar maior significância ao processo de ensino-aprendizagem em adultos. As propostas curriculares construtivistas costumam desenvolver os conteúdos a partir de princípios gerais, que requeiram grande envolvimento do estudante para sua construção, bem como elevada quantidade de interações entre os estudantes e o professor para possibilitar a discussão das múltiplas perspectivas pelas quais o tema em questão pode ser observado e interpretado. As ideias e concepções dos estudantes, por sua vez, são valorizadas para que a aprendizagem seja mais significativa e profunda do que a comumente observada em ambientes de ensino tradicionais (BROOKS; BROOKS, 1999; FOSNOT, 2005; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; SCHUNK, 2012).

Na FI em EF, a importante influência que o ambiente construtivista de aprendizagem pode exercer sobre o desenvolvimento de conhecimentos específicos necessários à atuação

profissional também tem sido enfatizada (MACPHAIL; TANNEHILL; GOC KARP, 2013). Investigações têm estudado o impacto de intervenções práticas (frequentemente sob a forma de pesquisa-ação) e a relevância de aprendizagens mais profundas e reflexivas para a melhoria da formação dos futuros profissionais (KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b), especialmente por confrontá-los com a complexidade de ambientes reais de prática (ROBERTS; RYRIE, 2014; CRONIN; LOWES, 2016). Finalmente, a colaboração entre professores e estudantes tem sido interpretada como valiosa para o enriquecimento das propostas curriculares da FI em EF (MACPHAIL et al., 2014; LAKKALA et al., 2015; CLEMENTS; MORGAN, 2016; ENRIGHT et al., 2016).

A necessidade de uma preparação centrada no estudante tem estimulado a realização de investigações em tópicos como abordagens pedagógicas inovadoras (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014) e experiências autênticas de aprendizagem (MALLETT; DICKENS, 2009; ARAYA; BENNIE; O'CONNOR, 2015; CRONIN; LOWES, 2016). Guiados por princípios construtivistas, os pesquisadores têm enfatizado a importância de reflexão, da interação, de experiências em situações reais de prática e do uso de novas tecnologias como opções para melhorar a aprendizagem em programas formais de preparação profissional. Como resultado, abordagens como o Ensino Baseado em Inquérito [Inquiry-Based Learning] (CLEVERLY, 2003; SPRONKEN-SMITH et al., 2008; KOGAN; LAURSEN, 2013; ROBERTS; RYRIE, 2014), a Aprendizagem Baseada em Problemas [Problem-Based Learning] (JONES; TURNER, 2006; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; DRISKA; GOULD, 2014), a Inversão da Sala de Aula [Flipped Classroom] (CRONIN; LOWES, 2016; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016; AWIDI; PAYNTER, 2019), e a Aprendizagem Misturada [Blended Learning] (HUGHES, 2007; SO; BRUSH, 2008; MCCARTHY, 2010; LÓPEZ-PÉREZ; PÉREZ-LÓPEZ; RODRÍGUEZ-ARIZA, 2011) têm sido exploradas neste contexto.

No Brasil, a FI em EF desempenha o papel de preparar o professor (Licenciatura) para atuar no âmbito educacional (BRASIL, 2015) e o treinador-instrutor (Bacharelado) para atuar no esporte e na saúde (BRASIL, 2004). Apesar de seu papel basilar para a construção e a consolidação de determinadas competências imprescindíveis para a atuação profissional (NASCIMENTO, 1998; 1999; FEITOSA; NASCIMENTO, 2003), o impacto da FI sobre os estudantes de EF tem sido menor do que o desejado, o que parece estar relacionado à adoção

excessiva de estratégias de ensino prescritivas pelos professores e à abordagem dos conteúdos de maneira fragmentada e descontextualizada da realidade profissional que será futuramente vivenciada pelos estudantes (MILISTETD et al., 2015; MILISTETD et al., 2018c). Como principais problemas neste sentido, têm sido identificadas propostas curriculares centradas no desenvolvimento de conhecimentos profissionais e com forte orientação teórica, ausência de práticas orientadas de reflexão (MILISTETD et al., 2015; MILISTETD et al., 2018c), problemas na estruturação das práticas pedagógicas como componente curricular e falta de comprometimento de alguns estudantes (MENDES et al., 2006; SALLES et al., 2013).

Considerando as possibilidades de ensino construtivista centradas no aprendiz socializadas pela literatura científica, tem recebido destaque o modelo idealizado por Weimer (2002, 2013) e ampliado/sistematizado por Blumberg (2009a), por apresentar um conjunto objetivo e detalhado de dimensões e indicadores que orientam sua operacionalização. O ECA preconizado por Weimer (2002, 2013) e Blumberg (2009a) configura-se a partir das dimensões Função do Conteúdo, Papel do Professor, Responsabilidade pela Aprendizagem, Equilíbrio do Poder e Finalidades e Processos de Avaliação. De modo geral, o ECA busca equilibrar a distribuição das responsabilidades entre professores e estudantes, promovendo o desenvolvimento da autonomia e maior participação dos discentes nas etapas de planejamento, implementação e avaliação do ensino. O professor, ao exercer papel de mediador, facilitador e guia da aprendizagem, deve apresentar e desenvolver os conteúdos de ensino a partir dos conhecimentos prévios, das necessidades e dos interesses dos estudantes, tornando-os mais articulados com suas realidades acadêmicas e profissionais (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WRIGHT, 2011; WEIMER, 2013).

Embora a literatura científica brasileira sobre a utilização de metodologias ativas de ensino no âmbito universitário seja bastante difundida, especialmente na área da Saúde (MITRE et al., 2008; GOMES et al., 2010; CARRARO et al., 2011; XAVIER et al., 2014; FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015; FREITAS et al., 2015), o estudo da utilização do ECA ainda se encontra em estágio inicial. Na realidade específica da EF, encontrou-se somente um estudo (MILISTETD et al., 2018c) que diagnosticou o nível de ECA de um curso de Bacharelado ofertado por Universidade Pública, cujos resultados indicaram inconsistências e fragilidades no desenvolvimento prático dos princípios construtivistas expressos no projeto pedagógico do curso. Para diminuir esta inconsistência, Milistetd et al. (2019) realizaram a primeira experiência de desenvolvimento sistemático do ECA no contexto universitário brasileiro a partir de uma abordagem de pesquisa-ação (PA) junto a estudantes participantes

de uma disciplina de Pedagogia do Esporte (PE). Os resultados indicaram que os discentes foram capazes de ampliar sua compreensão sobre o coaching esportivo e sobre o próprio papel que desempenharam enquanto treinadores esportivos nas atividades da disciplina, confirmando o potencial da abordagem em desenvolver maior responsabilidade discente pela própria aprendizagem. No entanto, esta investigação não explorou o desenvolvimento das componentes específicas das dimensões do ECA propostas por BLUMBERG (2009a), bem como se limitou a investigar uma disciplina universitária.

Considerando o exposto, acredita-se que a realização de investigação mais ampla e detalhada sobre o desenvolvimento do ECA na FI em EF com diferentes grupos de estudantes contribua para melhor dimensionar as possibilidades de utilização desta perspectiva de ensino-aprendizagem no Ensino Superior, bem como para auxiliar na superação dos aspectos problemáticos identificados neste contexto por investigações preliminares. Desta maneira, o presente estudo busca ampliar as discussões sobre as potencialidades e as limitações do ECA na FI em EF ao investigar as seguintes questões: Como construir e desenvolver propostas de ensino baseadas no ECA em diferentes disciplinas da FI em EF? Como os participantes das propostas percebem o desenvolvimento ECA ao longo do processo? De que forma e em que medida as propostas de ECA se diferenciam quando desenvolvidas em diferentes disciplinas da FI? Quais são as transformações vivenciadas pelo pesquisador a partir de seu envolvimento com o ECA?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz na formação inicial em Educação Física.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever o processo de desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz em duas disciplinas de Pedagogia do Esporte ofertadas aos cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Educação Física;

- Investigar as percepções dos estudantes participantes das disciplinas de Pedagogia do Esporte sobre o desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz;
- Investigar as percepções do pesquisador sobre o desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz nas disciplinas de Pedagogia do Esporte;
- Examinar as similaridades e as especificidades do desenvolvimento do Ensino Centrado no Aprendiz nas disciplinas de Pedagogia do Esporte.
- Compreender as transformações pessoais, acadêmicas e profissionais do professor/pesquisador decorrentes do envolvimento com o Ensino Centrado no Aprendiz.

1.4 JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo encontra suporte na trajetória pessoal e acadêmica do pesquisador. O interesse por compreender os aspectos que contribuem para a qualidade da FI em EF atual estimulou a realização de investigações preliminares tanto com egressos dos cursos de Bacharelado e de Licenciatura (SALLES et al., 2013) quanto com professores (SALLES, 2014) e estudantes universitários (SALLES, 2015), os quais permitiram averiguar, respectivamente, as percepções destes indivíduos a respeito de determinados aspectos relacionados ao currículo e à infraestrutura da universidade, à autoeficácia docente para fazer os estudantes aprenderem e à autoeficácia discente para envolver-se com as tarefas específicas do Ensino Superior. O presente estudo, neste sentido, contribui para a continuidade do acompanhamento do processo de FI em EF oferecido no ambiente investigado, o que permite avaliá-lo com maior propriedade e segurança para que seja possível formular propostas de ensino mais adequadas aos estudantes.

A incipiência de investigações que adotaram o ECA no contexto do Ensino Superior brasileiro, tanto no âmbito geral quanto na EF, justifica academicamente a realização do presente estudo, de modo que seja possível ampliar e aprofundar as discussões sobre as potencialidades e as limitações da utilização desta abordagem neste nível de ensino. Considerando as características da atuação profissional em EF nos âmbitos da educação, do esporte e da saúde (SALLES et al., 2016b), assim como as respectivas competências profissionais (NASCIMENTO, 1998; 1999; FEITOSA; NASCIMENTO, 2003) necessárias a esta tarefa, a realização desta investigação poderá ser útil para incrementar a literatura sobre FI em EF.

Problemas como a falta de impacto da FI em EF sobre os estudantes, ocasionada pela adoção excessiva de estratégias de ensino prescritivas e pela falta de articulação dos conteúdos à realidade prática dos estudantes (MILISTETD et al., 2014; MILISTETD et al., 2018c), indica a necessidade de se estruturar propostas de ensino mais alinhadas às necessidades, aos interesses e às expectativas dos discentes, bem como às exigências dos campos de atuação profissional da área (SALLES et al., 2016b). Neste sentido, a justificativa social para a realização do presente estudo sustenta-se na ideia de que as intervenções realizadas possam servir como exemplo para o desenvolvimento de outras propostas de ensino centradas no estudante no âmbito da FI em EF. A partir da experiência adquirida no processo de planejamento, ação, observação e reflexão, torna-se possível identificar as potencialidades e as limitações desta abordagem, o que pode servir como inspiração para que docentes de diferentes instituições ofertantes da FI em EF estruturem práticas centradas nos estudantes em suas próprias disciplinas, adequando-as às realidades específicas com as quais se defrontam em seus ambientes de trabalho.

1.5 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo investigou as percepções de estudantes a respeito da implementação do ECA em disciplinas de PE de cursos de Bacharelado e Licenciatura em EF ofertadas em um Centro de Ensino de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina. Os estudantes participantes estiveram regularmente matriculados nas disciplinas no primeiro (Licenciatura) ou no segundo (Bacharelado) semestres de 2017. Considerando-se as particularidades contextuais da instituição investigada, descritas com detalhes na seção Métodos, a interpretação dos resultados desta investigação deve ser feita com cautela, respeitando-se as características do grupo estudado, do ambiente universitário em questão e do momento histórico em que as informações foram obtidas.

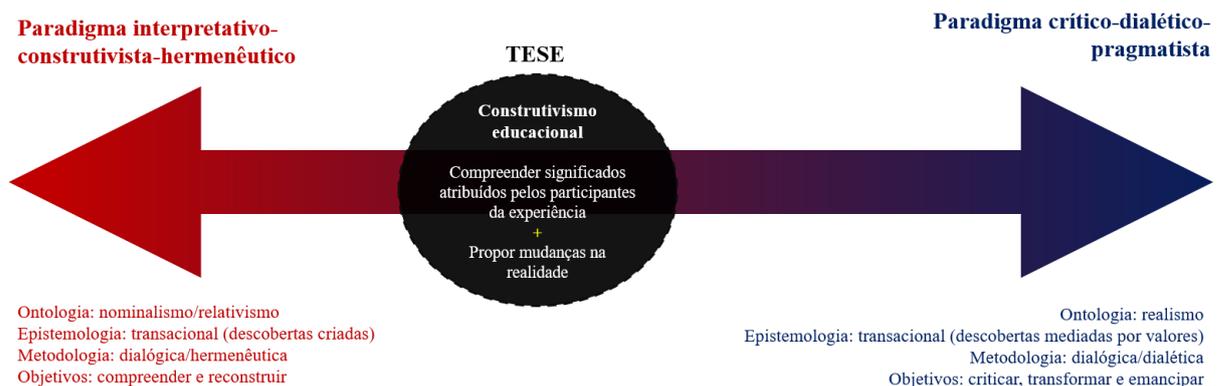
Partindo do princípio construtivista de que o conhecimento e a aprendizagem se constituem a partir da interpretação que os indivíduos conferem às experiências e situações sociais que vivenciam, evidencia-se que uma proposta de ensino construtivista deve possuir flexibilidade suficiente para se adequar aos diferentes perfis de estudantes com os quais se têm contato em determinado momento histórico-social. Neste sentido, faz-se pertinente

salientar que este estudo não almeja fomentar a padronização de técnicas e/ou procedimentos de ensino na FI em EF, até porque a própria base construtivista que lhe dá sustentação não se constitui como modelo claramente definido para o ensino. No entanto, reconhece-se a presença de determinados princípios norteadores (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013) para o ensino que devem ser respeitados para sua adequada aplicação. Assim, esta investigação busca fomentar a adoção de condutas reflexivas e relativamente flexíveis pelos envolvidos na FI (especialmente professores e estudantes), de modo que seja possível organizar ambientes ricos de aprendizagem, em que os interesses e as necessidades dos estudantes de EF sejam realmente levados em consideração para o planejamento, a implementação e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

1.6 CONSIDERAÇÕES PARADIGMÁTICAS

Este estudo se sustenta sob os princípios dos paradigmas de pesquisa interpretativo-construtivista-hermenêutico (FRANKLIN, 2013; NEUMAN, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2017) e, em menor proporção, crítico-dialético-pragmatista (FRANKLIN, 2013; NEUMAN, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2017), conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Caracterização filosófico-paradigmática do estudo.



Fonte: Autoria própria (2019), considerando classificações de Bhaskar (2008), Franklin (2013), Creswell (2014), Neuman (2014) e Denzin e Lincoln (2017).

A caracterização filosófico-paradigmática adotada se justifica pela intenção do estudo de identificar e compreender as percepções dos participantes (estudantes, pesquisador e professor das disciplinas) envolvidos na proposta do ECA (paradigma interpretativo-construtivista-hermenêutico) sobre o desenvolvimento da iniciativa e sobre sua própria evolução no decorrer do processo. Tais percepções servem como matéria-prima para a

reflexão coletiva (professores e estudantes) e para fundamentar a realização de eventuais adequações, de modo a garantir a consecução dos objetivos de aprendizagem almejados e, ao mesmo tempo, o atendimento das necessidades de aprendizagem manifestadas pelo grupo.

Complementarmente, esta investigação busca contribuir para a modificação de uma realidade problemática percebida na FI em EF (paradigma crítico-dialético-pragmatista), na qual os estudantes não têm tido participação suficientemente ativa no processo de construção de sua própria aprendizagem no contexto universitário. Acredita-se que o desenvolvimento de uma proposta de ECA a partir da abordagem metodológica PA pode auxiliar na ressignificação dos princípios e métodos normalmente utilizados para estruturar o processo de ensino-aprendizagem neste nível de ensino na EF, contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes de suas próprias aprendizagens e práticas, e mais bem preparados para lidar com as demandas da sociedade contemporânea materializadas em seus campos de atuação profissional.

1.6.1 Paradigma interpretativo-construtivista-hermenêutico

Este paradigma se constituiu em oposição ao positivismo clássico (NEUMAN, 2014). As críticas à abordagem tradicional de pesquisa científica, sob a perspectiva deste paradigma, dizem respeito à sua lógica idealizada e universal da explicação científica e à sua noção de que existe uma realidade objetiva externa ao indivíduo, a qual pode ser atingida mediante o emprego sistemático de determinadas técnicas de pesquisa. Os adeptos do paradigma construtivista argumentam que o positivismo é inadequado aos pesquisadores sociais, pois a natureza do mundo que estão pesquisando é muito mais complexa do que seus modelos sugerem ou consideram (SCOTT; USHER, 2011).

Fundamentalmente, o paradigma interpretativo se esforça para entender e interpretar os fenômenos a partir da perspectiva de seus atores, de modo que é primordial compreender os significados e as interpretações conferidas pelos indivíduos ao mundo (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), além da forma como compartilham estes significados criados (NEUMAN, 2014). Conseqüentemente, o interpretativismo adota uma abordagem ontológica mais voltada ao nominalismo do que ao realismo (NEUMAN, 2014; DENZIN; LINCOLN, 2017).

Esta visão de mundo defende que o mundo social pode ser entendido apenas sob o ponto de vista dos indivíduos que fazem parte da ação em curso que está sendo investigada (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), e que o conhecimento produzido sempre envolve a interpretação situada em contextos históricos e culturais. Como as “verdades” resultantes da interpretação dos sujeitos são históricas, contingentes e dependentes de sua perspectiva naquele espaço-tempo particular (FRANKLIN, 2013), assume-se que nem tudo pode ser metodicamente conhecido, e que há coisas que simplesmente ficam de fora do entendimento da ciência (SCOTT; USHER, 2011). É importante destacar que, sob a perspectiva interpretativista, o fato de as experiências das pessoas serem socialmente construídas não as torna ilusórias, imateriais ou sem importância. Em vez disso, a partir do momento em que as pessoas aceitam, consensualmente, a viabilidade de suas criações, estas passam a ter consequências reais sobre a comunidade em que vivem (NEUMAN, 2014).

As investigações interpretativas possuem abordagem qualitativa (SCOTT; USHER, 2011). Para os pesquisadores adeptos deste paradigma, o objetivo da pesquisa social é desenvolver uma compreensão da vida social e descobrir como as pessoas constroem seus significados em ambientes naturais. Desta maneira, o pesquisador busca compreender o que é significativo ou relevante para as pessoas que está estudando, e como elas experimentam a vida cotidiana. Para que isto seja possível, necessita conhecer os indivíduos investigados em profundidade, no próprio ambiente que costumam viver, de modo que seja possível “enxergar” o cenário e/ou o problema de pesquisa a partir de seus pontos de vista (NEUMAN, 2014).

Diferentemente do positivismo clássico, em que a teoria deve ser testada ou confirmada, no interpretativismo a teoria emerge das situações particulares investigadas, sendo fundamentada pelos próprios dados gerados. É fundamental, portanto, que a teoria originada pela pesquisa interpretativa tenha sentido para os indivíduos investigados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

1.6.1.1 Críticas ao paradigma interpretativo-construtivista-hermenêutico

Embora alguns pesquisadores sociais aceitem a abordagem interpretativa como útil na pesquisa exploratória, outros consideram-na não científica (NEUMAN, 2014). De acordo com a lógica positivista, argumenta-se que o interpretativismo equivoca-se ao abandonar os procedimentos científicos de verificação e desistir da esperança de descobrir generalizações

úteis sobre o comportamento, indicando os perigos de rejeitar a abordagem da física em favor de métodos mais parecidos com literatura, biografia e jornalismo. Neste sentido, existe a compreensão de que técnicas de coleta de dados como entrevistas (mesmo que controladas) são muito imprecisas e subjetivas, o que pode tornar os resultados da pesquisa incompletos e/ou enganosos (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Outro problema do interpretativismo é que o próprio processo pelo qual se interpreta e define uma situação é, em si mesmo, um produto das circunstâncias em que o pesquisador está colocado naquele tempo e espaço. Além disso, um fator importante a ser considerado em tais circunstâncias é o poder que o pesquisador pode exercer para impor suas próprias definições de situações aos participantes da investigação (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Deste modo, uma das limitações do paradigma interpretativo diz respeito à sua perspectiva estreitamente microssociológica, a qual não concede a devida consideração ao poder exercido por forças externas para moldar comportamentos e eventos e, conseqüentemente, pode colocar limites artificiais nesses comportamentos (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

1.6.2 Paradigma crítico-dialético-pragmatista

Este paradigma popularizou-se a partir das obras de autores da escola de Frankfurt, especialmente de Jurgen Habermas (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). A principal crítica da obra de Habermas recaiu sobre o domínio da racionalidade instrumental no pensamento e na vida da época, a qual reduzia e, conseqüentemente, distorcia as situações sociais observadas (SCOTT; USHER, 2011). Este autor acreditava que o conhecimento pode apresentar três interesses (ou finalidades) principais: técnico (resolução de problemas); comunicativo (prático); ou emancipatório (crítico), os quais se manifestam por intermédio de ações informadas por diferentes tipos de racionalidade (SCOTT; USHER, 2011). Para Habermas, a principal problemática da sociedade era a ideia de que praticamente todos os problemas estavam sendo abordados de forma puramente instrumental e eficiente, em decorrência da falsa suposição de que os objetivos e as concepções de mundo seriam naturalmente compartilhados pelos indivíduos (BREDO, 2006).

A concepção crítica concorda com muitos dos questionamentos que a abordagem interpretativista dirige à positivista, mas discorda dela em alguns aspectos e agrega suas próprias questões. Em relação ao positivismo, a perspectiva crítica compartilha da ideia de que existe uma realidade empírica pré-estruturada e independente das percepções dos indivíduos (BHASKAR, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2017). Por outro lado, a crítica ao positivismo recai sobre sua ideia estreita, antidemocrática e não humanitária em seu uso da razão, que contribui para a manutenção ou mesmo para o acentuamento das desigualdades sociais. O interpretativismo, por sua vez, é elogiado por acreditar que a realidade também é construída a partir das experiências subjetivas, crenças culturais e interações sociais dos indivíduos. Entretanto, é criticado por ser muito subjetivo e relativista, tratando as ideias das pessoas como mais importantes do que suas condições reais de vida (pobreza, opressão, violência, etc.). Além disso, o paradigma crítico questiona o fato de o interpretativismo se concentrar demais em configurações locais (microsociológicas) e de curto prazo, ignorando as condições estruturais mais amplas e de longo prazo que influenciam a vida das pessoas investigadas (NEUMAN, 2014).

O paradigma crítico adota concepção ontológica baseada no realismo crítico, interpretando a realidade como sendo composta de múltiplas camadas: o empírico, o atual e o real/potencial (BHASKAR, 2008), as quais foram anteriormente descritas. Como o mundo social está repleto de ilusões, mitos e distorções, as observações iniciais dos indivíduos (e, conseqüentemente, o conhecimento delas derivado) são apenas parciais e, muitas vezes, enganosas, considerando que os sentidos humanos também são limitados por suas ideias e crenças prévias. Neste sentido, as características imediatamente percebidas de objetos, eventos ou relações sociais raramente revelam a “verdade”, necessitando de interpretação mais ampla para sua efetiva e adequada compreensão (NEUMAN, 2014).

Sob a perspectiva crítica, o mundo social é uma realidade objetiva (FRANKLIN, 2013). No entanto, isto não significa que seja imutável, pois ao mesmo tempo em que os indivíduos sofrem as conseqüências das determinações estruturais, constroem formas de ver e pensar que moldam suas experiências de realidade empírica. Neste sentido, seus pensamentos podem levá-los a tomar ações que mudem as estruturas nos níveis mais profundos da realidade (NEUMAN, 2014).

Em geral, o paradigma crítico define a ciência social como um processo crítico de investigação que vai além das ilusões superficiais, de maneira a revelar as estruturas reais no mundo material para auxiliar as pessoas a mudarem suas condições de vida e a construírem

um mundo melhor para si (NEUMAN, 2014). A principal característica da pesquisa social é sua orientação dialética, e seu objetivo maior é resolver as dificuldades e transformar o mundo social, estabelecendo prescrições e/ou normas de conduta para reduzir ou eliminar os problemas encontrados, bem como para promover a democracia (BREDO, 2006; COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Os pesquisadores críticos, neste sentido, buscam examinar as situações sociais e colocá-las em um contexto histórico maior, evitando aceitar uma concepção supostamente universal das coisas que, na prática, serve apenas para sustentar os interesses de determinados grupos dominantes (BREDO, 2006). Para tanto, normalmente se utilizam de questionamentos que auxiliam o indivíduo a compreender as causas de suas dificuldades ou impotências, que exponham as forças opressivas sistêmicas e que incentivem a ação coletiva para melhorar a condição de vida dos investigados (SCOTT; USHER, 2011; NEUMAN, 2014).

1.6.2.1 Críticas ao paradigma crítico-dialético-pragmatista

Um dos questionamentos ao paradigma crítico é que a crítica ideológica não necessariamente conduz à emancipação dos indivíduos e à melhoria social, considerado que as sociedades emancipadas ou desenvolvidas não necessariamente apresentam elevada consciência crítica (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Embora procure desmascarar distorções e restrições, a abordagem crítica pode oferecer uma visão muito parcial e distorcida da experiência humana e da interação social. Na prática, as pesquisas organizadas sob a orientação crítica, muitas vezes, utilizam discursos racionalistas que, embora não sejam tão estreitos quanto os tradicionalmente utilizados pelo positivismo clássico, apresentam-se excessivamente normativos e totalizadores, sendo igualmente opressivos (SCOTT; USHER, 2011). Além disso, uma problemática desta visão de mundo e de pesquisa é sua frequente associação com a agenda política deliberada, o que pode comprometer a imparcialidade necessária ao investigador científico para a análise dos problemas sociais (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico apresentado neste capítulo está organizado de maneira a fundamentar a realização do presente estudo, justificando a defesa do ECA como abordagem norteadora para a organização das atividades de ensino-aprendizagem na FI em EF. Em virtude da assunção dos paradigmas crítico-dialético-pragmatista e interpretativo-construtivista-hermenêutico como norteadoras do pensamento e das decisões metodológicas tomadas para a estruturação do presente estudo, julgou-se necessário apresentar, inicialmente (subcapítulo 2.1), a configuração atual do campo de atuação profissional destinado aos profissionais de EF (bacharéis e licenciados). Na sequência, discutem-se as características atuais da FI em EF e exploram-se determinadas limitações que ainda se fazem presentes neste processo, as quais têm dificultado a preparação adequada de profissionais de EF em função das exigências inerentes aos campos de atuação da área.

O subcapítulo 2.2 concentra-se em apresentar os princípios e as características fundamentais da perspectiva ontológico-epistemológica construtivista, destacando suas implicações para a educação de adultos. Especificamente, são discutidas as contribuições construtivistas para o planejamento, a implementação e a estruturação de propostas de ensino. Complementarmente, busca-se apresentar algumas das principais limitações presentes na perspectiva construtivista, bem como as críticas que têm sido endereçadas a ela pela literatura especializada. Finalmente, apresentam-se as características e as especificidades da aprendizagem de adultos, além das implicações deste entendimento para a estruturação de propostas construtivistas de ensino-aprendizagem na FI.

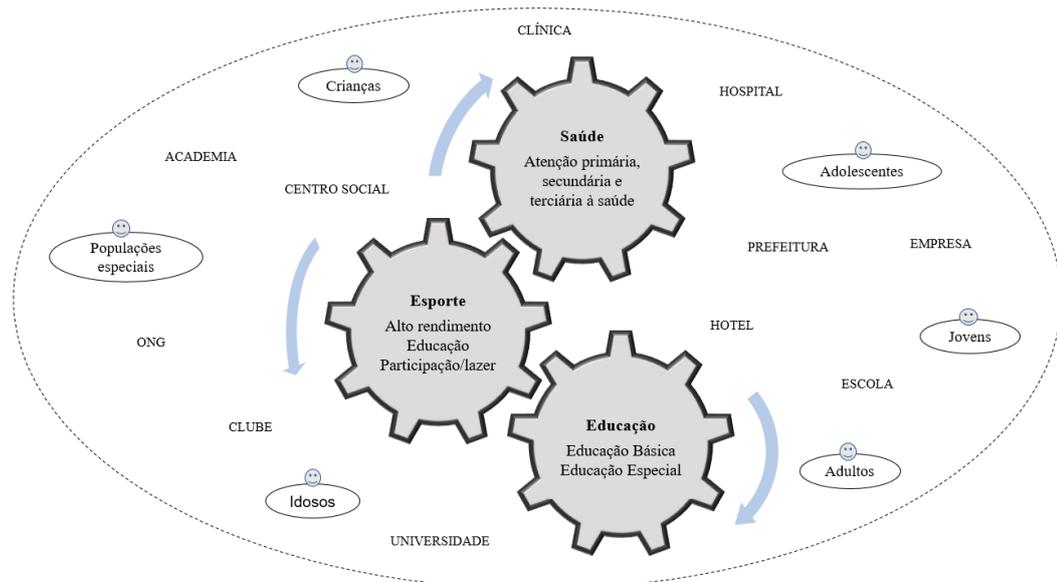
O subcapítulo final (2.3) apresenta e descreve o ECA e suas cinco dimensões: Função do Conteúdo, Papel do Professor, Responsabilidade pela Aprendizagem, Equilíbrio do Poder e Finalidades e Processos de Avaliação. Existe a preocupação de contextualizar o ECA enquanto alternativa construtivista aos modelos de ensino tradicionalmente utilizados na educação geral e superior, indicando suas potencialidades para promover ensino mais relevante e aprendizagem mais profunda e significativa aos estudantes.

2.1 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO INICIAL UNIVERSITÁRIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

2.1.1 Atuação profissional em EF: Características e demandas atuais

A atuação do profissional de EF se desenvolve, especialmente, em três grandes contextos: educação, esporte e saúde (Figura 3). O contexto educacional, que compreende as instituições formais de ensino públicas e privadas nos níveis infantil, fundamental e médio, pode ser caracterizado como o mais tradicional da EF (NASCIMENTO, 2002). Neste âmbito, o profissional de EF atua em ações de planejamento, implementação e avaliação de programas relacionados à componente curricular/disciplina EF, bem como em outras funções de coordenação/supervisão de atividades pedagógicas do sistema formal de ensino (OLIVEIRA, 2000; NASCIMENTO, 2002; ANTUNES, 2007; ROSSI; HUNGER, 2008; PRONI, 2010). Nas aulas de EF escolar podem ser desenvolvidos inúmeros conteúdos da cultura corporal, tais como brincadeiras, jogos, danças, atividades ginásticas e esportes. Recomenda-se que estas práticas, por sua vez, sejam abordadas nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (DARIDO, 2012a).

Figura 3 – Contextos de atuação profissional em EF.



Fonte: Autoria própria (2019).

No âmbito esportivo, a atuação do profissional de EF pode ocorrer em cenários como clubes, associações esportivas, escolas (atividades no contraturno das aulas), empresas e academias de treinamento, tanto no domínio do alto rendimento quanto nas dimensões educacionais ou relacionadas ao lazer, à participação e à saúde. O profissional de EF, nestes casos, pode atuar em funções como treinador, preparador físico e gestor, desenvolvendo ações e estratégias de planejamento, implementação e avaliação de sessões e programas de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo (OLIVEIRA, 2000; NASCIMENTO, 2002; ANTUNES, 2007; ROSSI; HUNGER, 2008; PRONI, 2010).

A área da saúde apresenta campos de trabalho em acelerada expansão ao profissional de EF, especialmente após sua inserção no rol de profissionais da saúde (BRASIL, 1997) e a consolidação da regulamentação profissional (BRASIL, 1998a). O aumento na valorização da prática de atividades físicas como promotoras de bem-estar e qualidade de vida, além da preocupação com a manutenção da saúde e com a existência de um modelo de corpo a ser alcançado, indicam que a saúde ocupa papel de destaque na atuação profissional contemporânea em EF (NAHAS, 2013). Neste âmbito, destacam-se as oportunidades de atuação com foco na promoção, manutenção e/ou reabilitação da saúde junto a equipes multiprofissionais em contextos como empresas de eventos, hospitais, clínicas, acampamentos, clubes, colônias de férias, hotéis, prefeituras, centros comunitários, parques, universidades, secretarias, museus, academias de ginástica. A abrangência desta área manifesta-se por meio de diferentes níveis de intervenção (indivíduos, grupos, organizações, comunidades e sociedade) e de atenção à saúde (primária, secundária e terciária) ao longo do ciclo vital dos indivíduos (ISAYAMA, 2009; BENEDETTI; SANTOS, 2012; FONSECA; NASCIMENTO; BARROS, 2012).

Cabe destacar que, independentemente do contexto de atuação (educação, esporte ou saúde), identifica-se que a característica predominante da prática profissional em EF diz respeito ao estabelecimento de relações de ensino-aprendizagem entre alguém que presta os serviços (professor, treinador ou instrutor) e alguém que os recebe (estudante, atleta ou cliente). Com efeito, a legitimidade do profissional de EF pode ser questionada se este abrir mão do papel pedagógico que desempenha, seja qual for o contexto ou o nível de sua atuação (DRIGO; SOEIRO; CESANA, 2006).

No contexto educacional, um dos desafios impostos ao profissional de EF é a necessidade de superar seu caráter de mera “prática pela prática” (OLIVEIRA, 1998), a partir da consideração às dimensões conceitual, procedimental e atitudinal dos conteúdos de ensino

(BRASIL, 1998c; DARIDO, 2001; 2005; 2012a; b). Ao se concentrarem quase que exclusivamente na abordagem de dimensões procedimentais de poucos conteúdos da cultura corporal (especialmente o esporte), os professores de EF acabam pecando pela repetição, falta de continuidade e falta de significância das aulas aos estudantes (OLIVEIRA, 2000). Esta situação é agravada quando os professores centralizam a definição dos conteúdos, dos procedimentos e das formas de avaliação a serem adotadas durante o bimestre/trimestre ou ano letivo, reduzindo a participação e a responsabilidade dos estudantes pelo processo de ensino-aprendizagem (WEIMER, 2002, 2013). Como consequência, quando atingem maior maturidade (o que, normalmente, ocorre no Ensino Médio), estes estudantes acabam optando por outras práticas ou atividades que se relacionem mais com seus interesses e necessidades identitárias (DARIDO et al., 1999). A EF, deste modo, perde a dupla oportunidade de educar por meio da vivência de práticas corporais diversificadas ao longo dos anos e de estimular os estudantes egressos a disseminarem estas práticas às futuras gerações.

A interdisciplinaridade (PEREIRA, 2004; LOUREIRO; CRUZ JUNIOR; SILVA, 2011) é uma estratégia importante a ser adotada na EF escolar para que o profissional consiga superar os desafios mencionados. Apesar de a EF ser considerada componente curricular integrado ao projeto político-pedagógico da escola, frequentemente a disciplina acaba se distanciando das demais ou sendo marginalizada pela comunidade escolar (GUIMARÃES et al., 2001; FERREIRA; MOREIRA; FERREIRA, 2011; FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012). Acredita-se que a EF pode se tornar mais relevante aos estudantes (especialmente aos que não sentem prazer em praticá-la) se conseguir abordar múltiplos conteúdos de ensino em suas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal (RODRIGUES; DARIDO, 2006; 2008; DARIDO, 2012b), bem como articular seus conteúdos específicos com determinados elementos presentes em outras disciplinas para fortalecer seu caráter interdisciplinar (BRASIL, 2018).

Para que isto seja possível, os professores necessitam desenvolver as competências de comunicação com os pares (FRAGA; GONZÁLEZ, 2012) e de reflexão sistemática sobre a própria prática (MELO, 2008; ALVIM, 2012), as quais podem os auxiliar a superar o comodismo e/ou a (auto)vitimização.

Em detrimento da abrangência de muitos conteúdos ao longo do período letivo, que dificulta a problematização dos conceitos abordados, a progressão de aprendizagem dentro

dos conteúdos e a própria apropriação dessa prática em decorrência do pouco tempo disponível, o professor de EF escolar pode optar por abordar menor quantidade de conteúdos para que os mesmos sejam desenvolvidos de maneira gradual e progressiva, de acordo com os ritmos e com as necessidades de aprendizagem da turma. Nesta lógica de organização, as atividades (brincadeiras, jogos, esportes, etc.) podem ser revisitadas várias vezes ao longo do período letivo, sendo problematizadas e praticadas de maneira progressivamente mais complexa em cada oportunidade (SMITH; CESTARO, 1998).

No contexto esportivo, possivelmente um dos maiores desafios ao profissional de EF seja superar o ensino do esporte de maneira tradicional – que se materializa na adoção de estratégias como a exercitação sistemática, fragmentada e descontextualizada das técnicas de movimento (princípio analítico-sintético ou parcial) ou a vivência de jogos formais (princípio global-funcional) sem quaisquer adaptações estruturais (GALATTI; PAES, 2007). Nas últimas décadas, tem crescido a preocupação em se articular os conteúdos técnicos e táticos do esporte, motivo pelo qual têm surgido abordagens de ensino centradas na integração destes elementos (WERNER; THORPE; BUNKER, 1996; GRECO, 1998; GRECO, 2001; 2002; KIRK; MACPHAIL, 2002) e, fundamentalmente, na exploração de outras possibilidades educacionais do esporte para além da dimensão técnico-tática (SIEDENTOP, 1998; 2002; SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011). A finalidade principal das abordagens contemporâneas, neste sentido, consiste em formar atletas inteligentes, criativos e entusiastas do esporte, por meio de estratégias como o questionamento, a reflexão, a resolução de dilemas e situações-problema de jogo, o trabalho em equipe e o compartilhamento de poder e responsabilidades (KIDMAN; LOMBARDO, 2010).

As possibilidades educacionais que o esporte oferece permitem o desenvolvimento de uma série de conteúdos, os quais podem ser categorizados dentro de três eixos principais: técnico-tático (fundamentos técnicos; sistemas de jogo; métodos de ensino-aprendizagem-treinamento; preparação física; planejamento e organização dos treinamentos, etc.); histórico-cultural (histórico e evolução da modalidade; principais atletas; recordes; diferentes possibilidades de prática; curiosidades, etc.) e socioeducativo (princípios, valores e modos de comportamento; troca de papéis e sensibilidade para colocar-se no lugar do outro; coeducação, autonomia, etc.) (MACHADO; GALATTI; PAES, 2014). Os objetivos da prática esportiva, desta maneira, necessitam ser mais amplos do que simplesmente revelar talentos esportivos ou avaliar o desempenho de atletas, pois se associam à ampliação da cultura corporal de seus praticantes e, especialmente, ao convívio prazeroso do indivíduo com

o esporte ao longo de sua vida, seja na condição de praticante ou em papéis relacionados a este fenômeno, tais como espectador, torcedor, dirigente, árbitro, investidor e treinador esportivo (MACHADO; GALATTI; PAES, 2015).

A necessidade de se centrar no atleta a prática profissional em EF no contexto do esporte se justifica, primeiramente, porque a participação (e a desistência) da ampla maioria dos atletas nestas atividades é voluntária. Caso as experiências vivenciadas no esporte sejam negativas ou não proporcionem satisfação suficiente aos indivíduos, estes procurarão outras atividades mais alinhadas aos seus interesses (KIDMAN; LOMBARDO, 2010). Assim, faz-se necessário repensar a utilização de estilos de ensino (MOSSTON; ASHWORTH, 2008) diretivos e tradicionalmente presentes no contexto esportivo, tais como o estilo comando e o de delegação de tarefas, em prol de uma prática fundamentada em princípios de reciprocidade (em que os atletas podem auxiliar-se mutuamente na realização das atividades), inclusão, (em que são realizadas adaptações que permitam a participação de todos os atletas em condições de igualdade), descoberta guiada (em que os atletas descobrem a solução mais adequada para determinada questão de ordem técnico-tática ou socioeducativa com o auxílio de questionamentos do treinador) e descoberta divergente (em que a solução para os problemas propostos pelo treinador não se apresenta como única, admitindo muitas das possibilidades sugeridas pelos próprios atletas). Tal iniciativa poderia favorecer o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão dos atletas ao serem confrontados com os constrangimentos do jogo, bem como sua autonomia para conviver com o esporte de maneira harmoniosa e prazerosa ao longo da vida (SIEDENTOP; HASTIE; VAN DER MARS, 2011).

Na área da Saúde, a EF está avançando no sentido de adotar uma visão holística deste conceito, considerando os determinantes sociais e individuais do processo saúde-doença, bem como princípios como equidade, intersetorialidade, fortalecimento da ação comunitária e sustentabilidade (FONSECA; NASCIMENTO; BARROS, 2012). Entretanto, um dos maiores desafios profissionais nesta área parece estar relacionado à adoção predominante de estratégias de atuação altamente prescritivas e biologicamente orientadas, além de pouco contextualizadas aos interesses dos clientes. Em academias de ginástica/musculação, por exemplo, parece majoritária a adoção de um formato de treino “padrão” especialmente aos iniciantes, o que pode estar relacionado à necessidade de se seguir determinado “padrão de qualidade” adotado na academia em questão, ou também à

possibilidade da substituição de um profissional por outro sem prejuízo ao andamento dos negócios (VERENGUER et al., 2008). Situação semelhante é observada nas práticas de recreação/lazer, em que os “pacotes prontos” de atividades (muitas vezes desconexas da vida concreta dos sujeitos) acabam transformando experiências com rico potencial educacional em simples tarefas sem desafio intelectual, o que engessa a participação do profissional de EF e limita a criação de práticas realmente significativas aos clientes (ISAYAMA, 2009).

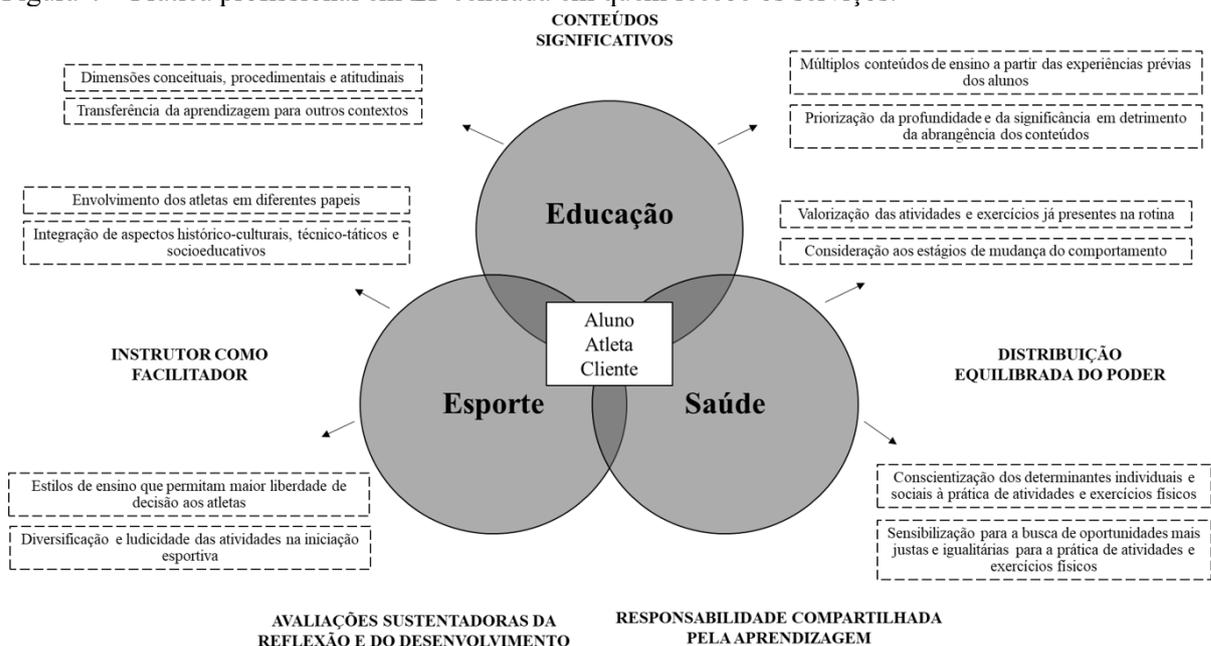
Considerando que o processo de mudança de comportamento em direção à adoção de estilos de vida saudáveis e ativos depende de fatores pessoais como motivação, autoeficácia e nível socioeconômico, bem como de fatores ambientais como facilidade de acesso a recursos e estruturas adequadas, a intervenção do profissional de EF deve levar em consideração todos estes aspectos no momento de propor o programa, de modo que o mesmo seja significativo e prazeroso (GRIFFIN, 2015). As intervenções também devem ser diferenciadas de acordo com o estágio de mudança do comportamento (pré-contemplação, contemplação, preparação, ação ou manutenção) em que o indivíduo se encontra. Para pessoas que se encontram no estágio de contemplação (reconhecem a necessidade de mudança e pensam seriamente em modificar o comportamento no futuro próximo), por exemplo, parece ser eficaz a adoção de estratégias como divulgação dos benefícios do exercício a ser praticado, identificação e incentivo a pessoas próximas que possam dar suporte ao início dessa prática e a própria iniciativa do profissional em se constituir como modelo positivo de comportamento ao cliente; aos indivíduos que se encontram no estágio de ação (há pelo menos seis meses praticando exercícios com regularidade), por sua vez, parece ser mais pertinente o incremento da autoeficácia para a prevenção de recaídas (HOWLEY; THOMPSON, 2012).

Como boa parte das práticas profissionais em EF é revestida de cunho educacional, é imprescindível que as atividades vivenciadas pelos indivíduos sejam planejadas e avaliadas não apenas pelo instrutor, mas também pelos participantes e demais agentes relevantes (como familiares, amigos e líderes comunitários, quando for o caso), aumentando os níveis de motivação, responsabilidade e autonomia dos indivíduos sobre suas decisões e resultados (GRIFFIN, 2015). Ao participarem efetivamente dos processos decisórios, os indivíduos/comunidades podem ser “empoderados” a gerir criticamente suas próprias práticas corporais, conscientizados acerca das relações sociais que determinam o nível de acesso das pessoas às oportunidades de saúde e/ou lazer e, principalmente, motivados a lutar pela transformação das condições sociais que dificultam o acesso e/ou o sucesso de seus semelhantes nesta empreitada. Com isto, pode-se almejar uma realidade mais justa, igualitária

e democrática quanto à participação individual e coletiva nos programas de promoção de atividades e exercícios físicos para a saúde (ISAYAMA, 2009).

Considerando o exposto, identifica-se que, por um lado, a amplitude do espectro de atuação ao profissional de EF pode ser considerada característica positiva por possibilitar o desenvolvimento de diferentes perfis profissionais. Por outro lado, pode adquirir conotação negativa pelo fato de dificultar a consolidação da legitimidade da EF nesses contextos distintos (DRIGO; SOEIRO; CESANA, 2006). Pelo fato de o elemento comum das diferentes frentes de atuação profissional em EF ser o estabelecimento de relações de ensino-aprendizagem entre professores e alunos (educação), treinadores e atletas (esporte) e instrutores e clientes (saúde), acredita-se que os indivíduos que recebem o serviço devem ser sempre colocados no centro do processo (Figura 4), o que possibilitaria o alcance de maior legitimidade e valorização social da profissão (SALLES et al., 2016b).

Figura 4 – Prática profissional em EF centrada em quem recebe os serviços.



Fonte: Autoria própria (2019).

Neste modelo de prática, o profissional de EF preocupa-se, fundamentalmente, com o desenvolvimento de conteúdos de ensino articulados às realidades específicas de seus alunos, atletas ou clientes. Apesar de possuir o conhecimento específico e especializado sobre o conteúdo ou objeto de ensino que está sendo tratado, o profissional de EF deve ser colocar

em uma posição de abertura, a qual favoreça a troca de informações, a construção conjunta de significados e a promoção da autonomia dos indivíduos para quem presta o serviço. Para tanto é necessário promover a distribuição equilibrada do poder e das responsabilidades entre o profissional e seus clientes ao longo de todo o processo (ano letivo, na educação; macrociclo de treinamento, no esporte; duração do programa, na saúde), possibilitando a construção, o desenvolvimento e a avaliação compartilhada dos programas (SALLES et al., 2016b).

Desta forma, considerando as demandas atuais dos contextos de prática profissional em EF, torna-se clara a necessidade de domínio, por parte do profissional de EF, das habilidades de planejamento, condução e avaliação de programas para diferentes clientelas, ambientes e objetivos (NASCIMENTO, 2002), o que naturalmente implica no desenvolvimento de qualidades como a polivalência, a agilidade e a flexibilidade nas ações (ANTUNES, 2007).

2.1.2 FI em EF: Panorama, desafios e demandas atuais

O período de FI é muito importante para o desenvolvimento do perfil e das competências dos profissionais de EF. Além de possibilitar a vivência de diferentes conteúdos teórico-práticos direta ou indiretamente relacionados às áreas de atuação na EF, a FI é socialmente legitimada para certificar a competência dos profissionais da área (NEVES, 2007; BERDROW; EVERS, 2011), especialmente após o reconhecimento da EF como profissão regulamentada no Brasil (BRASIL, 1998a).

As diretrizes brasileiras orientadoras mais recentes da organização da FI em EF foram estabelecidas a partir das Resoluções nº 1, nº 2 (BRASIL, 2002b; a) e nº 2 (BRASIL, 2015) para o curso de Licenciatura, e das Resoluções nº 7 (BRASIL, 2004) e nº 4 (BRASIL, 2009) para o curso de Bacharelado. Em ambos os casos, a FI constituiu-se e orientou-se por um conjunto de competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica (HUNGER; FERREIRA, 2006), devendo assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética (BRASIL, 2004).

A estrutura curricular de ambos os cursos deve fomentar o desenvolvimento de conhecimentos gerais (ser humano e sociedade; biológicos do corpo humano; produção do conhecimento científico e tecnológico) e conhecimentos específicos (culturais do movimento humano; técnico-instrumental; didático-pedagógico), a partir de disciplinas que contemplam

as ciências humanas e biológicas, assim como conteúdos identificadores da EF (ex.: diferentes formas do exercício físico e do esporte). As diretrizes nacionais também evidenciam a necessidade de desenvolver estratégias situadas de aprendizagem, dentre as quais se destacam o estágio curricular, as práticas pedagógicas como componente curricular e as atividades complementares (BRASIL, 2002b; a; 2004; 2015).

Os cursos de Bacharelado habilitam o profissional para atuar em todo e qualquer segmento de mercado inerente às áreas da Saúde e do Esporte, nas diferentes manifestações da atividade física e esportiva, com exceção da Educação Básica – o que impede o profissional formado de atuar na escola (ANTUNES, 2007; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008). De acordo com as diretrizes orientadoras da organização dos cursos de Bacharelado em EF (BRASIL, 2004b), o bacharel

[...] deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (BRASIL, 2004b, Art. 4, Parágrafo I).

O curso deve possuir o tempo mínimo de duração de quatro anos e uma carga horária mínima de 3200 horas/aula, sendo que o estágio e as atividades complementares não devem exceder a 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2009). As propostas curriculares necessitam ser organizadas com base em duas unidades de conhecimento: (1) Formação específica: trata dos conhecimentos identificadores da EF, no intuito de integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano; (2) Formação ampliada: abrange o estudo da relação do ser humano, em todos os seus ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho (BRASIL, 2004; HUNGER; FERREIRA, 2006).

Os cursos de Licenciatura, por sua vez, preocupam-se com a formação de professores de EF para atuação nos sistemas de ensino formais (escolas) da Educação Básica, abrangendo as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio:

O professor da Educação Básica, Licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência desta componente curricular na Educação Básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem

como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (BRASIL, 2004b, Art. 4, Parágrafo II).

Nesta perspectiva, Correia e Ferraz (2010) evidenciam que a preparação do licenciado em EF está orientada para o desenvolvimento das competências de planejamento, implantação e avaliação dos programas de EF escolar, sendo fundamentais os conhecimentos relativos à compreensão adequada da EF como componente curricular e sua relação com as demais disciplinas, bem como o entendimento dos requisitos e propósitos da educação formal. Complementarmente, há a necessidade do desenvolvimento de aptidões e perspectivas de ação crítica e responsável por parte destes profissionais, vislumbrando a possibilidade de transformação da realidade social brasileira (CORREIA; FERRAZ, 2010).

No ano 2015, por meio da Resolução CNE nº 01, foram instituídas as diretrizes curriculares nacionais mais recentes para os cursos superiores de formação de professores (Licenciatura) da Educação Básica. Dentre as mudanças importantes em comparação com as resoluções anteriores (BRASIL, 2002a; b) estão o acréscimo de 400 horas na carga horária mínima (passando de 2.800 para 3.200 horas/aula) e o aumento do tempo mínimo para integralização curricular, que passa a ser de OITO semestres (quatro anos).

Apesar de possuir papel basilar na formação de profissionais de EF, a FI ainda apresenta algumas imitações que dificultam o atendimento das expectativas sociais endereçadas à profissão. A falta de impacto da FI percebida por estudantes, muitas vezes, é decorrente da descontextualização dos conteúdos de ensino em relação à realidade prática em que se encontram. No que diz respeito à estrutura curricular, tem-se criticado a falta de articulação entre a teoria e a prática, a excessiva carga horária destinada a disciplinas não diretamente relacionadas à atuação profissional, a falta de carga horária destinadas a disciplinas consideradas importantes (SALLES et al., 2013) assim como o caráter pouco reflexivo das experiências práticas (MILISTETD et al., 2018b).

Em investigação realizada junto a uma Universidade Pública de Santa Catarina, Milistetd et al. (2018c) identificaram inconsistências entre as orientações conceituais mencionadas em documentos oficiais da instituição e as práticas de ensino desenvolvidas em disciplinas esportivas do curso de Bacharelado em EF. Especificamente, os autores destacaram que, embora determinados documentos orientadores da prática pedagógica desenvolvida na referida instituição mencionem a importância de os estudantes possuírem papel ativo na própria formação e de que o poder seja compartilhado pelos professores, práticas cotidianas como o controle da presença em sala de aula e a flexibilidade reduzida

para escolher disciplinas a cursar manifestam o forte desejo de controlar e direcionar a trajetória de aprendizagem discente. Adicionalmente, a adoção de estratégias de ensino prescritivas, o ensino de conteúdos descontextualizados da realidade discente e a falta de oportunidade dos estudantes em interagir tanto com os instrutores quanto com os pares também têm sido negativamente percebidos em determinados programas universitários na EF (MORGAN et al., 2013; MESQUITA et al., 2014)

Embora muitas instituições de Ensino Superior (IES) se autointitulem preocupadas com a aprendizagem dos estudantes, poucas apresentam evidências para comprovar que seus currículos e práticas são, de fato, correspondentes com esta visão (BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a). Ao investigarem 72 cursos universitários de graduação de uma universidade estadunidense, Blumberg e Pontiggia (2011a) encontraram que o índice geral de centralidade no aluno foi de 2.07 (em uma escala de 1 a 4), o que indicou predominância do modelo tradicional e fragmentado de ensino. É importante destacar que este resultado foi encontrado mesmo após oito anos de esforços constantes para preparar os professores a adotarem práticas mais centradas no estudante na referida instituição (BLUMBERG, 2011), indicando que este processo de transformação pode ser lento devido à necessidade de se superarem determinadas práticas enraizadas no âmbito acadêmico (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012).

A organização da gestão de grande parte das IES se fundamenta em princípios do modelo burocrático e departamentalizado, caracterizado pela impessoalidade nas relações e pela divisão sistemática e fragmentada do trabalho (RIZZATTI; RIZZATTI JUNIOR, 2004). Para Vieira e Vieira (2004), a complexidade da estrutura organizacional burocrática adotada pela maioria das universidades cria barreiras à eficiência da gestão e à eficácia dos procedimentos de solução das situações-problema. Pelo fato de fazerem parte da rotina de trabalho, entretanto, tais práticas acabam se naturalizando e se retroalimentando, motivo pelo qual sua superação só pode ocorrer por meio do alinhamento de perspectivas em todas as instâncias universitárias (HARRIS; CULLEN, 2010).

Atividades de caráter experiencial, como as práticas pedagógicas como componente curricular (MILISTETD et al., 2017) e os estágios curriculares supervisionados (MILISTETD et al., 2018a) são consideradas fundamentais para a preparação adequada dos futuros profissionais de EF, por proporcionarem a aproximação gradativa do estudante com os

contextos de atuação profissional na área (FREIRE; VERENGUER; REIS, 2002; FILGUEIRAS; RODRIGUES; VERENGUER, 2007; KRUG; KRUG, 2010) Contudo, tem-se percebido falta de clareza na concepção e na operacionalização de tais atividades. Por exemplo, as orientações legais que sustentam o exercício das estratégias situadas de aprendizagem são limitadas apenas à determinação da sua carga horária mínima (BRASIL, 2009; 2015).

Em alguns casos, também são observados problemas como a falta de supervisão docente ou a falta de acompanhamento nos locais em que as observações ou estágios são realizados (SALLES et al., 2013). A baixa proporção de professores orientadores, quando comparada ao número de estudantes-estagiários, bem como a falta de parceria entre a IES e o local de desenvolvimento destas atividades (MONTIEL; PEREIRA, 2011; ANTUNES; POLITO; RESENDE, 2010; SILVA; SOUZA; CHECA, 2010; SILVA, 2005), têm dificultado tanto o acompanhamento presencial ao estagiário, como também a discussão dos relatórios de estágio. Finalmente, acredita-se que o potencial reflexivo das experiências práticas da FI ainda tem sido pouco explorado no contexto da EF (MILISTETD et al., 2018b).

No que diz respeito ao corpo docente, a FI em EF tem sido reconhecida, nas instituições públicas, como ambiente privilegiado pelo fato de possuir professores com elevada qualificação (SALLES et al., 2013). Entretanto, os estudantes têm percebido a adoção excessiva de estratégias de ensino prescritivas tais como aulas expositivas (MILISTETD et al., 2018b) e a falta de atividades práticas e interativas dirigidas, que estimulem o desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas práticos também enfrentados pelos profissionais formados. Conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades como a negociação de significados e a reflexão, essenciais à atuação bem-sucedida do profissional de EF na contemporaneidade (NASCIMENTO, 2006; SALLES et al., 2016b), são prejudicadas.

Para solucionar este empecilho, a adoção de estratégias diversificadas de ensino é sugerida, de modo a contemplar as diferentes necessidades e preferências de aprendizagem dos estudantes (KOLB; KOLB, 2005; ARTHURS, 2007; AMIR; JELAS, 2010; FLEMING, 2012; GOODYEAR; DUDLEY, 2015). As oportunidades de aprendizagem também devem ser desafiantes aos estudantes, permitindo a eles estabelecerem seus próprios significados acerca das experiências vivenciadas (FEAR et al., 2003; MAGOLDA, 2009). Neste sentido, devem ser valorizadas experiências nas quais os estudantes tenham a oportunidade de se aproximar, gradativa e progressivamente, dos contextos de prática e das exigências ou

problemas enfrentados por um profissional formado (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011a; SALLES et al., 2016a; MILISTETD et al., 2017).

Da mesma forma que os profissionais de EF necessitam conhecer com profundidade as demandas de seu contexto de atuação e as necessidades e interesses da clientela com as quais trabalha (SALLES et al., 2016a), os cursos de FI na área também necessitam posicionar o estudante no centro do processo de aprendizagem (MILISTETD et al., 2018c; MILISTETD et al., 2019). Ao considerar o conjunto de conhecimentos, experiências, habilidades, crenças, concepções e interesses dos estudantes, a FI tem a possibilidade de se tornar mais alinhada aos seus anseios e, conseqüentemente, contribuir para a ocorrência aprendizagens mais profundas (MOON, 2004; 2006). Além disso, acredita-se que esta opção potencializa o despertar, nos estudantes, da consciência sobre a necessidade de proceder de maneira semelhante nos contextos reais de prática junto aos indivíduos aos quais prestarem o serviço (MESQUITA et al., 2015; MILISTETD et al., 2015).

A reconfiguração da FI em EF também implica na mudança dos papéis tradicionalmente assumidos pelos docentes e discentes. Os professores, especificamente, devem assumir posturas de facilitadores de aprendizagem em vez de se colocar na posição de autoridades e especialistas inquestionáveis (BARR; TAGG, 1995; DOYLE, 2008; WRIGHT, 2011). A principal atribuição docente deve ser criar ambientes motivantes, nos quais os estudantes estejam sempre engajados em sua aprendizagem (OLIVER et al., 2013; SCHEURS; DUMBRAVEANU, 2014). A criação e a sustentação de tais climas de aprendizagem podem ser conquistadas mediante a utilização de estratégias como o questionamento e a condução de discussões e/ou de debates que estimulem a troca de informações entre os estudantes (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013), bem como a reflexão sistemática sobre problemas presentes na prática profissional (DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014) e sobre a própria aprendizagem e evolução dentro do programa (KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b)

Os estudantes, por sua vez, necessitam assumir responsabilidades crescentes pela própria aprendizagem (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a). Os discentes devem ser envolvidos, na medida do possível, em todas as etapas (planejamento, implementação e avaliação) do desenvolvimento das disciplinas na FI – o que implica, necessariamente, na redistribuição e no equilíbrio dinâmico do poder entre professores e estudantes (DOYLE,

2008). Embora possa ser necessária a superação de determinadas resistências e crenças prévias dos estudantes a respeito do papel passivo tradicionalmente atribuído a eles no ambiente acadêmico (WRIGHT, 2011; BAETEN; STRUYVEN; DOCHY, 2013; LAKKALA et al., 2015), esta iniciativa é muito importante para prepará-los, gradativamente, a enfrentar as demandas e a ter consciência das responsabilidades de um profissional formado.

Finalmente, é importante que a FI em EF reconfigure a concepção, as formas e as estratégias de avaliação habitualmente utilizadas. Considerando a velocidade de circulação das informações e a transitoriedade do conhecimento, é importante que os docentes adotem práticas recorrentes de avaliação formativa em suas disciplinas (CULLEN; HARRIS; HILL, 2012). Além de estar alinhada aos princípios construtivistas, a avaliação formativa permite ao docente constatar, com maior precisão, a evolução individual de cada estudante e o progresso coletivo da turma durante o processo, possibilitando o fornecimento de feedback e de suporte mais apropriados e constantes (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a).

Outro aspecto a destacar sobre a avaliação é o fato de que, normalmente, o professor é quem tem o dever de avaliar o desempenho dos estudantes no decorrer e/ou ao término da disciplina. Os estudantes, por sua vez, não costumam ser preparados para avaliar seu próprio desempenho e aprendizagem, bem como a emitir avaliações fundamentadas acerca do desempenho de seus colegas (WEIMER, 2002; ALSARDARY; BLUMBERG, 2009; WEBBER, 2011). Acredita-se que o desenvolvimento da competência de avaliação, nos estudantes, é crucial para a preparação de bons profissionais de EF, pois esta é uma atividade cotidiana presente em sua prática profissional, independentemente do contexto em que atua e dos indivíduos para quem presta seus serviços (SALLES et al., 2016a). Complementarmente, a combinação entre avaliações emitidas por professores e estudantes permitem a triangulação das fontes de informação e tornam o processo avaliativo mais amplo e confiável (DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012).

2.2 CONSTRUTIVISMO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR

2.2.1 Características e concepções gerais do construtivismo

O construtivismo é uma perspectiva relativamente ampla, que permeia áreas como a Arte, a Arquitetura, a Matemática, a Linguística, a Psicologia e a Educação. Embora não se

possa estabelecer com clareza seu início (LOWENTHAL; MUTH, 2008), seus princípios constituintes já se fazem presentes há mais de 2.000 anos. Na tradição oriental, Gautama Buda (560-477 AC), por exemplo, afirmava que “somos o que pensamos”, e ainda que “construímos o mundo por meio de nossos pensamentos”. Mais recentemente, na tradição ocidental, Immanuel Kant (1724-1804) descrevia a mente como sendo “um agente ativo, que transforma o caos da experiência em pensamentos ordenados” (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010).

Atualmente, o construtivismo está mais difundido sob a forma de teorias do conhecimento (nas áreas Filosofia e Sociologia) e da aprendizagem (Psicologia e Educação), caracterizando-se como uma espécie de filosofia do pensamento (MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002). Do ponto de vista do conhecimento, o construtivismo baseia-se na premissa de que o mesmo é construído pelos indivíduos na interação entre o que eles conhecem ou acreditam com os fenômenos ou ideias com as quais têm contato (RICHARDSON, 1997b). Assim, rejeita-se a existência de uma verdade exterior absoluta e independente, que espera pela descoberta ou pela verificação dos indivíduos (LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998), ao mesmo tempo que se acredita que não existe um ponto de partida absoluto para o conhecimento (GARCÍA, 2000).

Considerando o exposto, o construtivismo como teoria do conhecimento opõe-se ao objetivismo (LOWENTHAL; MUTH, 2008), procurando um equilíbrio entre o empirismo e o inatismo. O empirismo compreende como separadas a existência do mundo externo (realidade material objetiva) e do mundo psicológico interno (cognitivo e subjetivo). Sob esta lógica, o conhecimento é adquirido quando os estados internos do sujeito adequadamente representam ou refletem os estados “reais” existentes no mundo externo. Assim, o mundo e o conhecimento já se encontram estabelecidos a priori, e o indivíduo será tão mais evoluído quanto conseguir ajustar sua mente a esta realidade externa objetiva. O inatismo, por sua vez, assemelha-se ao empirismo por reconhecer a dualidade entre a mente e o mundo externo. Entretanto, diferencia-se deste por entender que o mundo mental (interno) é que se apresenta auto evidente e “real”, de modo que se faz necessário estruturar ambientes propícios à manifestação do conhecimento inato que ainda se encontra “adormecido” dentro do indivíduo (GERGEN, 2009).

A assunção, pelo construtivismo, da perspectiva do conhecimento como resultado da interpretação que os indivíduos conferem às próprias experiências confere determinado ceticismo à noção de realidade. Considerando que o mundo pode ser construído e interpretado de diferentes maneiras pelos indivíduos, também existem distintas “realidades”, de modo que as construções ou interpretações de mundo estabelecidas por determinado indivíduo não necessariamente são “reais” ou verdadeiras para outrem (SCHUNK, 2012). Outra implicação importante do construtivismo é a constatação de que o conhecimento não é neutro e não pode ser transmitido. Em vez disso, é construído a partir de negociações e reinterpretções contínuas do mundo pelo indivíduo, que busca sentido e significado para sua realidade (LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998).

A aprendizagem, por sua vez, é compreendida pelo construtivismo como um processo interpretativo, recursivo e não linear, construído por aprendizes ativos em sua interação com o mundo físico e social no qual estão inseridos (FOSNOT, 2005). Como consequência deste processo individual e ativo, compreende-se que o conhecimento construído não pode ser transmitido (BIDARRA; FESTAS, 2015).

2.2.2 Implicações educacionais do construtivismo

Observa-se que dois grandes paradigmas de ensino disputam atenção no sistema educacional contemporâneo: o paradigma tradicional, centrado na instrução, e o paradigma alternativo, centrado na aprendizagem (BARR; TAGG, 1995; BROOKS; BROOKS, 1999), cujas principais diferenças são apresentadas no Quadro 1.

O ensino centrado no trinômio conteúdo-transmissão-curriculo (paradigma da instrução) está fundamentado em uma concepção hierárquica e fragmentada das relações de ensino-aprendizagem estabelecidas entre o professor e os estudantes, partindo do princípio de que o conhecimento é algo fechado, compartimentalizado e externo ao estudante – e que, portanto, deve ser ensinado ou transmitido por um especialista no assunto (professor). Este poder aumentado do professor, automaticamente, destina-o à função de único responsável pela aprendizagem, o que implica na centralização das decisões relacionadas ao planejamento, à condução e à avaliação dos processos (BARR; TAGG, 1995; MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002).

Quadro 1 – Diferenças entre os paradigmas da instrução e da aprendizagem.

Dimensão	Paradigma da Instrução	Paradigma da Aprendizagem
Concepções gerais sobre ensino e aprendizagem	<p>Conhecimento possui existência independente, externa ao aprendiz</p> <p>Estudantes são vistos como "tábulas rasas", sobre os quais as informações são gravadas pelo professor</p> <p>Transferência de conhecimento do professor ao aprendiz</p>	<p>Conhecimento existe no interior de cada um, e é formatado conforme as experiências individuais</p> <p>Estudantes são vistos como pensadores que possuem entendimentos relativamente consolidados sobre o mundo</p> <p>Descoberta e construção conjunta do conhecimento entre professor e aprendiz</p>
Currículo e conteúdo	<p>Currículo é fragmentado e apresentado das partes para o todo, com ênfase em habilidades básicas (ex.: identificar, conhecer, memorizar)</p> <p>Disciplinas e conteúdos isolados</p> <p>Estudantes trabalham predominantemente sozinhos</p> <p>Ambiente e aprendizagem são competitivos e individualistas</p> <p>Graduação é consequência da quantidade de créditos acumulados em disciplinas</p>	<p>Currículo é apresentado do todo para as partes, com ênfase em conceitos amplos e habilidades mais complexas (ex.: investigar, compreender, transformar)</p> <p>Disciplinas entrelaçadas e ministradas em regime de colaboração</p> <p>Estudantes trabalham predominantemente em grupos</p> <p>Ambiente e aprendizagem são cooperativos e colaborativos</p> <p>Graduação é consequência dos conhecimentos e habilidades demonstradas na formação</p>
Comportamento pedagógico do professor	<p>Aprendizagem é centrada e controlada pelo professor</p> <p>Professores buscam a resposta correta para validar a aprendizagem dos estudantes</p> <p>Professores e estudantes possuem papéis independentes e isolados</p> <p>Distribuição hierarquizada do poder: professor sempre possui muito, e estudantes sempre possuem pouco</p>	<p>Aprendizagem é centrada e controlada pelo aprendiz</p> <p>Professores buscam os pontos de vista dos estudantes para compreender suas concepções atuais e utilizá-las no planejamento do ensino</p> <p>Professores e estudantes trabalham em regime colaborativo</p> <p>Distribuição partilhada do poder: professor concede maior poder e autonomia aos estudantes em determinadas situações</p>
Avaliação da aprendizagem	<p>Avaliação somativa, apenas (ao fim do curso ou programa)</p> <p>Avaliação é separada do ensino e ocorre quase que inteiramente por meio de provas ou testes tradicionais</p>	<p>Avaliações diagnóstica (antes), processual (durante) e somativa (ao fim)</p> <p>Avaliação da aprendizagem ocorre de maneira integrada com o ensino, sobretudo por meio das observações dos desempenhos discentes em contextos reais de prática e de portfólios reflexivos</p>

Fonte: Adaptado de Barr e Tagg (1995); Brooks e Brooks (1999).

O ensino baseado no trinômio estudante-processo-descoberta (paradigma da aprendizagem), por outro lado, compreende que o conhecimento é essencialmente experiencial, derivado do conjunto de experiências vivenciadas individualmente e, também, da interpretação particular conferida pelo aprendiz a tais experiências (SCHÖN, 1983). Ao partir dessa lógica, o foco do processo formativo deixa de ser os conteúdos de ensino propriamente ditos e passa a ser o processo de aprendizagem a ser desenvolvido nos estudantes a partir do contato com conteúdos que estejam alinhados às necessidades e expectativas destes. O papel do professor, sob esta lógica, consiste em ser um facilitador da

aprendizagem (KING, 1993), auxiliando os estudantes a desenvolver as potencialidades e a superar as limitações existentes em si mesmos, o que se torna possível graças ao equilíbrio dinâmico do poder e ao estímulo à autonomia e à reflexão do aprendiz (BARR; TAGG, 1995; MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002).

Embora o ensino instrucional ainda esteja muito presente em grande parte dos sistemas educacionais (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a), nos anos recentes a emergência das teorias construtivistas de aprendizagem tem provocado profunda reflexão sobre o papel e as características da educação, na tentativa de superar o paradigma comportamentalista dominante neste meio ao longo do século XX em prol de uma visão mais humanista (LOWENTHAL; MUTH, 2008; SCHUNK, 2012). A orientação construtivista tem inspirado a criação de projetos educacionais em diferentes níveis de ensino, além de adentrar à esfera da FI (BIDARRA; FESTAS, 2015).

A utilização de propostas de ensino construtivistas e de metodologias ativas de ensino na universidade tem sido socializada por obras de caráter teórico (ALBANESE; MITCHELL, 1993; BARROWS, 1996; HENDRY; FROMMER; WALKER, 1999; WARD; LEE, 2002; LÓPEZ NOGUERO, 2007; HUBER, 2008; LIEBERG, 2008; YILMAZ, 2008; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; BERGMANN; SAMS, 2012; ADITOMO et al., 2013; BLESSINGER; CARFORA, 2014; SPALDING, 2014; MENSAH, 2015; O'FLAHERTY; PHILLIPS, 2015; PEDASTE et al., 2015; DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017; DOBBER et al., 2017; VALENTE; ALMEIDA; GERALDINI, 2017) e empírico (CLEVERLY, 2003; MCPARLAND; NOBLE; LIVINGSTON, 2004; GIJBELS et al., 2005; PRINCE et al., 2005; SCHMIDT; VERMEULEN; VAN DER MOLEN, 2006; LOYENS; MAGDA; RIKERS, 2008; SPRONKEN-SMITH et al., 2008; FRIEDMAN et al., 2009; GORMALLY et al., 2009; BÜYÜKDUMAN; ŞIRIN, 2010; HUSSAIN, 2012; KOGAN; LAURSEN, 2013; MORGAN et al., 2013; DRISKA; GOULD, 2014; RATNESWARY; RASIAH, 2014; ROACH, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; LAKKALA et al., 2015; MARTIN-SILVA et al., 2015; REDDAN; MCNALLY; CHIPPERFIELD, 2016) no âmbito internacional. A centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem, aspecto essencial preconizado pela perspectiva educacional construtivista, também tem sido muito explorada em cursos de FI (PIERCE; KALKMAN, 2003; BLUMBERG, 2008; WOHLFARTH et al., 2008; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a; SMART; WITT; SCOTT, 2012; BAETEN; STRUYVEN; DOCHY, 2013; HALLINGER; LU, 2013; SCHEURS; DUMBRAVEANU, 2014; EBERT-MAY et al., 2015; BLUMBERG, 2016b; HOIDN, 2017).

Ao valorizarem as experiências e os significados atribuídos pelos estudantes à aprendizagem, as metodologias ativas têm sido positivamente conceituadas pelo fato de promoverem maior motivação e/ou confiança discente para aprender (MACLELLAN, 2008; WOHLFARTH et al., 2008; CHEANG, 2009; MESQUITA et al., 2015; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2018; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018), bem como por aumentarem sua conscientização sobre o próprio processo de desenvolvimento acadêmico-profissional (GOMES et al., 2010; FREITAS et al., 2015; GUEDES-GRANZOTTI et al., 2015; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b). A capacidade de comunicação e o conhecimento interpessoal também costumam ser mais bem desenvolvidos por meio de abordagens construtivistas/ativas de ensino-aprendizagem (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN et al., 2013; ROBERTS; RYRIE, 2014; MESQUITA et al., 2015), pois a aprendizagem colaborativa é um de seus princípios fundamentais (BARR; TAGG, 1995; BROOKS; BROOKS, 1999; WEIMER, 2002; DOYLE, 2008).

Especificamente no Brasil, a perspectiva construtivista também tem orientado a organização de muitos programas educacionais, podendo ser considerada a principal abordagem teórica de fundamentação das diretrizes e medidas oficiais na educação (CHAKUR, 2014). Em estudos de revisão da literatura (MELLO; ALVES; LEMOS, 2014; XAVIER et al., 2014; FARIAS; MARTIN; CRISTO, 2015; FREITAS et al., 2015; OLIVEIRA; MOURA; TANAJURA, 2015; SIMON; FRANCO, 2015; PAIVA et al., 2016; BARROS; SANTOS; LIMA, 2017), por exemplo, evidencia-se a preocupação crescente de inúmeros cursos de graduação em utilizar metodologias ativas de ensino-aprendizagem, que posicionem o estudante no centro do processo educacional. Especialmente em cursos da área da Saúde, como Medicina (GOMES et al., 2009), Enfermagem (RODRIGUES; CALDEIRA, 2008; CARRARO et al., 2011; WATERKEMPER; PRADO, 2011) e Odontologia (SALIBA et al., 2008; ROCHA et al., 2016), mas também em cursos como Administração (GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015), Engenharia (RIBEIRO, 2008) e Fonoaudiologia (GUEDES-GRANZOTTI et al., 2015), tem-se verificado a utilização explícita de abordagens como a Aprendizagem Baseada em Problemas e a Problematização (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; MITRE et al., 2008).

As concepções ativas de aprendizagem atualmente observadas no processo de FI não podem ser consideradas novidade, pois obras como *Emílio*, escrita por Jean Jacques Rousseau

no século XVIII, já enfatizavam a importância de se valorizar a aprendizagem experiencial reflexiva. No século XX, concepções pedagógicas como a Escola Nova também se alicerçaram na experiência como elemento basilar do processo educacional (DEWEY, 1938). No entanto, a falta de popularização de tais concepções pode ser explicada, dentre outros fatores, pelo modelo de organização social predominante na época, cujo caráter industrial repercutia na necessidade de formar operários com conhecimentos técnicos especializados para realizar as funções específicas exigidas nas fábricas. A sociedade do século XXI, por outro lado, é caracterizada pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (STEWART; KHARE; SCHATZ, 2016), e a habilidade de aprender continuamente ao longo da vida (JARVIS, 2006; 2007; 2008) torna-se condição primordial ao sucesso pessoal e profissional. Esta nova configuração social, portanto, se constitui como fértil terreno para o advento de concepções mais ativas de ensino-aprendizagem, exigindo das IES o desenvolvimento da autonomia discente pela própria aprendizagem, para que futuramente estejam aptos a selecionar criticamente as informações relevantes ao próprio aprimoramento pessoal e profissional (WEIMER, 2002; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012).

Determinados professores simpatizam com os princípios construtivistas simplesmente porque fazem sentido (BROOKS; BROOKS, 1999), embora o construtivismo não seja uma receita de ensino (FOSNOT, 2005). Este “fazer sentido”, de fato, encontra correspondência com própria configuração da sociedade contemporânea, caracterizada pela presença de normas fluidas e de dualismos ou contradições surpreendentes, de modo que os estudantes devem ser preparados com uma epistemologia educacional correspondente às demandas atuais (MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002).

A educação construtivista incentiva, sobretudo, a centralidade discente no processo (LOWENTHAL; MUTH, 2008). A valorização dos pontos de vista dos estudantes, portanto, é muito importante para fomentar seu envolvimento ativo, especialmente porque o que eles fazem ou dizem no contexto da resolução de um problema é o que, naquele momento específico, faz sentido e eles (VON GLASERSFELD, 2009). A escuta atenta do professor em relação às contribuições, necessidades e interesses dos estudantes pode servir de subsídio ao planejamento de conteúdos mais significativos e desafiadores. Além disso, o envolvimento mais ativo dos estudantes é conquistado a partir de questionamentos constantes e, fundamentalmente, abertos (que permitam respostas amplas), para que os discentes não fiquem com medo ou com preguiça de responder por esperarem a resposta “correta” do

professor – fato que tradicionalmente se faz presente como resultado de questionamentos binários (BROOKS; BROOKS, 1999).

Partindo do princípio de que todos os estudantes possuem suas crenças e verdades, constituídas a partir da interpretação que conferiram e conferem às próprias experiências, o processo de ensino-aprendizagem deve considerá-las como elemento valioso para a construção da aprendizagem, sob pena de não ser suficientemente impactante (BROOKS; BROOKS, 1999). Cabe ao professor adepto do construtivismo, portanto, desenvolver as temáticas de ensino a partir do conhecimento prévio (esquemas ou estruturas mentais) que os aprendizes possuem, ativando seu interesse e estimulando seu engajamento efetivo na tarefa (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010). Um aspecto importante deve ser objeto de atenção do professor ao identificar as concepções dos estudantes: o tratamento dos “erros”. A imposição das expectativas e verdades docentes pode retirar a significância do ensino para o estudante, além de torná-lo potencialmente mais resistente à recepção dos conteúdos de ensino. Neste sentido, caso o professor identifique alguma inconsistência no pensamento e/ou nas argumentações do estudante, é mais profícuo auxiliá-lo a refletir sobre a própria ideia e a descobrir o que pode ser melhorado nela do que afirmar que sua interpretação está “equivocada” (BROOKS; BROOKS, 1999).

Currículos construtivistas de aprendizagem trabalham com conceitos ou ideias gerais (currículo integrado), que requeiram grande atividade do estudante para serem interpretados com profundidade, bem como elevada quantidade de interações entre os estudantes e deles com o professor para possibilitar a discussão das múltiplas perspectivas pelas quais pode ser observado e interpretado. As ideias e concepções dos estudantes são valorizadas, e há maior ênfase na aprendizagem profunda do que na superficial, ao contrário do que se observa em ambientes de aprendizagem tradicionais (SCHUNK, 2012).

A ideia de comunidades de aprendizagem/prática pode ser apropriada para caracterizar um ambiente construtivista de aprendizagem – ou seja, um lugar onde os estudantes podem trabalhar juntos e apoiar uns aos outros, utilizando variedade de ferramentas e recursos de informação em sua busca guiada de objetivos de aprendizagem e atividades de resolução de problemas (WILSON, 1996). Em decorrência do elevado nível de interações pessoais almejado, muitas vezes, os ambientes construtivistas de aprendizagem podem parecer confusos, barulhentos e mal definidos. Isto se explica porque os estudantes

estão diretamente envolvidos na escolha de atividades de aprendizagem e no controle de seu ritmo e direção (WILSON, 1996; WEIMER, 2002, 2013).

No decorrer do processo, o docente pode exercer função de mediador ou facilitador da aprendizagem, ao invés de simplesmente transmitir informações ou controlar comportamentos (BROOKS; BROOKS, 1999). Isto pode ser feito a partir de questionamentos (para redirecionar e/ou ampliar o pensamento do aprendiz), da emissão de feedbacks em linguagem compreensível ao aprendiz, da elucidação aos pontos críticos de uma tarefa ou questão complexa (enunciação de aspectos que demandam maior atenção) e da preocupação em se apresentar como um modelo inspirador (a partir da demonstração ou mesmo do próprio comportamento docente cotidiano) (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010). Também é de fundamental importância que o docente não se concentre em afirmar o que está errado com o ponto de vista do estudante, mas sim em reduzir a distância que separa o que o estudante sabe do conteúdo disciplinar que está sendo abordado (LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998).

A avaliação estruturada sob a perspectiva construtivista é contínua durante o processo de ensino-aprendizagem, e está intimamente integrada a ele. Em vez de se preocupar com o que está “certo” ou “errado” nas respostas dos estudantes a testes objetivos, a avaliação deve se concentrar em diagnosticar, ao longo do processo, o que os estudantes devem desempenhar bem no mundo real, considerando a especificidade da disciplina em questão (SCHUNK, 2012). Neste sentido, enquanto as avaliações somativas tradicionais são descoladas do processo de aprendizagem e incentivam a memorização de conteúdos (muitas vezes, irrelevantes ao estudante), a avaliação construtivista é autêntica por propiciar experiências reais ou simuladas de atuação, auxiliando os estudantes a identificar as próprias fraquezas e os próximos passos a serem tomados em função do que foi apresentado (BROOKS; BROOKS, 1999).

As questões avaliativas devem ser amplas o suficiente para possibilitar ao estudante refletir sobre o que realmente sabe sobre o conteúdo. Isto se justifica porque, enquanto para os professores as respostas imprecisas são consideradas "erradas" nas avaliações de caráter objetivo, para os estudantes representam frequentemente o estado de seu pensamento atual sobre os tópicos em questão. Sob a perspectiva construtivista de avaliar, as respostas ou comportamentos dos estudantes, em vez de representarem algo “certo” ou “errado”, tornam-se pontos de entrada para que o professor identifique suas necessidades e os auxiliem a superá-las (BROOKS; BROOKS, 1999).

2.2.3 Construtivismo e aprendizagem: implicações para a educação de adultos

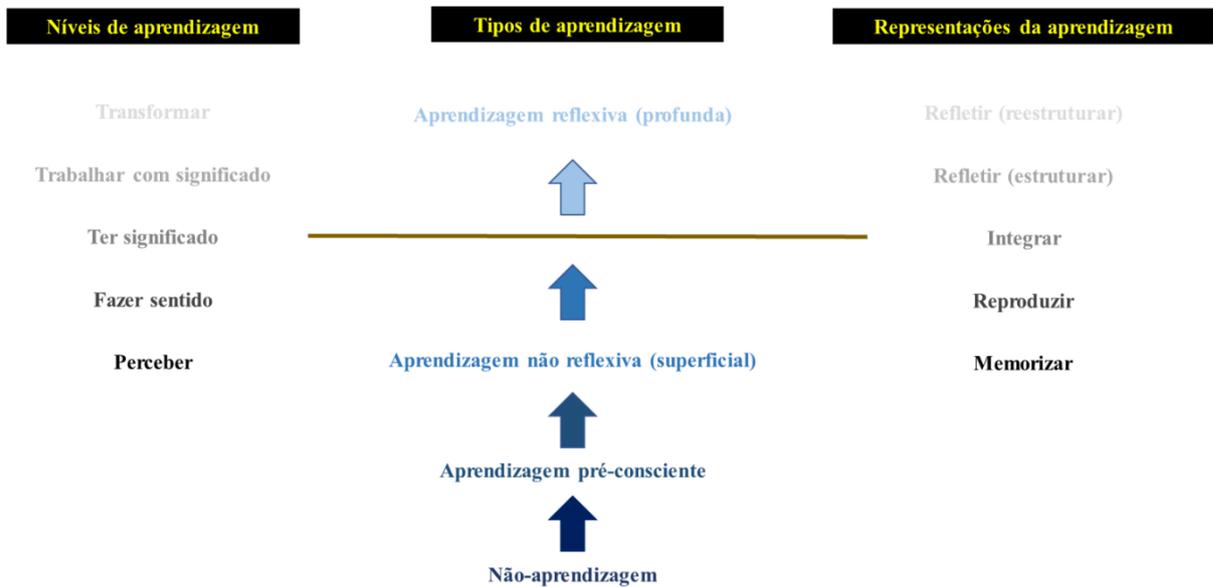
Em termos neurológicos, pode-se dizer que a aprendizagem ocorre sempre que novas conexões neuronais são estabelecidas no cérebro. Toda vez que o aprendizado ocorre, novas conexões são criadas, e cada vez que o mesmo aprendizado é utilizado, as conexões se tornam mais fortes e fixas. Os padrões de conexões neuronais são denominados modelos, e cada item individual de aprendizagem tem seu próprio modelo. Quanto mais se aprende, maior número de conexões é estabelecido (PRITCHARD, 2009).

A participação ativa do indivíduo é basilar para a construção interna de sua aprendizagem, de modo que não se faz suficiente o mero contato com nova informação (CARRETERO, 2002) ou a mera participação em uma experiência (MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002). Neste sentido, o valor e a durabilidade da aprendizagem estão intimamente relacionados com o grau de mobilização de energia mental do aprendiz em relação à situação na qual está envolvido (ILLERIS, 2009).

A emoção, desta maneira, surge como fator importante para a aprendizagem, seja para potencializá-la ou para inibi-la (MOON, 2004). De maneira geral, a aprendizagem tende a ser mais profunda se as atividades ou experiências vivenciadas forem prazerosas, excitantes ou levemente arriscadas (PRITCHARD, 2009). Se um indivíduo está em estado de ativação emocional muito alta ou muito baixa, por exemplo, é provável que não seja capaz de aprender com efetividade (PRITCHARD; WOOLLARD, 2010). Isto pode ser explicado pelo fato de o cérebro humano possuir alguns filtros responsáveis por determinar quais informações são armazenadas e quais são eliminadas da memória. Esses filtros são conhecidos pela sigla RAD, representando o sistema radicular, a amígdala e a intervenção da dopamina (SELBACH, 2010). Inicialmente, é necessário que a informação seja apresentada como novidade para que passe pelo primeiro filtro (radicular); na sequência, para superar o filtro afetivo-emocional da amígdala, a nova informação deve ser emocionalmente envolvente. Com estes requisitos atendidos, a informação sofre a intervenção da dopamina (neurotransmissor do prazer) e se torna potencialmente apta a integrar-se à estrutura cognitiva do indivíduo, consolidando o armazenamento na memória de longo prazo e a própria aprendizagem (SELBACH, 2010).

Dependendo do nível de reflexão e engajamento do aprendiz na experiência que vivencia, a aprendizagem resultante poderá ser mais ou menos profunda (Figura 5). Jarvis (2006) estabelece quatro níveis de aprendizagem, a saber: não-aprendizagem (quando indivíduo já possui o conhecimento relacionado com a situação, ou simplesmente rejeita-o); aprendizagem pré-consciente (aprende sem se dar conta, como no caso do processo de socialização); aprendizagem não-reflexiva (aprende pela memorização e pelos sentidos) e; aprendizagem reflexiva (contempla uma experiência a partir de prática reflexiva intencional ou por meio da aprendizagem experiencial, avaliando profundamente o significado das experiências vivenciadas).

Figura 5 – Níveis¹, tipos e representações de aprendizagem.



Fonte: Adaptado de Moon (1999); Jarvis (2006); Pritchard (2009).

Moon (1999), por sua vez, identifica cinco estágios de aprendizagem, que são: perceber (registrar algo como sendo interessante ou importante de alguma forma); fazer sentido (pensar um pouco mais sobre o que foi percebido, procurando entender melhor); ter significado (fazer perguntas e conectar ideias para compreender o que foi vivenciado); trabalhar com significado (estabelecer ligações do evento vivenciado com outras ideias e

¹ Embora reconheçam-se determinadas particularidades/diferenças operacionais entre os conceitos “aprendizagem profunda” (BIGGS, 1987), “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2000) e “aprendizagem reflexiva” (MOON, 1999), optou-se, no presente estudo, por tratá-las como sinônimos, por acreditar-se as três definições compartilham muito mais semelhanças do que diferenças importantes entre si. Para informações mais aprofundadas sobre as características e particularidades de cada conceito, recomenda-se consulta às obras de referência dos autores que propuseram as referidas denominações.

eventos correlatos); transformar (formular novas ideias e hipotetizar ações futuras no caso de enfrentar situações semelhantes). Enquanto os dois primeiros níveis caracterizam a aprendizagem superficial (baseada na memorização e na reprodução de ideias que ainda não estão internamente claras e/ou articuladas), a partir do terceiro nível passa a ocorrer a integração e a incorporação do significado da experiência pelo aprendiz, permitindo-o adentrar nos planos mais profundos da aprendizagem em função da intensidade de sua reflexão (MOON, 1999).

Apesar de a aprendizagem ser intrínseca, é um fenômeno existencial, que pode ser compreendido a partir das interações que o indivíduo estabelece com o mundo ao seu redor. Aprender é, basicamente, o processo de transformar as experiências vivenciadas a partir do pensamento, da reflexão, da ação, da emoção ou de qualquer combinação, integrando os resultados à própria biografia pessoal (JARVIS, 2008).

Para que seja possível compreender o processo de aprendizagem individual de maneira mais ampla e, de certa forma, precisa, é necessário ir além dos aspectos cognitivos (internos) nele envolvidos e analisar o contexto social em que ela ocorre. De fato, o aprendizado não é apenas psicológico, de modo que esta perspectiva exclusiva prejudica a plenitude da compreensão sobre a aprendizagem e sua complexidade (JARVIS, 2009b).

Devido às características da sociedade contemporânea, na qual a elevada velocidade de circulação das informações torna o conhecimento e a aprendizagem cada vez mais temporários e incertos, faz muito mais sentido pensar na aprendizagem como sendo um processo ininterrupto que ocorre ao longo da vida, especialmente em situações informais e não controladas, em vez de confiná-lo aos limites da educação formal de crianças, jovens e adultos (JARVIS, 2007; 2010).

A própria maneira de se compreender o conhecimento sofreu importante modificação, o que tem implicações diretas sobre a aprendizagem. Tem sido cada vez mais aceita a ideia de relatividade do conhecimento, o que também implica dizer que nenhuma forma de conhecimento é melhor do que outra. Além disso, outra ideia que vem ganhando força, especialmente em decorrência da complexidade e da dimensão dos problemas sociais contemporâneos, é a necessidade de compreender o conhecimento como sendo integrado – ou seja, como uma espécie de ressignificação e integração dos inúmeros conhecimentos

multidisciplinares anteriormente adquiridos, que permite aos seres humanos engajar-se nas problemáticas com as quais se defrontam no mundo a fim de solucioná-las (JARVIS, 2004).

Nos anos iniciais de vida, o indivíduo permanece em constante desconforto, pois ainda não possui experiências de vida suficientes para compreender os símbolos e significados socialmente atribuídos a tudo o que está à sua volta. No entanto, à medida que se desenvolve, adquire percepção progressivamente mais refinada sobre o mundo da vida, assim como sobre os significados que a sociedade confere às suas experiências, motivo pelo qual tende a experimentar, com maior frequência, a sensação de conforto (JARVIS, 2009a; JARVIS, 2009b).

A fase adulta indica que o indivíduo se tornou capaz de assumir a responsabilidade por sua própria vida e ações (ILLERIS, 2010). Objetivamente, isto significa dizer que o indivíduo se torna independente (financeira, afetiva e intelectualmente) de seus familiares e de outras pessoas que, até a juventude, de alguma forma tinham alguma responsabilidade e/ou exerciam alguma autoridade sobre ele. Embora haja determinado consenso na sociedade contemporânea a respeito da idade de início da fase adulta (18 anos), o processo de tornar-se adulto é gradual e progressivo, iniciando durante a juventude e podendo perdurar por muitos anos além da idade de início desta etapa (ILLERIS, 2010).

Em relação à aprendizagem, o indivíduo adulto normalmente aceita a responsabilidade de gerenciar seu próprio processo de desenvolvimento, além de ter a liberdade de decidir sobre o que deseja (ou não) aprender (ILLERIS, 2010). Desta forma, considerando as especificidades desta população, têm sido desenvolvidos métodos e estratégias apropriados de instrução que se constituem a partir de um conceito mais amplo denominado andragogia. A andragogia diferencia-se da pedagogia (ensino de crianças e jovens) porque a natureza da aprendizagem e as motivações para aprender são diferentes entre esses grupos (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005). Alguns dos principais princípios e características da andragogia são apresentados no Quadro 2.

Apesar de muitos dos princípios da andragogia derivarem da pedagogia, diferenciam-se desta por incluírem a necessidade de contextualizar o ensino ao mundo real vivenciado pelo sujeito, à autodeterminação do aprendiz, às experiências prévias que já carregam consigo e à prontidão e orientação para aprender (ILLERIS, 2010).

Quadro 2 – Características e especificidades do aprendiz adulto.

- ✓ Adulto é mais autodirigido do que crianças e jovens
- ✓ Adulto tem necessidade psicológica de ser tratado como capaz de auto direção
- ✓ Adulto possui experiências acumuladas que são recurso rico para aprender
- ✓ Adulto aprende quando sente necessidade de conhecer algo
- ✓ Adulto assume tanta responsabilidade quanto a aprendizagem que quer tomar
- ✓ Adulto necessita ter controle sobre como e quando aprender
- ✓ Adulto motiva-se mais intensamente a partir do interior
- ✓ Adulto tende a ser menos centrado no sujeito (professor) e mais centrado no problema enunciado pelo conteúdo

Fonte: Adaptado de Tennant (2003); Knowles, Holton III e Stevenson (2005); Illeris (2010).

A aprendizagem autodirigida, um dos principais conceitos na educação de adultos, evoca associações com um conjunto de termos como “centralização do ensino no estudante”, “aprendizagem independente”, “liberdade” e “autonomia”. As principais capacidades de um aprendiz autodirigido são as seguintes: identificar os próprios objetivos de aprendizagem; selecionar a estratégia de planejamento apropriada; dirigir o próprio planejamento quando o curso de ação é apropriado; tomar decisões racionais sobre a configuração e o gerenciamento do tempo para a aprendizagem; renovar a motivação (TENNANT, 2003).

Considerando o exposto, compreende-se que a adoção de uma perspectiva construtivista para a organização dos ambientes de educação de adultos seja a opção mais adequada (WILSON, 1996), especialmente por ela estar alinhada às demandas educacionais impostas pela sociedade contemporânea (GOSPER; IFENTHALER, 2014; HEDBERG; STEVENSON, 2014), por fomentar níveis mais profundos e significativos de aprendizagem (MOON, 1999; 2004; JARVIS, 2006) e por contemplar as necessidades específicas de aprendizagem da população adulta (TENNANT, 2003; KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2005; ILLERIS, 2010).

2.2.4 Críticas e desafios à perspectiva educacional construtivista

Embora a utilização do construtivismo educacional seja recomendado para fundamentar o desenvolvimento de programas de educação de adultos, algumas das potencialidades e das dificuldades (ou dilemas) da abordagem construtivista são evidentes e foram detalhadamente descritas ao longo deste subcapítulo. Neste sentido, acredita-se ser pertinente apresentar algumas críticas que a literatura tem direcionado ao que denomina “pedagogia construtivista”, para que seja possível estabelecer alguns limites para sua utilização, assim como suscitar reflexões sobre possíveis estratégias a serem adotadas para superar tais empecilhos.

Embora o construtivismo não apresente a preocupação de se configurar como “livro de receitas para o ensino”, a falta de clareza ou padronização da perspectiva construtivista costuma dificultar sua “tradução” e operacionalização em estratégias de ensino aplicáveis aos professores (MACKINNON; SCARFF-SEATTER, 1997; SCHUNK, 2012; BIDARRA; FESTAS, 2015). Educadores construtivistas mais radicais defendem que a intervenção do professor deve ser mínima, pois existem variações individuais nos conhecimentos prévios dos estudantes. Como a integração dos novos conhecimentos difere de estudante para estudante, não faria sentido a intervenção diretiva do professor nas diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem. Outros educadores construtivistas, em contrapartida, defendem a intervenção do professor em situações nas quais o estudante não possua o conhecimento suficientemente desenvolvido, auxiliando-o na determinação do que aprender e de como aprender (BIDARRA; FESTAS, 2015).

Uma crítica comum é que as propostas curriculares, ao adotarem a perspectiva construtivista como orientadora, subordinam o currículo aos interesses dos estudantes (BROOKS; BROOKS, 1999). Alguns adeptos do construtivismo educacional consideram irrelevante a definição de objetivos prévios de aprendizagem, pois o que de fato será aprendido ao longo do processo é subjetivo e individual, dependente do conhecimento prévio de cada estudante e de sua motivação e/ou necessidade de aprender. Esta não-diretividade docente no processo de ensino-aprendizagem pode desvalorizar perigosamente o processo de definição de objetivos educacionais, dificultando o percurso letivo (BIDARRA; FESTAS, 2015).

As ideias de que o trabalho em grupos e de que a cooperação são essenciais à aprendizagem baseiam-se em noções como conflito sociocognitivo e negociação de

significados para justificar o papel da interação social entre os pares. Independentemente da formação de grupos com níveis de habilidade semelhantes ou distintos, um ponto fraco deste tipo de estratégia é que, como o produto das discussões será coletivo, não é possível garantir que todos os estudantes se empenhem ativamente no processo de construção do conhecimento (BIDARRA; FESTAS, 2015) – envolvimento esse que é basilar para consolidar a aprendizagem, sob a ótica construtivista.

Do ponto de vista dos conteúdos de ensino, a perspectiva construtivista é criticada por enfatizar sobremaneira os conhecimentos experienciais dos aprendizes e deixar em segundo plano o corpo de conhecimentos abstratos produzidos sobre o tema em discussão. Embora o trabalho sustentado por tarefas autênticas que simulem os contextos da vida real seja importante para aproximar os estudantes do que encontrarão fora da instituição de ensino, os conhecimentos abstratos são muito úteis para auxiliá-los a transferir os saberes adquiridos na educação para os contextos da vida real, além de aumentarem a efetividade do ensino quando combinados com os conhecimentos mais concretos/experienciais (BIDARRA; FESTAS, 2015).

A resistência às ideias construtivistas, deste modo, se faz presente em muitos níveis, refletindo-se a partir de discursos e/ou de práticas institucionais, docentes e discentes. Em relação aos professores, as dificuldades de aceitar e de implementar princípios construtivistas decorre do fato de não estarem muito alinhados com a própria prática pedagógica (WEIMER, 2002), a qual pode ter sido construída e consolidada durante muitos anos de escolarização e, especialmente, durante o período de FI (VADECONBOEUR, 1997). Em segundo lugar, muitos professores compartilham da ideia de que para cada conteúdo há uma “resposta certa”, a qual deve ser compreendida pelos estudantes. Finalmente, alguns argumentos docentes contrários à pedagogia construtivista baseiam-se nas justificativas de potencial falta de aprendizagem dos estudantes, de possível falta de controle da turma e de que o “conhecimento é poder”, o que os coloca em uma posição de poder hierarquicamente superior à dos estudantes (BROOKS; BROOKS, 1999).

No que diz respeito aos estudantes, as dificuldades recaem sobre o conforto que sentem por estar em posição passiva e familiar, além de sentirem segurança em apenas receber a sabedoria do professor (MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002; WEIMER, 2002). Os discentes também costumam ser impacientes para ter contato com a “resposta correta” e não

querem perder tempo explorando perspectivas alternativas, pois já imaginam que o professor possui elevado conhecimento sobre o tópico que está sendo estudado (BROOKS; BROOKS, 1999). Por último, a resistência dos discentes em modificar as próprias concepções prévias pode ser parcialmente explicada pelo valor afetivo que tais concepções possuem para eles, de modo que o fazer seria como admitir um erro e/ou cometer um atentado contra as próprias crenças ou princípios de vida (CARRETERO, 2002).

Quanto às instituições educacionais, determinadas limitações também podem dificultar a tarefa dos adeptos à perspectiva educacional construtivista. Embora os professores provavelmente tenham noção de que é imprescindível estruturar o processo de ensino de forma a maximizar o desenvolvimento da consciência e da autonomia do aprendiz, as oportunidades que os aprendizes têm são muito controladas pela instituição, por meio dos tempos e espaços que oferece para tal (BROOKS; BROOKS, 1999). Um aspecto a destacar, neste sentido, é a organização curricular tradicionalmente disciplinar e fragmentada que predomina no ambiente educacional (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008), a qual incentiva a segregação dos saberes e dificulta o estabelecimento de diálogos entre as áreas. Outro problema, que decorre deste primeiro, é a falta de tempo para desenvolver o conteúdo com a profundidade suficiente que o ensino construtivista exige. Como a maioria das disciplinas prioriza a cobertura de vários conteúdos em um período de tempo proporcionalmente curto, não se torna possível explorá-los em sua complexidade e profundidade (CARRETERO, 2002). Ao optar por simplesmente agrupar muita informação para ser trabalhada em curto período de tempo, o próprio sistema educacional (ou instituição de ensino) transmite aos professores e estudantes a mensagem de que é melhor estar “certo” (isto é, memorizar conteúdos pré-determinados) do que engajar-se ativamente em um processo criativo de interpretação e reconstrução de saberes (BROOKS; BROOKS, 1999).

Por fim, o critério avaliativo fundamentalmente baseado em notas ou conceitos numéricos não está alinhado à subjetividade e à abrangência característica da avaliação autêntica proposta pela perspectiva construtivista (RICHARDSON, 1997b). As notas normalmente comunicam que alguns estudantes são "mais inteligentes" do que outros, bem como são utilizadas para posicionar os estudantes em faixas, as quais geralmente têm um efeito profundo sobre as oportunidades que eles terão ao longo da formação (ex.: pleitear uma bolsa de pesquisa, de monitoria ou de extensão) e, posteriormente, na carreira profissional (BROOKS; BROOKS, 1999). Por este motivo, a pedagogia construtivista sofre críticas por, muitas vezes, adotar excessiva subjetividade e/ou flexibilidade nas avaliações, a qual pode

minimizar o papel fulcral da educação em definir objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação das competências a serem atingidas (BIDARRA; FESTAS, 2015).

De fato, existem inúmeras características que podem influenciar e o nível de implementação de uma proposta construtivista de ensino. Em primeiro lugar, é necessário considerar a configuração institucional do ambiente de ensino em que a proposta construtivista será implementada, assim como o tempo disponível para sua implementação (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012). Partindo do princípio de que o construtivismo prioriza a abordagem profunda e significativa dos conteúdos, é necessário dispor de tempo razoável para que seja possível desenvolver tais conteúdos com nível de profundidade e abrangência que possibilite o estabelecimento de relações e significados pessoais pelos estudantes (CARRETERO, 2002; GERGEN, 2009). Em muitas ocasiões, não é possível dispor de elevado tempo para o desenvolvimento e a articulação interdisciplinar dos conteúdos, pois grande parte das instituições de ensino ainda se organiza de maneira disciplinar e departamentalizada (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008).

Em segundo lugar, é importante que o professor, de fato, acredite na proposta construtivista antes de organizar o ensino. O construtivismo requer uma reconfiguração de perspectivas pessoais acerca da própria natureza da aprendizagem e do conhecimento, motivo pelo qual a simples implementação de um conjunto de estratégias operacionais pelo docente não parece ser suficiente para caracterizar uma abordagem construtivista de ensino (BROOKS; BROOKS, 1999). Para que seja possível trabalhar adequadamente com uma abordagem construtivista, o professor necessita reconhecer, intimamente, que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas um objeto relativo, subjetivo, passível de contínua reinterpretação e reconstrução pelo indivíduo cognoscente. Nesta direção, o docente também necessita valorizar a atividade cognitiva e o conhecimento que os estudantes trazem consigo, tornando-os suficientemente importantes e relevantes para estruturar e/ou modificar suas próprias estratégias didáticas (MORF, 1998).

Em terceiro lugar, o perfil dos estudantes deve ser levado em consideração ao se desenvolver uma proposta construtivista (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013). Em alguns casos, pode ser necessário aos estudantes possuírem determinado nível mínimo de conhecimento acerca do conteúdo abordado para que seja possível engajar-se em reflexões profundas, complexas e abrangentes sobre o mesmo. Assim, o docente pode ter que

estruturar, previamente, determinadas experiências expositivas de ensino, nas quais sejam socializados determinados conceitos-chave que permitam aos estudantes criar representações e formar concepções iniciais sobre o novo conteúdo (BIDARRA; FESTAS, 2015). Finalmente, pode ser necessário romper determinadas resistências prévias dos estudantes pelo fato de, possivelmente, não estarem acostumados a assumir papel mais ativo pela própria aprendizagem (BROOKS; BROOKS, 1999; MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002).

Considerando o exposto, a defesa da perspectiva construtivista como orientadora do processo de ensino-aprendizagem não deve transformar o contexto educacional em um campo de batalha entre este e o ensino centrado na instrução, pois esta forma de pensar pode gerar alguns dualismos perigosos. Em vez disso, pode ser estabelecido determinado equilíbrio dinâmico entre os polos estudante-currículo, transmissão-descoberta, e conteúdo-processo (MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002).

2.3 ENSINO CENTRADO NO APRENDIZ: OPERACIONALIZAÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Embora a adoção de perspectivas construtivistas no processo de ensino-aprendizagem não seja uma ideia nova, a preocupação em sistematizar os critérios e as características de abordagens de ensino centradas no estudante recebeu maior atenção somente a partir da década de 1980. Especificamente em 1983, a *National Commission on Excellence in Education* (NCEE) dos Estados Unidos publicou o relatório *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (NCEE, 1983), o qual revelou uma série de tendências alarmantes na educação do país, com destaque ao declínio no desempenho dos estudantes e à falta de práticas baseadas em evidências que orientassem políticas e práticas educacionais.

Em resposta aos achados socializados pelo relatório, a *American Psychological Association* (APA) organizou uma Força-Tarefa especial em 1990, cujo propósito foi criar uma estrutura integrada de investigação da Educação e da Psicologia (MCCOMBS, 2003). A professora Barbara McCombs, atualmente pesquisadora sênior na Universidade de Denver, foi designada para liderar a Força-Tarefa. O resultado foi um documento que delineou 12 Princípios Psicológicos Centrados no Estudante que se aplicariam aos discentes nas diferentes etapas educacionais (APA, 1993). Em 1997, o documento foi revisado (APA, 1997) e dois princípios adicionais foram incluídos, totalizando 14 princípios categorizados em quatro

domínios: (a) fatores cognitivos e metacognitivos (capacidades intelectuais dos aprendizes); (b) fatores motivacionais e afetivos (influência da motivação e emoção); (c) fatores desenvolvimentais e sociais (aspectos do desenvolvimento do aprendiz e a influência das interações interpessoais); (d) fatores das diferenças individuais (influência e suporte para as diferenças individuais).

A partir dos princípios elencados no documento da APA, Mccombs e Whisler (1997) cunharam a seguinte definição para caracterizar a educação centrada no aprendiz:

"Perspectiva que combina o foco no aprendiz individual – sua hereditariedade, experiências, perspectivas, origens, talentos, interesses, capacidades e necessidades – com foco no melhor conhecimento disponível sobre a aprendizagem e como ela ocorre, e sobre práticas de ensino que promovam os mais altos níveis de motivação, aprendizado e conquista para todos os estudantes." (p. 9)

A definição sugere que a caracterização do ECA varie em função das percepções do aprendiz – que, por sua vez, são o resultado das experiências prévias, crenças e atitudes individuais, bem como dos interesses, valores e objetivos atuais. Assim, a qualidade da “centralidade do aprendiz” não reside em programas ou práticas em si mesmos, mas na interpretação que lhes é conferida pelo sujeito da aprendizagem (MCCOMBS; WHISLER, 1997; MCCOMBS, 2001; CRICK; MCCOMBS, 2007).

A partir da publicação dos princípios pela APA, verificou-se a tentativa de acelerar a transição paradigmática (BARR; TAGG, 1995) entre o modelo de ensino centrado no instrutor, predominante até então em todos os níveis educacionais, e o ECA. Dentre os entusiastas do ECA que lideraram a investida, Maryellen Weimer, atualmente uma das autoridades mais respeitadas nesta temática, publicou um livro seminal intitulado “*Learner-Centered Teaching: Five key changes to practice*” (WEIMER, 2002, 2013), que explorou as mudanças nas práticas de ensino exigidas dos professores para possibilitar a transição do ensino instrucional ao ECA no âmbito do Ensino Superior. Para a autora, a prática educacional centrada no estudante necessita concentrar a atenção na aprendizagem discente, em vez de se preocupar sobremaneira com as técnicas e processos de ensino. O resultado dessa mudança paradigmática é a suavização da distinção categórica e hierárquica presente entre docentes e discentes no paradigma instrucional, de modo que os professores também são considerados aprendizes como os estudantes (WOHLFARTH *et al.*, 2008).

De acordo com Weimer (2002, 2013), o ECA constitui-se a partir de cinco dimensões: Função do Conteúdo; Papel do Professor; Responsabilidade pela Aprendizagem; Equilíbrio do Poder; Finalidades e Processos de Avaliação (Figura 6). As principais diferenças entre os paradigmas de ensino centrado no instrutor e no aprendiz, conforme as dimensões propostas por Weimer (2002) são detalhadas no Quadro 3, na sequência.

Quadro 3 – Diferenças entre o ensino centrado no instrutor e o ECA.

Dimensões	Ensino centrado no instrutor	Ensino centrado no aprendiz
Visão geral	Objetivo: Fornecer instrução Base epistemológica: Pós-positivismo Abordagem do conhecimento: Transferência, memorização e isolamento	Objetivo: Promover aprendizagem Base epistemológica: Construtivismo Abordagem do conhecimento: Criação, construção e colaboração
Função do conteúdo	Construção da base de conhecimentos, somente Incentivo à memorização e à reprodução Não existem esquemas claros de organização de suporte à aprendizagem	Múltiplas funções (construção da base de conhecimentos, contextualização à realidade, resolução de problemas do cotidiano) Incentivo à reflexão e à transformação (estabelecer significados) Utilizam-se esquemas organizadores como suporte à aprendizagem
Papel do instrutor	Palestrante e detentor do conhecimento adequado Utiliza métodos passivos de ensino Utiliza sempre as mesmas abordagens de ensino, sem levar em consideração os perfis dos estudantes Utiliza motivadores extrínsecos para a aprendizagem	Facilitador da aprendizagem discente Utiliza métodos ativos de ensino Diversifica as abordagens de ensino de acordo com os diferentes perfis de estudantes Cria ambientes de aprendizagem intrinsecamente motivadores
Responsabilidade pela aprendizagem	Instrutor assume toda a responsabilidade Busca-se desenvolver somente os objetivos de aprendizagem da disciplina Somente o instrutor avalia a aprendizagem discente	Estudante assume a maior parte da responsabilidade Além dos objetivos de aprendizagem, busca-se desenvolver habilidades de aprendizagem ao longo da vida Instrutor e estudantes avaliam a aprendizagem discente (autoavaliação e avaliação pareada)

Equilíbrio de poder	<p>Instrutor possui todo o poder Instrutor determina inteiramente os conteúdos, as políticas e os prazos da disciplina Somente as perspectivas do instrutor são levadas em consideração na avaliação (avaliação fechada)</p>	<p>Equilíbrio dinâmico do poder entre o instrutor e os estudantes Estudantes são empoderados a expressar suas perspectivas e recomendações sobre os conteúdos, métodos de aprendizagem e políticas da disciplina Estudantes podem explorar suas próprias perspectivas na avaliação (avaliação aberta)</p>
Finalidades e processos de avaliação	<p>Priorizam-se avaliações somativas Desarticuladas do processo de ensino-aprendizagem e das demandas profissionais futuras Estimulam memorização e reprodução (ex.: avaliação escrita de múltipla escolha)</p>	<p>Priorizam-se avaliações formativas Cuidadosamente articuladas ao processo de ensino-aprendizagem e às demandas profissionais futuras Estimulam reflexão e transformação (ex.: avaliação autêntica, autoavaliação e avaliação pareada)</p>

Fonte: Adaptado de Barr e Tagg (1995), Weimer (2002), Doyle (2008) e Blumberg (2009).

2.3.1 Função do Conteúdo

As principais *funções dos conteúdos de ensino* são construir a base de conhecimentos dos estudantes e auxiliá-los na resolução de problemas práticos que encontram em seu cotidiano (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a). Considerando a elevada quantidade de informação atualmente disponível, é impossível aos professores ensinar aos estudantes tudo que eles necessitam saber a respeito de determinado assunto. Assim, o mais importante é que os conteúdos ministrados sejam, ao invés de extensos, fragmentados, descontextualizados e complexos, instrumentalizadores da ação prática e motivadores da aprendizagem contínua do aprendiz, contribuindo para o desenvolvimento de sua reflexão, autonomia e competência profissional (BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013). É importante ressaltar que, em práticas de ensino centradas no aprendiz, a própria aprendizagem é conteúdo a ser discutido. Neste caso, os estudantes são constantemente questionados sobre o que estão aprendendo, como estão aprendendo e sobre qual é o significado de determinada aprendizagem para eles, com as finalidades de torná-los mais conscientes a respeito de si mesmos e de promover o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem (BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a).

Para muitos professores, as disciplinas devem possuir bastante conteúdos porque isto demonstra sua preocupação em preparar adequadamente os futuros profissionais à sociedade do conhecimento, na qual o volume de informações cresce em velocidade acelerada. Outros docentes, ainda, acreditam que o fato de abranger vários conteúdos torna a disciplina mais rigorosa à aprovação discente, pois os estudantes necessitam dedicar bastante tempo ao estudo dos temas abordados para “merecer a aprovação” (BLUMBERG, 2009a; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a; WRIGHT, 2011). Como consequência, os discentes concentram seus esforços em memorizar as informações abordadas para que tenham bom desempenho na avaliação, ao invés de construir significados e articular os conceitos à própria realidade cotidiana (WRIGHT, 2011).

A oportunidade de estabelecer conexões entre os conteúdos disciplinares e os interesses pessoais de aprendizagem representa potencial fonte de motivação para os estudantes (HALLINGER; LU, 2013). De acordo com Oliver e Oesterreich (2013) e com Oliver *et al.* (2013), quando as perspectivas discentes se refletem nas decisões pedagógicas sobre os conteúdos a serem abordados em sala de aula, há maior investimento da turma no processo de ensino-aprendizagem, bem como aumento dos níveis de autoeficácia e resiliência para superar eventuais dificuldades. Para tornar este processo de articulação viável, entretanto, é inicialmente necessário reduzir o ritmo acelerado em que os conteúdos são habitualmente desenvolvidos no ensino instrucional (BROOKS; BROOKS, 1999), para que os discentes tenham tempo suficiente de se debruçar individual e coletivamente sobre o tema em evidência. Durante estes momentos, podem ser exploradas as diferentes dimensões (factual, conceitual, procedimental e metacognitiva) do conhecimento (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), para permitir que os discentes trabalhem com diferentes níveis de informação e desenvolvam compreensão mais integrada sobre as possibilidades de aplicação dos conteúdos.

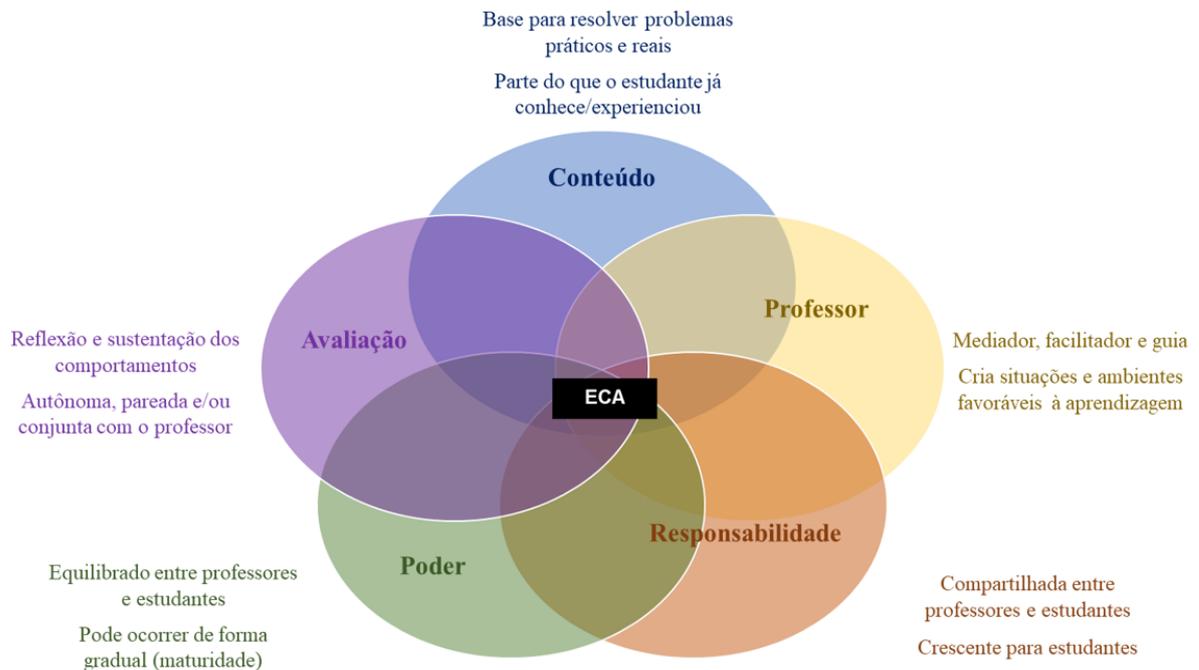
O estímulo ao envolvimento ativo dos estudantes com os conteúdos de ensino tem revelado resultados promissores na FI. Em revisão da literatura sobre a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem no Ensino Superior brasileiro na área da Saúde entre 2001 e 2012, Freitas *et al.* (2015) destacaram que as investigações têm ressaltado o potencial de tais iniciativas para motivar o discente e o direcionar à busca de informações que promovam seu próprio desenvolvimento, bem como para reconhecerem o valor do trabalho coletivo para encontrar as soluções aos problemas apresentados. Ao fomentarem maior interação de estudantes universitários de Matemática com os conteúdos a partir de

experiências de ensino pareadas, Alsardary e Blumberg (2009) verificaram que os estudantes aprenderam os conceitos abordados de maneira mais profunda do que quando a disciplina era baseada na exposição oral docente. Além disso, os discentes apresentaram elevada motivação pelas atividades desenvolvidas e desenvolveram habilidades como apresentação de trabalhos, emissão de *feedback* sobre o desempenho dos colegas e confiança na capacidade de julgamento dos colegas. Finalmente, observou-se que esta abordagem estimulou maior conexão entre o professor e os estudantes, tornando o ambiente de aprendizagem mais propício à colaboração. Em investigação realizada com 49 estudantes universitários de um programa de FI de treinadores no Reino Unido, Cronin e Lowes (2016) propuseram o aumento das oportunidades experienciais de aprendizagem, permitindo que os discentes tivessem experiências de ensino com crianças de escolas locais e aplicassem os conteúdos de ensino abordados em momentos anteriores do programa. Os resultados indicaram aumento da consciência discente sobre a própria competência profissional, apesar de serem identificadas determinadas dificuldades em lidar com as demandas que surgiam durante as sessões práticas.

É importante destacar que a proposta de tornar os conteúdos mais impactantes aos discentes a partir de seu envolvimento mais ativo com os mesmos não implica na interrupção da utilização de métodos mais instrucionais, como a exposição oral. Cronin e Lowes (2016), por exemplo, reconheceram a necessidade de realizar determinadas aulas expositivas durante sua investigação-ação para ampliar o conhecimento profissional dos estudantes, pois identificaram dificuldades de alguns discentes em lidar com situações ocorridas durante as experiências práticas de ensino às crianças escolares. A inversão da sala de aula (*Flipped Classroom*), neste sentido, é um método que tem sido bastante explorado pela literatura (ROACH, 2014; SEE; CONRY, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; O'FLAHERTY; PHILLIPS, 2015; GREEN; BANAS; PERKINS, 2017; GRIFFITHS; PROBERT; CROPLEY, 2018) para aproveitar o potencial dos momentos em sala de aula em fomentar a interação e o envolvimento ativo dos discentes com os conteúdos de ensino, ao mesmo tempo que oportuniza o desenvolvimento do conhecimento profissional a partir do contato com materiais de estudo (textos, videoaulas, entre outros) compartilhados pelo professor previamente à realização dos encontros presenciais. Mesmo em abordagens indutivas de ensino (SMART; WITT; SCOTT, 2012), nas quais as observações e experiências dos estudantes são utilizadas como ponto de partida para a construção do

conhecimento, permite-se a complementação do processo com exposições orais docentes para auxiliar os discentes a clarificar o próprio entendimento dos tópicos em discussão.

Figura 6 – Dimensões e princípios do ECA.



Fonte: Adaptado de Weimer (2002, 2013).

2.3.2 Papel do Professor/Instrutor

Na perspectiva centrada no aprendiz, o *professor* não exerce *papel* de centralizador, mas sim de mediador, facilitador e guia da aprendizagem (KING, 1993; BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a). As atribuições do facilitador envolvem a criação de situações e de ambientes agradáveis de aprendizagem, bem como o estímulo às reflexões e o apoio aos aprendizes no processo da construção individual do conhecimento (BLUMBERG, 2009a). Segundo Oliver e Oesterreich (2013), os ambientes de aprendizagem centrados no aprendiz são criados conjuntamente pelo professor e pelos estudantes e estimulam o respeito mútuo às diferentes perspectivas. Em tais espaços, os discentes devem ter a oportunidade de emitir suas opiniões e compartilhar suas experiências, e o docente deve considerar estes aspectos para redirecionar as ações a serem tomadas (OLIVER; OESTERREICH, 2013; OLIVER *et al.*, 2013). Além de conhecer as biografias dos estudantes para oferecer suporte relevante às suas dificuldades e motivá-los para que se envolvam efetivamente no próprio processo de aprendizagem, os professores necessitam promover momentos e atividades que

favoreçam a reflexão dos estudantes para que compreendam seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico-profissional e a aplicação dos conteúdos na solução de problemas reais encontrados em seu dia-a-dia (HATTON; SMITH, 1995; TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 1997; DRIESSEN *et al.*, 2005; QUINTON; SMALLBONE, 2010; JORDI, 2011; COULSON; HARVEY, 2013; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b).

É importante destacar que o principal objetivo do ensino é promover a aprendizagem do estudante (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; MCCOMBS; MILLER, 2009). Entretanto, como abordado em capítulo anterior, a aprendizagem é um fenômeno complexo e dependente de múltiplos fatores de ordem pessoal e ambiental (MOON, 1999; JARVIS, 2000; 2006; 2008; ILLERIS, 2009; JARVIS, 2009b; ILLERIS, 2010). Neste sentido, ao adotarem práticas de ensino que levem em consideração as expectativas e necessidades dos discentes, bem como considerarem a importância de criar e sustentar climas agradáveis de aprendizagem, os docentes superam a concepção instrucional de que a aprendizagem ocorre automaticamente como consequência do ensino (BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a).

Para que seja possível ao docente assumir este papel de facilitador, determinadas resistências necessitam ser superadas (WEIMER, 2002). Inicialmente, o docente precisa ter consciência de que se sente confortável no papel principal, pois isto lhe confere credibilidade no paradigma instrucional, além de o deixar menos vulnerável a questionamentos sobre seu saber. Os estudantes, de modo similar, também se sentem bem quando não necessitam assumir papel mais ativo pela própria aprendizagem, pois isto é menos trabalhoso. Deste modo, considerando a tradição dos papéis docentes e discentes cultivada no Ensino Superior, identifica-se que a dificuldade de compreender as responsabilidades e consequências dos novos papéis preconizados pelo paradigma da aprendizagem é outro aspecto que tem dificultado sua adoção neste contexto (MCCOMBS, 2001; WEIMER, 2002; CORNELIUS-WHITE, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012; BLUMBERG, 2016a). Finalmente, observa-se que a maior preocupação do paradigma instrucional com a efetividade do ensino (métodos, técnicas e/ou estratégias) necessita ser substituída por maior atenção à aprendizagem discente (WRIGHT, 2011).

Weimer (2002) sugere a adoção de sete princípios para direcionar a prática docente em ambientes de ECA (1) Reduzir o controle geral do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem (organizar conteúdos, gerar exemplos, resolver problemas etc); (2) Promover menos momentos de exposição oral e mais momentos de descoberta aos estudantes; (3) Alinhar objetivos de aprendizagem, estratégias de ensino e métodos de avaliação para garantir a coerência interna do processo; (4) Servir como exemplo de conduta aos estudantes, buscando aprender continuamente tanto sobre sua área específica de atuação como sobre outros campos do saber que possam ter relação com o que se discute na disciplina; (5) Estruturar ambientes colaborativos de aprendizagem em que os estudantes aprendam uns com os outros; (6) Criar ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento de maturidade intelectual e responsabilidade discente pela própria aprendizagem; (7) Explorar mais o potencial das avaliações formativas da aprendizagem, nas quais o *feedback* seja elemento orientador da evolução discente na disciplina.

Como os estudantes devem ser posicionados no centro do processo de ensino-aprendizagem, suas experiências anteriores e seu nível de maturidade cognitiva devem guiar todas as decisões docentes acerca das estratégias a serem adotadas (WRIGHT, 2011). Neste sentido, o professor necessita considerar a adoção de múltiplas estratégias de ensino para contemplar os diferentes perfis e preferências de aprendizagem discente, assim como fomentar a colaboração e o trabalho em equipe para estimular os estudantes a perceber o valor da troca de perspectivas à ampliação do próprio conhecimento sobre a temática em questão (BLUMBERG; EVERETT, 2005). Como tais estratégias costumam estimular a ocorrência de debates e maior engajamento discente com os conteúdos, o docente deve ter consciência de que o tempo necessário para sua adequada concretização deve ser maior do que o destinado às exposições orais. Assim, a cobertura de múltiplos conteúdos de ensino pode ser relativizada em prol de aprendizagens mais profundas e significativas dos conteúdos mais relevantes (MCCOMBS, 2001; WEIMER, 2002; SCHUH, 2003; WALCZYK; RAMSEY, 2003; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a).

Cabe ressaltar que simples mudanças em determinadas estratégias de ensino não são suficientes para tornar o ambiente de ensino-aprendizagem mais centrado no aprendiz (SMART; WITT; SCOTT, 2012). Faz-se necessário, em vez disso, completa transformação da própria filosofia de ensino para que a crença do “sábio no palco” seja substituída pela de um “guia auxiliar” (KING, 1993), assim como a convicção de que o ECA pode, de fato, trazer benefícios à qualidade geral do Ensino Superior (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008;

BLUMBERG, 2009a). Os docentes necessitam considerar que o processo de transformação é gradual e progressivo, o que pode dificultar a identificação da evolução da própria prática. Para tanto, recomenda-se a documentação do processo a partir de portfólios ou dossiês (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012), os quais podem ser utilizados em associação com rubricas (BLUMBERG, 2009a) para o diagnóstico da evolução do nível de ECA das disciplinas ministradas.

2.3.3 Responsabilidade pela Aprendizagem

Como consequência natural da reconfiguração dos papéis docentes e discentes em ambientes construtivistas de ensino-aprendizagem, o professor passa a assumir as *responsabilidades* de apresentar aos estudantes o valor e a necessidade da aprendizagem e de estruturar conteúdos relevantes para o desenvolvimento de competências profissionais (WEIMER, 2002; SCHUH, 2004; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012; HANEWICZ; PLATT; ARENDT, 2017). A partir do instante em que o interesse dos estudantes pelo conteúdo é conquistado, os professores possuem as responsabilidades de conduzi-los em direção aos recursos que necessitam para prosseguir com a aprendizagem e, ao mesmo tempo, de monitorar o processo e de fornecer *feedback* avaliativo do desempenho (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013).

Desenvolver a responsabilidade discente pela aprendizagem é especialmente importante por estar alinhado às características da sociedade contemporânea, que exigem a autonomia e o aprendizado contínuo para o exercício bem-sucedido dos papéis pessoais e profissionais (JARVIS, 2004; SMITH; DEFRATES-DENSCH, 2009; CRANTON, 2010; ILLERIS, 2010; JARVIS, 2014). Entretanto, Weimer (2002) destaca que os estudantes contemporâneos têm chegado à universidade menos maduros do que seus pares da geração anterior, além de possuírem menor autoconfiança e maior nível de estresse do que seus predecessores. Este perfil, que deveria sugerir maior incentivo docente ao envolvimento ativo dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem, está resultado em práticas com efeito contrário, pois habitualmente se observa a preocupação das IES em controlar aspectos como a frequência, a assiduidade e a trajetória formativa discente. Como resultado, entra-se em um

ciclo vicioso no qual, quanto mais estruturado e determinado o ambiente, mais os estudantes necessitam de tais estruturas para se sentir seguros no processo de ensino-aprendizagem (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a).

Para conduzir a mudança de mentalidade nesta dimensão do ECA, os docentes necessitam reconhecer a importância de os estudantes serem os protagonistas do próprio processo de desenvolvimento acadêmico-profissional, além de superarem o próprio desejo de direcionar as ações discentes para auxiliá-los a ter melhor desempenho nas avaliações (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Especificamente, os estudantes devem compreender que a resistência e/ou a recusa em assumir maior responsabilidade acaba os prejudicando tanto na disciplina quanto em sua carreira profissional futura, pois a capacidade de gerenciar autonomamente o próprio desenvolvimento profissional é condição elementar para o sucesso na sociedade atual (WEIMER, 2002; JARVIS, 2004; 2007; BLUMBERG, 2009a). Embora esta mudança de perspectivas não seja fácil nem para os professores nem para os estudantes, salienta-se que pode ser conduzida de maneira contínua, gradual e colaborativa, o que o torna mais prazerosa e provável de ser concretizada com êxito. Especificamente, recomenda-se envolver ativamente os discentes na decisão dos tipos e níveis de responsabilidade a serem assumidos por todos os envolvidos. Periodicamente, também é interessante solicitar o *feedback* da turma sobre o andamento geral da proposta, para que eventuais alterações sejam conduzidas mediante reconhecimento e concordância (MCCOMBS, 2001; WEIMER, 2002; PIERCE; KALKMAN, 2003; SCHUH, 2003; DEROMA; NIDA, 2004; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; ALSARDARY; BLUMBERG, 2009; BLUMBERG, 2009a; KILIC, 2010; SMART; WITT; SCOTT, 2012; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; BOYADZHIEVA, 2016; HANEWICZ; PLATT; ARENDT, 2017).

Além de assumirem papel mais ativo na organização da disciplina, os estudantes devem ser estimulados a desenvolver habilidades que os permitam ser aprendizes autônomos em sua trajetória acadêmico-profissional futura. Weimer (2002) indica que a maior parte dos professores universitários não se preocupa em desenvolver tais habilidades ou por presumir que os estudantes já as possuem ou por julgar não ser tão relevantes à disciplina, motivo pelo qual priorizam o desenvolvimento de seus conteúdos de ensino específicos. Dentre as habilidades que podem ser objeto de ênfase deliberada, destacam-se as capacidades de resolver problemas e de gerenciar informações (BLUMBERG, 2009a). A solução de problemas pode ser potencializada a partir da utilização de abordagens questionadoras

(CLEVERLY, 2003; SPRONKEN-SMITH *et al.*, 2008; FRIEDMAN *et al.*, 2009; MADHURI; KANTAMREDDI; PRAKASH GOTETI, 2012; SMART; WITT; SCOTT, 2012; MORGAN *et al.*, 2013; OLIVER; OESTERREICH, 2013; OLIVER *et al.*, 2013; ROBERTS; RYRIE, 2014; GARBETT; OVENS, 2016) e, mais especificamente, da Aprendizagem Baseada em Problemas (BARROWS, 1996; GIJSELAERS, 1996; HENDRY; FROMMER; WALKER, 1999; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; GIJBELS *et al.*, 2005; SCHMIDT; VERMEULEN; VAN DER MOLEN, 2006; DOWNING *et al.*, 2008; RIBEIRO, 2008; GOMES *et al.*, 2009; CEZAR *et al.*, 2010; DRISKA; GOULD, 2014; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015; OLIVEIRA; MOURA; TANAJURA, 2015; ROCHA *et al.*, 2016). Habilidades de gestão da informação e de autonomia pela própria aprendizagem ao longo da vida, por sua vez, podem ser estimuladas a partir de atividades em que os discentes procurem, selecionem e avaliem a qualidade das informações disponíveis em ambientes como a *Internet* e a biblioteca, bem como que necessitem refletir sobre questões éticas (plágio, citações) relacionadas à utilização ou à disseminação dessas informações (BLUMBERG, 2009a).

Ao assumirem maior responsabilidade pela própria aprendizagem, os estudantes podem ser beneficiados por exercerem maior controle e poder sobre o desenvolvimento acadêmico-profissional. Além de aumentar a motivação (MACLELLAN, 2008; CHEANG, 2009; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018), a responsabilidade aumentada faz com que os discentes desenvolvam habilidades complementares e interdisciplinares, como a resolução de problemas, a avaliação do desempenho de colegas e de si próprio e a conexão com os colegas e com os professores (BLUMBERG; EVERETT, 2005; ALSARDARY; BLUMBERG, 2009; BLUMBERG, 2009a). Finalmente, ao compreenderem que também são responsáveis diretos pela qualidade do processo formativo, os estudantes podem experimentar mudanças em sua mentalidade, deixando de somente receber para também socializar algo que seja útil à disciplina (ENRIGHT *et al.*, 2016).

A mudança de paradigma também pode ser demorada nesta dimensão devido ao tradicionalismo dos papéis discentes passivos, ao mesmo tempo em que pode desencadear determinados conflitos entre os estudantes, especialmente nos casos de divisão desigual das responsabilidades (LAKKALA *et al.*, 2015). Para minimizar estas ocorrências, recomenda-se a redução da rigidez das regras impostas, ou mesmo a discussão conjunta de tais regras, assim

como a utilização de avaliações autônomas e pareadas (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013). Além disso, a promoção de momentos e atividades reflexivas, que envolvam efetivamente os estudantes na discussão e na criação de novas estratégias de resolução dos problemas que venham a ocorrer, favorece o desenvolvimento da responsabilidade dos estudantes nos processos de construção do conhecimento e de desenvolvimento acadêmico-profissional (TRUDEL; CULVER; WERTHNER, 2013; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b).

2.3.4 Equilíbrio de Poder

Sob a perspectiva centrada no aprendiz, a *distribuição do poder* necessita ser partilhada entre professores e estudantes, de modo que os últimos tenham oportunidade de decidir (juntamente com os primeiros) onde, como e quando o processo de aprendizagem deve ocorrer (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). De acordo com Paulo Freire (FREIRE, 1987; 2011), a educação é, sobretudo, um ato político, pois pode contribuir tanto para a reprodução e perpetuação das relações de dominância e opressão quanto para a reflexão crítica que promova sua superação. Neste sentido, almejar relações mais equilibradas de poder entre docentes e discentes deve ser tarefa primordial das instituições educacionais, visto que esta prática estimula a construção da autonomia discente e o emancipa para tomar as decisões referentes ao seu próprio desenvolvimento no futuro (FREIRE, 1987; 2011).

Em ambientes de ensino instrucionais, o poder normalmente está concentrado nos professores. Segundo Weimer (2002), este aspecto pode ser explicado, em parte, por determinadas resistências e preconceitos docentes. No Ensino Superior, existe uma crença muito forte que um bom professor necessita dominar a classe, especialmente pelo fato de possuir amplo domínio sobre os conteúdos de ensino. Enquanto especialista de sua área, tradicionalmente cabe ao docente definir como o tempo de aula será utilizado e quais estratégias de ensino serão adotadas. Além disso, vários docentes não se sentem confortáveis em compartilhar o poder porque temem que a aula se torne caótica. Finalmente, observa-se que os estudantes costumam ter receio de exercer poderes aumentados pela falta de habilidade em lidar com as responsabilidades decorrentes, pois geralmente não tiveram experiências semelhantes nas etapas educacionais anteriores (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a).

É importante que o compartilhamento do poder não ocorra de maneira automática e irracional, mas de forma dinâmica e gradual, considerando os níveis progressivamente mais elevados de maturidade e de autonomia apresentados pelos estudantes (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a). Neste sentido, o professor continua tomando determinadas decisões-chave sobre o processo de ensino-aprendizagem, mas os estudantes também passam a ter a oportunidade de participar nas tomadas de decisão a respeito de aspectos específicos do programa, tais como prazos para o alcance dos objetivos educacionais, tipos de tarefas a serem realizadas para se atingir os objetivos e formas de avaliação (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Salienta-se que, como os estudantes normalmente são desprovidos de oportunidades de assumir maiores poderes na FI, qualquer experiência neste sentido pode fazer grande diferença na motivação discente (GIJBELS *et al.*, 2005; REZENDE, 2010; HALLINGER; LU, 2013; ROSS; BRUDERLE, 2018) e no andamento geral do processo de ensino-aprendizagem (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012).

O equilíbrio dinâmico do poder tem o potencial de aumentar a motivação do estudante e, conseqüentemente, ampliar a aprendizagem por conferir maior controle discente geral sobre a própria aprendizagem (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Neste sentido, ao lidarem com estudantes mais empoderados e motivados, os docentes também podem perceber melhoria geral no clima de aprendizagem da disciplina, pois provavelmente haverá compreensão de que o processo pertence a todos (WRIGHT, 2011).

No entanto, para que esta dimensão seja desenvolvida com efetividade, é necessário compreender o ambiente de aprendizagem sob a perspectiva de uma comunidade de interesses (GARRISON; KANUKA, 2004), reconhecendo que a aprendizagem provém, em grande medida, da troca de experiências e do compartilhamento de ideias e soluções para problemas reais que se apresentam no cotidiano dos indivíduos. Com isso, abre-se a possibilidade de que os estudantes aprendam uns com os outros, bem como que os professores aprendam com eles (SCHUH, 2003; 2004; INCE; OK, 2005; MCCOMBS; MILLER, 2007; BLUMBERG, 2009a; DOLE; BLOOM; KOWALSKE, 2015; BOYADZHIEVA, 2016; HANEWICZ; PLATT; ARENDT, 2017), tornando o ambiente de aprendizagem agradável e colaborativo e potencializando o desenvolvimento acadêmico-profissional tanto dos estudantes quanto dos professores (WEIMER, 2013).

O poder discente pode ser exercido a partir da expressão de perspectivas alternativas durante a disciplina, o que permite à turma compartilhar seus pontos de vista sobre os conteúdos e criar seus próprios significados. Tais perspectivas também podem ser expressas ao se realizar avaliações de caráter aberto (em relação ao conteúdo, aos métodos de obtenção da nota ou às formas alternativas para sua consecução), que possibilitem múltiplas interpretações e soluções (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Outra possibilidade de equilibrar melhor os poderes nas disciplinas é oferecer possibilidades de escolha aos estudantes quanto às notas a serem obtidas e às tarefas a serem realizadas no decorrer do período letivo (PIERCE; KALKMAN, 2003; BLUMBERG, 2009a; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a). Neste sentido, o sistema de maestria (ZIMMERMAN; DIBENEDETTO, 2008) e o de contrato de aprendizagem (POLCZYNSKI, 1977; ELBOW, 2009; HILLER; HIETAPELTO, 2011) têm sido adotados como possibilidades. No primeiro caso, o estudante pode optar por realizar determinadas avaliações mais de uma vez até obter a maestria (ou nota) que deseja; ao longo do processo, o professor pode ou não fornecer *feedback* que o auxilie a corrigir os aspectos problemáticos. No segundo caso, o estudante deve assinar um contrato de aprendizagem (geralmente no início do semestre), no qual são especificadas determinadas tarefas a serem cumpridas para que se obtenha a nota inicialmente acordada.

2.3.5 Finalidades e Processos de Avaliação

A *avaliação* centrada no aprendiz, por sua vez, provê a sustentação da aprendizagem nos programas, além de gerar notas que atestam o progresso do aprendiz no processo (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). De acordo com Webber (2011), a avaliação centrada no estudante inclui variedade de atividades que buscam envolver os discentes mais profundamente no processo de aprendizagem, integrando educação e experiência, incluindo *feedback* docente e de colegas e abordando problemas específicos da disciplina. Quando utilizada de maneira mais ampla, a avaliação também pode fornecer *feedback* em nível institucional acerca do processo de desenvolvimento do ECA (BLUMBERG, 2009a; HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012; MILISTETD *et al.*, 2018c).

Apesar de naturalmente despertarem o interesse discente pelo fato de atestarem o nível de aprendizagem obtido, as avaliações também podem contribuir para que os estudantes

percebam maior significância no processo avaliativo ao ampliarem sua função para além da classificação e da geração de conceitos, pois desta maneira o estudante pode constatar que o resultado obtido não foi mero resultado da memorização ou da aplicação de conteúdos/procedimentos pré-determinados e pouco relevantes (BROOKS; BROOKS, 1999; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013).

Para que se atinja o potencial formativo da avaliação, entretanto, é necessário criar condições propícias para tal. Sobretudo, é importante que o docente crie um clima favorável ao desenvolvimento gradual e progressivo das competências almejadas. Neste ambiente, o erro não deve ser objeto de punição por meio de notas baixas, mas elemento para que o próprio estudante identifique aspectos a serem melhorados. Ao tomar esta atitude, o professor reduz a ansiedade discente característica das avaliações tradicionais e minimiza a ocorrência de problemas como a trapaça para obter a nota desejada (WEIMER, 2002; PIERCE; KALKMAN, 2003; SCHUH, 2003; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; 2015; BOYADZHIEVA, 2016; HANEWICZ; PLATT; ARENDT, 2017).

Conforme Gatti (2003), uma das características mais importantes da avaliação é que o avaliador é, ao mesmo tempo, o responsável direto pelo processo que vai avaliar. No paradigma instrucional, o professor possui grande poder e a avaliação somativa possui grande peso para determinar o nível de desempenho dos estudantes. Como este tipo de avaliação se preocupa em conceituar o resultado de determinado processo de aprendizagem, muitas vezes está associada a processos como memorização e reprodução (BROOKS; BROOKS, 1999; MOON, 2004). A avaliação centrada no aprendiz, por outro lado, possui caráter processual e formativo, preocupando-se em envolver o aprendiz em todas as etapas para desenvolver sua reflexão e autonomia (MCNIFF, 1993; RICHARDSON, 1997a; WEIMER, 2002; SCHUH, 2004; BLUMBERG, 2009a; RESNICK *et al.*, 2010; WRIGHT, 2011; WOLFF *et al.*, 2015; HANEWICZ; PLATT; ARENDT, 2017).

Obviamente, o nível de envolvimento discente na tomada de decisões sobre as avaliações deve levar em consideração seu nível de maturidade geral para assumir esta demanda (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a). Estudantes mais experientes podem ser envolvidos no processo de definição de critérios para a correção das avaliações, enquanto estudantes iniciantes podem receber critérios prontos do professor para exercitar sua

capacidade avaliativa. Em qualquer caso, é importante que o discente receba *feedback* de várias fontes sobre seu desempenho, pois isso lhe dará ideia mais abrangente acerca do próprio desenvolvimento (MARTELL, 1972; MCCOMBS, 1997; WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; BERDROW; EVERS, 2011; WRIGHT, 2011).

Nos anos recentes, têm se verificado aumento da quantidade de docentes universitários que relatam utilizar técnicas de avaliação centradas no aprendiz, com destaque para rascunhos de trabalhos escritos, apresentações orais, projetos em grupo, avaliações pareadas e interações situações de aprendizagem em serviço (WEBBER, 2011; MYERS; MYERS, 2014). A adoção de estratégias como portfólios reflexivos, por exemplo, pode ser muito útil para compreender o nível de conhecimento e de aprendizagem dos estudantes a respeito dos temas trabalhados (WADE, 1996; BORKO *et al.*, 1997; WOODWARD, 1998; TILLEMA, 2001; ELLSWORTH, 2002; BÜYÜKDUMAN; ŞIRIN, 2010; ALVIM, 2012). Ao longo do programa, estratégias como a autoavaliação e a avaliação pareada (MCCOMBS, 1997; DOCHY; SEGERS; SLUIJMANS, 1999; HARRISON, 2010; PAQUETTE *et al.*, 2014) podem, também, incentivar os estudantes a refletir sobre si mesmos e sobre suas atitudes, contribuindo para que obtenham compreensão mais clara acerca de seu desenvolvimento pessoal e acadêmico (ALSARDARY; BLUMBERG, 2009; LAKKALA *et al.*, 2015). Mesmo nas avaliações escritas tradicionais, os estudantes podem ser mais envolvidos, desde o processo de planejamento das questões (quando podem elaborar determinados enunciados) até a avaliação do próprio desempenho (momento em que podem justificar a exatidão de suas respostas ou avaliar o desempenho de seus pares) (MCCOMBS, 1997; WEIMER, 2002; PIERCE; KALKMAN, 2003; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Finalmente, a realização mais frequente de avaliações autênticas deve ser estimulada, pois elas estimulam o exercício efetivo das competências exigidas dos profissionais no ambiente de trabalho (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Na FI em EF, em particular, este tipo de avaliação têm recebido bastante atenção da literatura consultada, especialmente no âmbito esportivo (JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; MORGAN *et al.*, 2013; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; MARTIN-SILVA *et al.*, 2015; MESQUITA *et al.*, 2015; MILISTETD *et al.*, 2019)

2.3.6 Contribuições de Blumberg à proposta original do ECA de Weimer

Com o intuito de expandir o trabalho de Weimer (2002) e aumentar a aplicabilidade dos princípios do ECA, a professora Phyllis Blumberg, em obra intitulada “*Developing Learner-Centered Teaching: A practical guide for faculty*” (BLUMBERG, 2009a), definiu operacionalmente o que constitui cada uma das cinco dimensões de Weimer e, ao fazê-lo, categorizou cada uma delas em quatro a sete componentes, resultando em estrutura com 29 componentes que definem o ECA (Quadro 4).

Quadro 4 – Dimensões e componentes do ECA.

Função do Conteúdo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização variada do conteúdo 2. Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo 3. Utilização de esquemas de organização 4. Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura
Papel do Professor
<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de um ambiente para a aprendizagem 2. Alinhamento consistente das componentes da disciplina 3. Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes 4. Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo 5. Articulação de objetivos SMART 6. Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem
Responsabilidade pela Aprendizagem
<ol style="list-style-type: none"> 1. Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem 2. Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro 3. Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida) 4. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem 5. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas 6. Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação
Equilíbrio de Poder
<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinação do conteúdo da disciplina 2. Expressão de perspectivas alternativas 3. Determinação de como os estudantes obtêm as notas 4. Utilização de avaliações abertas 5. Flexibilidade 6. Promoção de oportunidades de aprendizagem
Finalidades e Processos de Avaliação
<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem 2. Utilização da avaliação formativa

3. Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação
4. Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro
5. Justificação da exatidão das respostas
6. Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas
7. Avaliação autêntica

Fonte: Adaptado de Blumberg (2009).

Blumberg também desenvolveu um conjunto de rubricas que permitem ao docente e às IES diagnosticarem o status das disciplinas acadêmicas e realizarem alterações para torná-las mais centradas nos estudantes. As rubricas adotam quatro níveis contínuos para avaliar o grau de implementação do ECA: (1) emprega abordagens centradas no instrutor, (2) menor nível de transição, (3) maior nível de transição, (4) emprega abordagens centradas no aprendiz (BLUMBERG, 2009a). O conteúdo e a construção das componentes e rubricas passaram por processos de validação empírica e especializada (BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011b).

Apesar de contar com o suporte de literatura bem fundamentada (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012), o ECA proposto por Weimer e Blumberg tem sido internacionalmente desenvolvido com maior ênfase somente em universidades estadunidenses (BLUMBERG; EVERETT, 2005; BLUMBERG, 2008; ALSARDARY; BLUMBERG, 2009; BLUMBERG, 2009b; 2011; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a; MOSTROM; BLUMBERG, 2012; BLUMBERG, 2014; 2015; 2016b; a), com destaque para Instituições como *Ferris State University* (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012), *Indiana University* (HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012), *Pennsylvania State University* (WEIMER, 2002) e *University of the Sciences in Philadelphia* (BLUMBERG, 2009a). No Canadá, o principal investigador desta abordagem é o professor Dr. Kyle Paquette, vinculado à *Ottawa University*, que concentra seus estudos no âmbito da formação profissional de treinadores esportivos (PAQUETTE *et al.*, 2014; PAQUETTE; TRUDEL, 2016; PAQUETTE, 2018).

No Brasil, o investigador pioneiro desta abordagem é o prof. Dr. Michel Milistetd, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina. Investigação recente realizada na FI oferecida pela referida instituição (MILISTETD *et al.*, 2018c) indicou que, embora os documentos legais que orientam a organização curricular do curso de Bacharelado em EF apresentem determinados princípios centrados no estudante, tais como a autonomia pela aprendizagem, a flexibilidade/capacidade de adaptação e a reflexão crítica, algumas práticas cotidianas são conduzidas no sentido oposto a esta visão. Especificamente, o controle da presença do estudante nas aulas, a valorização do esforço individual a partir de premiações

por desempenho acadêmico e a limitada flexibilidade para a construção curricular (sistema de pré-requisitos nas disciplinas) parecem ser práticas habituais na instituição investigada e, portanto, têm apresentado inconsistências com o projeto formativo almejado.

Na tentativa de alterar este cenário Milistetd *et al.* (2019) conduziram investigação em uma disciplina de Pedagogia do Esporte (PE) no primeiro semestre de 2016 para compreender o processo de desenvolvimento do ECA no contexto universitário e as percepções dos estudantes participantes. Os resultados indicaram que a experiência, fundamentada em estratégias de ensino colaborativas e reflexivas, foi bem-sucedida para ampliar as perspectivas dos estudantes sobre a própria aprendizagem e sobre o *coaching* esportivo (MILISTETD *et al.*, 2019). Embora não tenha explorado sistematicamente os componentes do ECA propostos por Blumberg (2009a), esta investigação foi a primeira iniciativa, no âmbito brasileiro, a explorar o desenvolvimento sistemático das cinco dimensões do ECA (WEIMER, 2002) na FI. A realização de investigações mais aprofundadas sobre o desenvolvimento do ECA foi recomendada para a explorar as potencialidades e as limitações desta perspectiva de ensino no contexto universitário.

Semelhantemente ao observado em outras propostas construtivistas, o desenvolvimento do ECA tem o potencial de despertar resistências na comunidade acadêmica. Segundo Weimer (2002), o ECA requer envolvimento mais ativo de professores e estudantes, o que pode fazer com que resistam a reconsiderar os papéis que se acostumaram a assumir até então. Ao perceberem que determinadas crenças e práticas prévias sobre o processo de ensino-aprendizagem necessitam ser modificadas para possibilitar o desenvolvimento adequado do ECA, os acadêmicos podem interpretar a nova abordagem como ameaçadora.

Weimer (2002) indica que a superação das resistências é um processo eventualmente demorado, mas que pode ser facilitado caso sejam exploradas as seguintes estratégias: (a) comunicação frequente e explícita aos estudantes sobre o racional sustentador do ECA; (b) encorajamento e reforço positivo ao desempenho dos estudantes e nos momentos de trabalho mais intenso; (c) solicitação de *feedback* discente sobre o andamento do processo; (d) inspiração (e não conversão) dos colegas, pois bons exemplos podem motivar a curiosidade e o engajamento de mais indivíduos no processo; (e) Documentação geral do processo para possuir evidências de sua efetividade. Em especial, a autora recomenda que o docente interessado em desenvolver o ECA possua convicções firmes de sua decisão, possibilitando

que “resista às resistências”. É necessário compreender que, independentemente da quantidade de docentes adeptos da proposta, o ECA se apresenta como alternativa interessante ao modelo instrucional porque está alicerçado em princípios de aprendizagem amplamente documentados teórica e empiricamente (WEIMER, 2002).

3 MÉTODO

O objetivo deste capítulo é descrever os procedimentos de coleta e de análise dos dados realizados no presente estudo. Complementarmente, fornecem-se informações contextuais que permitem ao leitor compreender as circunstâncias sob as quais a investigação foi realizada, bem como refletir em que medida os achados podem ser válidos para outros contextos.

Primeiramente, apresenta-se o desenho teórico-metodológico geral do estudo para oferecer uma perspectiva geral a respeito das articulações entre a fundamentação teórico-filosófica escolhida, as questões norteadoras, os objetivos específicos, os procedimentos de coleta de dados e os critérios adotados para assegurar a validade interpretativa dos achados.

Na sequência, caracteriza-se a investigação quanto à finalidade e à abordagem do problema. Especificamente, detalham-se as etapas constituintes da abordagem PA (planejamento, ação, observação e reflexão) que orientou o processo de desenvolvimento do ECA nas disciplinas de PE, bem como contextualiza-se de que maneira tais etapas foram operacionalizadas no estudo.

A caracterização do ambiente investigado é realizada mediante a descrição de determinados elementos norteadores dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em EF, assim como das disciplinas de PE nas quais a PA foi desenvolvida. Em seguida, fornecem-se detalhes sobre os participantes (estudantes, pesquisador e professor das disciplinas) que permitem identificar as relações entre eles estabelecidas durante a realização do estudo.

No que diz respeito à coleta de dados, evidencia-se a sequência cronológica de eventos que ocorreram durante a realização do estudo e, especificamente, explicitam-se as atribuições assumidas pelo pesquisador nas diferentes etapas da investigação. Nesta parte, além de se detalharem as técnicas e os instrumentos principais e auxiliares de coleta de dados utilizados, procurou-se justificar, academicamente, a adoção de cada técnica, instrumento ou procedimento.

Na parte final do capítulo, são descritos os procedimentos adotados para a análise das informações obtidas durante as disciplinas. Com a intenção de aumentar o nível de rigorosidade do processo, também são explicitados os procedimentos empregados para a validação científica da investigação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

No âmbito geral, esta investigação se caracteriza, quanto à abordagem do problema, como qualitativa (CRESWELL, 2014). Quanto à finalidade, majoritariamente classifica-se como aplicada e orientada à ação (NEUMAN, 2014), além de possuir características descritivo-interpretativas (DENZIN; LINCOLN, 2008). As investigações aplicadas buscam oferecer soluções práticas para um problema concreto ou para atender às necessidades imediatas e específicas de profissionais. Este estudo partiu da premissa de que o Ensino Superior ainda se encontra alicerçado, fundamentalmente, sob o paradigma instrucional de ensino (BARR; TAGG, 1995). Neste sentido, a solução prática desenvolvida para superar esta questão foi o desenvolvimento de uma proposta de ensino baseada nos princípios do ECA por meio da pesquisa-ação (PA) do tipo prática (KEMMIS; MCTAGGART; NIXON, 2014).

No rol das pesquisas aplicadas, as orientadas para a ação buscam, especificamente, a conscientização dos participantes sobre os problemas específicos que os afligem, assim como o envolvimento ativo do pesquisador para auxiliá-los a modificar a realidade encontrada. Neste sentido, tais investigações tratam o conhecimento como forma de poder, combinando a aquisição de novos conhecimentos com o a utilização dos já disponíveis para se atingir a meta estabelecida (NEUMAN, 2014). Neste estudo, a conscientização dos participantes foi realizada sistematicamente pelo pesquisador e pelo professor das disciplinas de Pedagogia do Esporte (PE) a partir de questionamentos frequentes acerca dos problemas percebidos pelos estudantes em sua realidade prática, bem como pela promoção de métodos ativos de ensino-aprendizagem nos quais os estudantes necessitassem assumir papéis mais ativos para modificar a realidade percebida.

Esta investigação também apresenta caráter descritivo-interpretativo, por concentrar-se na descrição detalhada do contexto em que as informações foram obtidas e nos significados atribuídos pelos participantes durante a interpretação das informações (DENZIN; LINCOLN, 2008). Especificamente, o pesquisador realizou a interpretação das informações provenientes de múltiplas fontes (entrevistas, grupos focais, diários reflexivos, conversas reflexivas), além de conduzir inquérito narrativo autobiográfico (INA) (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2013) sobre o próprio processo de transformação a partir do envolvimento prolongado com o ECA.

3.1.1 Pesquisa-ação

A PA pode ser compreendida como abordagem de pesquisa que busca fornecer às pessoas os meios para que desenvolvam ações sistemáticas para resolver problemas específicos que as afetam (STRINGER, 2014). Enquanto os métodos tradicionais de investigação científica almejam fornecer explicações generalizáveis para que seja possível prever e controlar eventos e fenômenos, a PA baseia-se na proposição de que soluções, planos ou programas genéricos podem não ser suficientemente adequados e válidos para todos os contextos ou grupos para os quais são aplicados (STRINGER, 2014).

Historicamente, a PA tem suas raízes na Antropologia e em outras disciplinas para a resolução prática de problemas sociais. Embora tenha sofrido declínio especificamente após sua associação com ativismo político radical nos anos 1960, atualmente tem ganho novos e ampliados significados, caracterizando-se por apresentar questionamentos e destinar esforços a melhorar a qualidade da vida familiar, comunitária e/ou organizacional (STRINGER, 2014). Especificamente na EF, a PA tem sido usada para melhorar a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem em programas de formação de treinadores esportivos (MESQUITA *et al.*, 2015; CLEMENTS; MORGAN, 2016; CRONIN; LOWES, 2016).

A colaboração é um dos princípios que sustentam a realização da PA. Parte-se do pressuposto de que todas as pessoas que são afetadas por determinada questão ou situação devem participar do processo de investigação, possibilitando que todos tenham papel ativo no contexto em que estão envolvidos. Busca-se, com isso, a reflexão e a modificação da própria prática e, conseqüentemente, a reconfiguração de determinada situação na qual os indivíduos investigados se encontram (STRINGER, 2014).

Sob a perspectiva da PA, o pesquisador não se configura como especialista que faz a pesquisa, mas como recurso facilitador, que auxilia os participantes a explorar, sistematicamente, os problemas reais que experienciam em determinada situação ou contexto, bem como a formular soluções efetivas e sustentáveis que melhorem sua própria prática. Neste sentido, a PA não está centrada somente na obtenção de soluções aos problemas, mas também no desenvolvimento humano que ocorre ao longo do processo, oportunizando aos participantes adquirirem capacidade de refletir sistematicamente sobre os problemas que

encontram, constroem rede colaborativa de relacionamentos e adquirem habilidades de autossuficiência e de autodirecionamento (STRINGER, 2014).

A PA estrutura-se em um processo espiral de planejar, agir, observar e refletir. Na etapa do planejamento, busca-se planejar soluções práticas aos problemas diagnosticados pelos participantes. Na ação-observação, coloca-se o plano em prática e observa-se o processo e as consequências da implementação do plano. Nestas etapas, também se busca reunir informação relevante (dados) a respeito do contexto investigado, de modo que se construa uma “imagem” ou “fotografia” que auxilie os participantes a definir e a descrever a situação. Na reflexão, exploram-se e analisam-se os materiais provenientes da ação-observação, identificando os elementos mais relevantes/significativos a partir dos dados coletados para que se possa planejar a próxima ação ou para interpretar e explicar (teorizar) os resultados das ações precedentes (KEMMIS; MCTAGGART; NIXON, 2014).

No presente estudo, a fase de planejamento operacionalizou-se a partir da elaboração do plano de ensino escrito previamente estruturado para as disciplinas e da elaboração de planos de aula específicos para cada intervenção. Durante esta etapa, os ministrantes (pesquisador e professor das disciplinas) também obtiveram informações mais detalhadas sobre os estudantes das disciplinas, com destaque para suas biografias e expectativas de aprendizagem. A fase de ação consistiu na aplicação semanal dos planos de aula, que procuraram atingir os objetivos de aprendizagem delineados e desenvolver determinadas componentes do ECA, assim como se alinhar às expectativas e necessidades de aprendizagem dos discentes. A observação ocorreu durante as próprias intervenções, com suporte de diário de campo. Sempre que necessário, os ministrantes utilizaram suas percepções sobre o progresso das atividades para fazer mudanças específicas que promovessem maior envolvimento dos alunos. Além disso, as observações serviram para trazer à tona alguns elementos para a fase de reflexão, que foram realizadas individualmente pelo pesquisador, após cada intervenção,, por meio de diários reflexivos. As reflexões também ocorreram de forma mais sistemática no fim de cada Unidade de ensino, quando os ministrantes se reuniam para discutir suas impressões sobre a disciplina e ajustar adequadamente o planejamento das próximas Unidades.

A adoção destes ciclos se sustenta na premissa de que a vivência de determinadas experiências “transformadoras”, por si só, não resulta em conhecimento útil para a melhoria das condições de vida/estudo/trabalho dos indivíduos participantes. Neste sentido, acredita-se que é a interação deliberada e prolongada entre pensamentos, sentimentos, experiências e

reflexões que promove a aprendizagem e a mudança efetiva da situação (MCAULIFFE; ERIKSEN, 2002). O respeito a estes ciclos permite ao pesquisador engajar-se prolongadamente na questão investigativa, bem como aumentar sua experiência sobre as questões relevantes de estudo, ao mesmo tempo que auxilia a reduzir a distância entre a teoria e a prática. Finalmente, é importante destacar que os ciclos da PA normalmente se sobrepõem, e os planos iniciais tornam-se, rapidamente, obsoletos à luz da aprendizagem derivada da experiência (KEMMIS; MCTAGGART; NIXON, 2014).

Apesar de a PA possuir elevada credibilidade por, supostamente, capacitar os participantes a modificarem sua realidade, é importante destacar que esta abordagem investigativa apresenta limitações. Ressalta-se que o poder necessário aos indivíduos para que modifiquem sua realidade depende, muitas vezes, da configuração e da dinâmica de estruturas superiores que não estão ao seu alcance. Desta forma, a pesquisa pode ter efeito prático muito limitado sobre o verdadeiro espaço de poder e tomada de decisão das pessoas (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

Embora se reconheça que o Ensino Superior ainda se encontre majoritariamente alicerçado no paradigma instrucional de ensino (BARR; TAGG, 1995), acredita-se que a adoção do ECA como abordagem teórico-metodológica para a organização das disciplinas tenha contribuído para minimizar algumas dessas questões relacionadas à falta de poder e de autonomia que os estudantes universitários tradicionalmente possuem em sua formação, contribuindo para o processo de empoderamento desses indivíduos durante a PA.

3.1.2 Inquérito Narrativo Autobiográfico

Além da abordagem da PA, este estudo adotou procedimentos de Inquérito Narrativo Autobiográfico (INA) para identificar as transformações pelas quais o pesquisador passou em sua trajetória para se tornar melhor profissional de EF, com destaque ao período a partir do qual teve contato com a abordagem do ECA.

A perspectiva narrativa de construção da identidade se sustenta na criação e no compartilhamento de histórias. As histórias contadas sobre os indivíduos, ou que eles contam sobre si mesmos, normalmente são criadas a partir da conexão de eventos ao longo do tempo. Tais histórias costumam ser facilmente lembradas, pois é por meio delas que os indivíduos

habitualmente organizam suas experiências de mundo (WANG, 2017). Isto não significa que o trabalho narrativo seja simples e linear, mas permeado por confusão (DOWLING *et al.*, 2013). Este processo contínuo de viver, contar, recontar e reviver (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2013) pode moldar as percepções dos indivíduos sobre seu passado, bem como ter implicações sobre suas ações presentes e futuras (WANG, 2017).

A investigação narrativa é um amplo guarda-chuva sob o qual uma variedade de métodos mais específicos foi conceituada. Um desses métodos é o Inquérito Narrativo (IN) proposto por Clandinin e Connelly (2000). Apesar de o IN se basear no estudo da experiência como história, não se trata simplesmente de contar histórias. Em vez disso, é um método investigativo que utiliza a narrativa para o estudo íntimo da experiência de um indivíduo ao longo do tempo no(s) contexto(s) (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013), assim como o próprio fenômeno em estudo (GLEDDIE; SCHAEFER, 2014; SCHAEFER, 2018). Enquanto muitas metodologias narrativas são usadas para pensar sobre histórias, o IN é usado para pensar com histórias, de modo a valorizar e sustentar o conhecimento que os participantes trazem consigo (SCHAEFER, 2018).

A ontologia do IN é baseada no pensamento pragmático de John Dewey (1938), para quem a experiência se configura como ponto de partida e ponto terminal da análise. De acordo com Dewey (1938), a realidade “vive” dentro das experiências dos indivíduos, de maneira que o que eles percebem (veem, ouvem, sentem, pensam, provam, desprezam) determina o que obtêm em suas interações com outros indivíduos e com os contextos que os cercam (CLANDININ; CONNELLY, 2000; SCHAEFER, 2018).

O IN é baseado nas noções de interação (narrativas sociais, culturais e institucionais dentro das quais as experiências dos indivíduos são constituídas, moldadas e expressas) e continuidade (moldadas pelo tempo e influenciadoras das experiências futuras) que Dewey (1938) atribuiu à experiência, a qual pode ser expressa como história ou narrativa (SCHAEFER, 2018). Segundo Clandinin e Connelly (2000) e Clandinin (2013), o IN se orienta a partir de três aspectos, também denominados de *espaço narrativo tridimensional*: temporalidade, socialidade e lugar. A *temporalidade* aborda a experiência sob a noção de progressão temporal (passado, presente e futuro), buscando compreender de que maneira os eventos/episódios passados se conectam uns aos outros para explicar o presente e projetar as ações futuras do indivíduo. Entende-se, portanto, as pessoas, os lugares e os eventos como em constante processo de transição. Na *socialidade*, busca-se interpretar a experiência a partir da dimensão pessoal interna (observação das próprias condições, sentimentos, esperanças

reações estéticas e disposições morais) e da dimensão social externa (observação das condições existenciais com outras pessoas e suas disposições, crenças, desejos e pontos de vista). Finalmente, a dimensão *lugar* compreende aos limites topológicos e espaciais do contexto, em que os eventos/episódios ocorreram ou permanecem acontecendo. Mais do que a descrição física do lugar, é importante analisar o que ele representa naquele contexto, para aquelas pessoas, no momento da observação (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2006; CLANDININ; ROSIEK, 2007; CLANDININ; HUBER, 2010; DOWNEY; SCHAEFER; CLANDININ, 2014).

O INA permitiu o mapeamento da trajetória pessoal, acadêmica e profissional do pesquisador, identificando tensões e enigmas passíveis de investigação e estabelecendo o sentido de como ele se percebia como professor universitário, para então identificar quem ele estava se tornando durante o envolvimento com o ECA. Do ponto de vista prático, a utilização do INA contribui para estimular a reflexão dos indivíduos a respeito de suas próprias trajetórias pessoais e práticas profissionais. Neste sentido, concorda-se com o posicionamento de Dowling *et al.* (2013), que afirmam que existe grande potencial das narrativas para evocar empatia e ressonância com seus leitores. A abordagem do INA pode, portanto, permitir que os indivíduos pensem sobre a constituição de suas subjetividades, reflitam criticamente sobre suas ações e transformem suas próprias identidades.

3.2 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

O estudo foi realizado no Centro de Ensino responsável por oferecer os cursos de graduação em EF (Bacharelado e Licenciatura) de uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina. Criado na década de 1970, este centro de ensino apresenta uma peculiaridade em relação à grande maioria das IES brasileiras, que é oferecer a FI exclusivamente em EF.

A FI em EF oferecida pela universidade investigada organizava-se, no momento da realização do estudo, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado. Os prazos mínimo e máximo para integralização curricular eram de 8 e 14 semestres, respectivamente, para ambos os cursos. O concurso vestibular disponibilizava 30 vagas semestrais para cada curso, totalizando 120 vagas anuais (60 para a Licenciatura e 60 para o Bacharelado). Ambos os cursos eram caracterizados como componentes das Ciências da Saúde e concentravam suas atividades no

período diurno, sendo o período matutino destinado às aulas do Bacharelado e o período vespertino às da Licenciatura (UFSC, 2005b; a)

O *movimento humano* era o eixo comum e o objeto de estudo de ambos os cursos, acompanhando a terminologia adotada nas Diretrizes dos Cursos de Graduação em EF (BRASIL, 2004), bem como nas Diretrizes do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da EF (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005b; FENSTERSEIFER *et al.*, 2005a). As disciplinas eram organizadas e distribuídas dentro de sete dimensões principais do movimento humano: (1) Biodinâmicas; (2) Comportamentais; (3) Socioantropológicas; (4) Pedagógicas; (5) Científico-Tecnológicas; (6) Manifestações da Cultura; e (7) Técnico-Funcionais Aplicadas.

O curso de Licenciatura, especificamente, totalizava 3.480 horas/aula. Seu objetivo geral era formar professores qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, na componente curricular EF da Educação Básica e Profissional (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005a). O perfil idealizado para o estudante egresso, conforme expresso em seu projeto político-pedagógico, compreendia a necessidade de um profissional com formação generalista, humanista e crítica:

[...] “cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável, com qualificação para analisar a realidade social e para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas” (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005b, p. 31).

O licenciado em EF deveria ser capacitado para o exercício profissional na componente curricular EF, tanto na Educação Básica como na Profissionalizante, com habilitação para aspectos como a inserção social da escola, domínio de teorias e processos pedagógicos (ensino-aprendizagem) e de teorias do desenvolvimento dos indivíduos em idade escolar (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005a).

O curso de Bacharelado, por sua vez, apresentava carga horária total de 3.840 horas/aula. Seu principal objetivo era formar profissionais qualificados para intervir, acadêmica e profissionalmente, em instituições públicas e privadas, buscando promover a saúde e a qualidade de vida das pessoas (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005b). O perfil profissional idealizado para o bacharel assemelhava-se ao do licenciado no que se refere à formação generalista, humanista e crítica, apresentando especificidades em sua qualificação:

[O bacharel em Educação Física] “deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, objetivando a promoção da saúde e da qualidade de vida de todas as pessoas.” (FENSTERSEIFER et al., 2005a, p. 33)

A formação do bacharel em EF deveria permitir seu pleno exercício profissional em três campos de intervenção: (1) Avaliação e Prescrição de Exercícios; (2) Atividade Física na Promoção da Saúde; (3) Gestão e Treinamento Esportivo (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005b). Considerando o campo Gestão e Treinamento Esportivo, cujo foco era desenvolver competências para a atuação do treinador esportivo, a instituição oferecia 12 disciplinas específicas para o esporte (ex.: Natação, Atletismo, Voleibol), quatro disciplinas relacionadas ao treinamento (Treinamento Esportivo, Pedagogia do Esporte, Psicologia do Esporte e Gestão Esportiva) e um estágio curricular obrigatório em treinamento esportivo.

A disciplina PE, na qual ocorreu a PA, era obrigatória no primeiro semestre do curso de Bacharelado e optativa aos estudantes do curso de Licenciatura em EF. As atividades de ensino do curso de Bacharelado se desenvolviam em um encontro por semana (3 horas/aula), totalizando 18 encontros e 54 horas/aula no semestre letivo, enquanto as do curso de Licenciatura se distribuíam em dois encontros semanais (2 horas/aula cada), resultando em 36 encontros e 72 horas/aula semestrais.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Foram convidados a participar todos os estudantes regularmente matriculados nas disciplinas de PE (2017/1 = Licenciatura; 2017/2 = Bacharelado). Especificamente para as entrevistas e os grupos focais (GFs), foram selecionados determinados estudantes de cada turma que demonstrassem interesse pela participação nestas etapas específicas da investigação. Além dos estudantes, o pesquisador e o professor da disciplina também participaram ativamente do processo de planejamento, condução e avaliação das propostas de ensino.

O pesquisador, no momento da realização do estudo, era estudante do segundo ano do Programa de Doutorado em EF da universidade investigada. Sua trajetória anterior como estudante de graduação (Bacharelado e Licenciatura) e de pós-graduação (Mestrado) nesta

instituição permitiu que desenvolvesse investigações junto a egressos (SALLES *et al.*, 2013), professores (SALLES, 2014) e estudantes (SALLES, 2015) dos cursos de FI em EF da instituição investigada, contribuindo para que ampliasse sua compreensão sobre a FI oferecida e despertasse o interesse em investigar, com maior aprofundamento, os fatores que poderiam estar relacionados à melhoria da qualidade dessa formação. A partir do contato que teve com o referencial teórico sobre o ECA e a PA, os quais lhes foram apresentados por seu coorientador (professor das disciplinas nas quais a coleta de dados foi realizada), assim como levando em consideração as evidências encontradas nos estudos anteriormente realizados, decidiu realizar uma investigação aplicada em que pudesse planejar, conduzir e avaliar uma proposta de ensino supostamente mais alinhada às demandas atuais da formação profissional.

O professor das disciplinas, por sua vez, era associado na mesma universidade, com formação acadêmica em nível de Doutorado em EF. Ele possuía dez anos de experiência de ensino no Ensino Superior e estava envolvido em atividades de ensino e pesquisa sobre desenvolvimento de treinadores e formação de atletas. Como coordenador de um Núcleo de Pesquisa em PE, ele liderava investigações sobre aprendizagem e desenvolvimento de treinadores, bem como sobre desenvolvimento positivo de jovens por meio do esporte. O professor assumiu a responsabilidade de, em parceria com o pesquisador, planejar a disciplina, conduzir determinadas aulas e realizar conversas periódicas com o pesquisador para refletir sobre o andamento da disciplina e planejar as intervenções subsequentes.

O professor atuou, neste sentido, como *amigo crítico*² do pesquisador durante as disciplinas. Como indicado na literatura, um amigo crítico pode atuar em muitos aspectos do processo de PA, participando desde a concepção geral do estudo até os processos de coleta e análise de dados (KEMBER *et al.*, 1997). No presente estudo, o amigo crítico atuou em colaboração com o pesquisador nas seguintes atividades: planejamento, condução e avaliação das aulas; avaliação do desenvolvimento do ECA; autoavaliação do pesquisador.

Para ter sucesso nesses aspectos, foi essencial ao pesquisador construir e fortalecer uma relação de harmonia, confiança e amizade com o professor, em vez de se colocar na posição externa de avaliador ou consultor da disciplina. É importante destacar, neste sentido, que já existia uma relação de amizade entre o professor e o pesquisador antes da realização deste estudo por, aproximadamente, cinco anos. Esta amizade foi criada e consolidada pelo

² No presente estudo, o professor Dr. Michel Milistetd exerceu três papéis distintos, porém complementares: (1) Coorientador do estudo; (2) Professor das disciplinas de PE nas quais o estudo se desenvolveu; (3) Amigo crítico do pesquisador durante a PA.

fato de o professor e o pesquisador participarem ao mesmo núcleo de pesquisa e compartilharem interesse pela formação e pelo desenvolvimento profissional em EF.

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

3.4.1 Fontes primárias de informação

Utilizaram-se quatro fontes de informação principais durante a realização da PA: (1) diários reflexivos; (2) conversas reflexivas; (3) entrevistas; (4) GFs. Os *diários reflexivos* (APÊNDICE M) foram preenchidos pelo pesquisador imediatamente após o término da aula, ou no máximo no fim do mesmo dia, para garantir que as percepções sobre aspectos críticos que ocorreram durante a respectiva aula fossem descritas com maior detalhamento. As reflexões foram estruturadas a partir dos seguintes princípios (GIBBS, 1988): (1) objetivo de aprendizagem da aula; (2) aspectos positivos da aula; (3) imprevistos ou aspectos negativos da aula; (4) aprendizados resultantes da aula; e (5) ações a serem tomadas para melhorar as próximas intervenções.

Ao refletirem sobre a própria prática, os professores universitários podem reorganizar sua compreensão e adotar novas posturas como resultado do autoconhecimento (BLUMBERG, 2016b). A reflexão sistemática e contínua também permite atingir níveis progressivamente mais profundos de aprendizagem, os quais possibilitam que o indivíduo reconheça ou estabeleça novos significados às suas experiências (MOON, 2004). O estabelecimento de novos significados, por sua vez, é imprescindível para exercitar a capacidade de aprendizagem contínua ao longo da vida que se exige do docente universitário contemporâneo (BLUMBERG, 2016b). Diários reflexivos têm sido amplamente utilizados em estudos sobre formação de treinadores (MARTIN-SILVA *et al.*, 2015; MESQUITA *et al.*, 2015), especialmente por seu potencial de minimizar vieses interpretativos e aumentar a confiabilidade das memórias do pesquisador (EDMONDS, 2017).

As *conversas reflexivas* (APÊNDICE P) constituíram-se a partir de reuniões periódicas formais entre os ministrantes após o término de cada Unidade de ensino, cuja finalidade foi discutir o progresso geral do processo de desenvolvimento do ECA e da PA até aquele momento, possibilitando o planejamento das intervenções subsequentes. Normalmente,

as conversas se organizaram a partir dos seguintes tópicos: (1) Avaliação geral da Unidade nas dimensões e componentes do ECA, utilizando como suporte as rubricas (BLUMBERG, 2009a); (2) Planejamento da Unidade subsequente em função dos objetivos da disciplina (plano de ensino), das impressões dos ministrantes (diários reflexivos, diários de campo, observações) e dos estudantes (GFs) sobre a Unidade recém-encerrada, bem como do nível de ECA almejado. Além das reuniões formais, foram realizadas conversas de caráter mais informal entre os ministrantes, sempre que algum fato relevante assim o requisitasse.

Embora ainda pouco exploradas como fonte de informação científica, as conversas informais, de acordo com Thomson (2015) representam oportunidades privilegiadas para fomentar a aprendizagem de professores no ambiente universitário. Pelo fato de ocorrerem espontaneamente, apresentam maior autenticidade e engajamento dos envolvidos em comparação com oportunidades formativas mais formais (como cursos e *workshops*), permitindo-os serem mais transparentes e abertos ao explicitarem as questões para discussão. O acesso a colegas de trabalho, portanto, pode potencializar o desenvolvimento de ideias e estratégias para superar os problemas e dilemas da prática pedagógica, dentre as quais se destacam a autorreflexão pedagógica, a melhoria da aprendizagem dos estudantes e o gerenciamento dos ambientes de ensino-aprendizagem (THOMSON, 2015).

Determinados estudantes da turma foram selecionados para participar de duas entrevistas individuais e de três sessões de GF. As finalidades da *entrevista inicial* (APÊNDICE J), realizada no começo do semestre letivo, foram identificar as experiências anteriores dos estudantes com o esporte e seu ensino, assim como suas percepções iniciais sobre o ambiente universitário no que diz respeito às dimensões do ECA. Por fim, procurou-se investigar suas concepções sobre Aula Universitária, Papel do Professor, Papel dos Estudantes, Responsabilidade pela Aprendizagem, Equilíbrio de Poder e Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior.

As *entrevistas finais* (APÊNDICE Q), por sua vez, ocorreram no semestre subsequente ao encerramento da disciplina (2017/2 para os estudantes da Licenciatura e 2018/1 para os estudantes do Bacharelado). Sua finalidade principal foi identificar em que medida os estudantes se lembravam dos conteúdos de ensino desenvolvidos na disciplina e aplicavam-nos em sua realidade pessoal, acadêmica e/ou profissional. Especificamente, questionou-se os estudantes sobre as atividades semestrais que estavam realizando no momento, buscando identificar se percebiam alguma diferença entre a forma de estruturação dessas disciplinas e da PE. Na sequência, realizou-se análise retrospectiva mais específica da

disciplina PE, na qual procurou-se diagnosticar as percepções dos estudantes sobre os princípios do ECA desenvolvidos na mesma. Finalmente, perguntou-se quais conteúdos da PE estavam sendo aplicados em sua realidade cotidiana, e quais conteúdos não foram utilizados ou não tinham ficado claros.

A entrevista é uma das principais técnicas de obtenção de informações em investigações qualitativas, pois permite obter descrições sobre as experiências de vida dos entrevistados e interpretar os significados por eles atribuídos aos fenômenos (BRINKMANN, 2013). Dentre suas vantagens, destaca-se a possibilidade de obter dados úteis quando não é possível observar direta ou atentamente determinada situação ou experiência vivenciada pelo entrevistado (CRESWELL, 2012). Comparada com entrevistas estruturadas, a modalidade semiestruturada (utilizada no presente estudo) tem maior potencial de explorar o diálogo e a co-construção do conhecimento, permitindo tanto o detalhamento das perspectivas consideradas importantes pelo entrevistado quanto o direcionamento da conversa pelo pesquisador a questões que considera importantes em relação ao objeto de estudo (DENZIN; LINCOLN, 2017). Por outro lado, reconhece-se que os dados obtidos podem ser enviesados seja pela indução proposital do pesquisador a determinadas respostas ou pelo desejo deliberado do entrevistado em responder aquilo que o pesquisador quer ouvir (CRESWELL, 2012).

Os *GFs* (APÊNDICE O), realizados imediatamente após o término de cada Unidade de ensino, tiveram o objetivo de investigar as percepções dos estudantes sobre as experiências vivenciadas naquela Unidade, à luz dos princípios do ECA (WEIMER, 2002, 2013). A partir dos aspectos positivos e negativos identificados, buscou-se que os estudantes também apresentassem sugestões para a continuação da disciplina na Unidade subsequente (*GFs* 1 e 2) ou no próximo semestre (*GF3*).

O objetivo principal desta técnica de coleta de informações não é atingir consenso, mas explorar as variadas perspectivas e experiências dos participantes sobre os temas em discussão (HENNINK, 2014). Desta maneira, os *GFs* foram adotados por cinco razões principais e complementares: (1) permitem que os participantes expliquem e discutam temas gerados a partir de experiências comuns; (2) estimulam os participantes a expor percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, idiomas e símbolos prevalentes; (3) fornecem momentos de interação deliberada que constituem excelentes oportunidades de

enriquecimento pessoal, ao permitirem a reflexão dos estudantes sobre a própria conduta dentro do processo; (4) favorecem a geração mais rápida e eficiente de temas para discussão e análise do que uma série de entrevistas individuais com o mesmo número de pessoas; (5) reduzem o potencial de viés pelo fato de o pesquisador exercer papel menos ativo do que em entrevistas individuais (BLOOR *et al.*, 2002; HENNINK, 2014)

3.4.2 Fontes secundárias de informação

Todas as aulas, ministradas total ou parcialmente pelo professor das disciplinas, foram registradas com suporte de *diário de campo* e gravador de áudio, a partir de *roteiro de observação* previamente estruturado (APÊNDICE K). O roteiro auxiliou o pesquisador a identificar em que medida as aulas organizavam-se a partir das cinco dimensões do ECA. Embora não tenham sido formalmente analisadas, as notas de campo derivadas das observações serviram de suporte para o preenchimento dos diários reflexivos do pesquisador.

Na *Função do Conteúdo*, observou-se se os conteúdos eram construídos a partir das experiências prévias dos estudantes, se auxiliavam a resolver problemas práticos e se apresentavam articulação entre si. No *Papel do Professor*, verificou-se se o professor criava ambientes agradáveis para a aprendizagem (arranjos materiais e emocionais), se questionava e estimulava a participação ativa e/ou a interação dos estudantes, se utilizava estratégias de ensino e recursos de suporte diversificados e se levava em consideração as contribuições dos estudantes. Na *Responsabilidade pela Aprendizagem*, investigou-se quais atividades ou estratégias de ensino estimulavam os estudantes a assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem, bem como a maneira como os estudantes pareciam se sentir quando assumiam maior responsabilidade. No *Equilíbrio de Poder*, observou-se em quais oportunidades os estudantes podiam tomar decisões sobre os rumos da aula, além de como os estudantes pareciam se sentir quando eram empoderados pelo professor. Finalmente, na dimensão *Finalidades e Processos de Avaliação*, concedeu-se especial atenção aos tipos de avaliações utilizadas, à importância relativa de cada uma sobre a nota, aos comportamentos dos estudantes quando eram avaliados pelas diferentes avaliações, à realização de autoavaliação e à avaliação pareada (de seus colegas).

A técnica de observação foi utilizada por oportunizar o registro das informações em tempo real, permitindo investigar os comportamentos e as relações estabelecidas pelo professor e pelos estudantes durante as atividades propostas. Conforme Creswell (2012), a

observação requer habilidades de escuta e atenção cuidadosa aos detalhes visuais. Complementarmente, a técnica exige o gerenciamento de questões como o potencial constrangimento dos indivíduos observados (CRESWELL, 2012). Pela própria natureza construtivista da disciplina e pela proposta metodológica geral adotada (PA), foi necessário ao pesquisador participar ativamente da maioria das atividades ao mesmo tempo em que observava seus desdobramentos (observação participante), embora em determinados momentos (ex.: exposição oral do professor sobre algum conteúdo) tenha sido possível a ele manter-se mais distante e passivo.

Após a apresentação de determinados conteúdos de ensino pelo professor, no decorrer da disciplina, os estudantes foram convidados a preencher *portfólios reflexivos* (APÊNDICE L) sobre sua aprendizagem. Os portfólios organizaram-se a partir dos seguintes tópicos: tema da aula; aprendizagem percebida pelos estudantes; conteúdos que não ficaram claros; possível aplicação dos conteúdos abordados no cotidiano dos estudantes.

Ao término de cada Unidade de ensino da disciplina, os estudantes preencheram *ficha de autoavaliação* (APÊNDICE N) sobre o próprio desempenho até aquele momento específico. A ficha apresentava, inicialmente, os temas gerais abordados naquela Unidade de ensino. Na sequência, lembrava os estudantes sobre os valores definidos pela turma para nortear a organização da disciplina. Finalmente, convidava os estudantes a estabelecer uma nota para si próprios naquela Unidade a partir da consideração aos seguintes aspectos: (1) dedicação percebida à disciplina na Unidade de ensino; (2) autoavaliação na Unidade, considerando os valores definidos pela turma; (3) evolução acadêmico-profissional percebida ao longo da Unidade; (4) áreas ou aspectos pessoais a serem melhorados para a próxima Unidade.

De acordo com Schön (1983), a escrita de autorreflexões se constitui como uma forma de análise sobre as próprias ações, a qual permite ao indivíduo estabelecer conexões entre a teoria e a prática, reorganizando seus processos mentais internos e aprofundando seu entendimento sobre sua filosofia pessoal e profissional. Moon (2006) destaca a relevância do preenchimento de portfólios reflexivos por estudantes do Ensino Superior porque esta ferramenta tem o potencial de auxiliá-los a refletir sobre as experiências de aprendizagem vivenciadas, o que contribui para o planejamento das próximas etapas da aprendizagem e, inclusive, para a carreira profissional futura. A escrita, por sua vez, tem o potencial de

estimular reflexões ainda mais profundas sobre as experiências vivenciadas na medida em que elas são resgatadas e transcritas (MOON, 2006). Apesar da importância destacada da reflexão na FI, Kuklick, Gearity e Thompson (2015a, b) observam que esta prática ainda tem sido pouco explorada no desenvolvimento universitário de estudantes de EF, o que justificou a adoção da estratégia no presente estudo.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

A Figura 7 ilustra, detalhadamente, o processo de desenvolvimento do ECA em ambas as disciplinas. A escolha por realizar o estudo nas disciplinas de PE se justificou pela experiência prévia do professor e do pesquisador com as mesmas. O professor apresentava vasta experiência no ensino de conteúdos relacionados ao ensino do esporte (10 anos), estava vinculado ao mesmo núcleo de pesquisa do pesquisador e tinha apreço pela proposta didático-metodológica do ECA. Além disso, o professor já havia lecionado anteriormente na disciplina PE do curso de Bacharelado da instituição investigada. O pesquisador, por sua vez, teve a oportunidade de realizar estágio de docência junto ao professor na disciplina PE (curso de Bacharelado) em etapa anterior do curso de Doutorado. Além disso, estava inserido em Núcleo de Pesquisa que investigava temáticas relacionadas ao esporte, tais como formação e desenvolvimento profissional de treinadores esportivos, iniciação esportiva e avaliação do desempenho esportivo de atletas.

Antes de começar a desenvolver o estudo, o pesquisador necessitou compreender os fundamentos teórico-metodológicos da abordagem do ECA, bem como o processo de PA. Por intermédio do coorientador do estudo, o pesquisador teve contato com os modelos do ECA (WEIMER, 2002, 2013; BLUMBERG, 2009) e da PA (STRINGER, 2013; KEMMIS), que fundamentariam o processo de desenvolvimento das disciplinas. O pesquisador estudou os materiais durante o primeiro semestre de 2016, período no qual os ministrantes trabalharam conjuntamente para desenvolver uma proposta inicial do ECA na disciplina de PE do curso de Bacharelado em EF (Milistetd *et al.*, 2019).

Após o término da disciplina, julgou-se relevante aprofundar o nível de entendimento sobre a articulação entre o ECA e a PA para ser possível o desenvolvimento de uma proposta ainda mais sistematizada, a qual abrangesse todas as componentes do ECA (BLUMBERG, 2009a). A partir dos resultados encontrados na aplicação da proposta anterior (MILISTETD *et al.*, 2019), identificou-se que tal iniciativa poderia ser novamente desenvolvida nesta

disciplina, por contribuir para o aumento da responsabilidade e da autonomia dos estudantes no próprio processo formativo – aspectos desejados tanto pelos projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005b) e Licenciatura (FENSTERSEIFER *et al.*, 2005a) em EF quanto pelas disciplinas de PE. Concomitantemente, abriu-se a possibilidade de desenvolver esta proposta de ensino em uma disciplina optativa de PE que seria, excepcionalmente, ofertada no semestre 2017/1 aos estudantes do curso de Licenciatura (APÊNDICE A).

Após a qualificação do projeto de pesquisa e sua aprovação pelas autoridades responsáveis pela Unidade de ensino (ANEXO A) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (parecer 2.345.802/2017) da instituição investigada (ANEXO A), o professor das disciplinas PE e o pesquisador se reuniram para realizar o planejamento da disciplina PE de 2017/1 (Licenciatura em EF). Como se tratava de uma disciplina optativa e que não havia sido ministrada nos últimos semestres, inicialmente foi necessário reestruturar o plano de ensino (APÊNDICE D) para que estivesse mais alinhado ao domínio dos ministrantes, aos princípios do ECA e à perspectiva de PA a ser adotada. Para tanto, preencheu-se a atividade de aplicação para diagnóstico do estado do ECA (APÊNDICE B) em que a disciplina se encontrava naquele momento. Em seguida, elaborou-se o plano para a transformação (APÊNDICE C) da disciplina com o suporte das rubricas (ANEXO B) elaboradas por (BLUMBERG, 2009a) e definiu-se o nível de ECA a ser atingido em cada dimensão e componente. Os procedimentos de escolha da disciplina a ser transformada (APÊNDICE E), diagnóstico do estado preliminar da disciplina (APÊNDICE F), elaboração do plano para transformação (APÊNDICE G) e estruturação do plano de ensino (APÊNDICE H) também foram seguidos no semestre 2017/2, na disciplina PE do curso de Bacharelado.

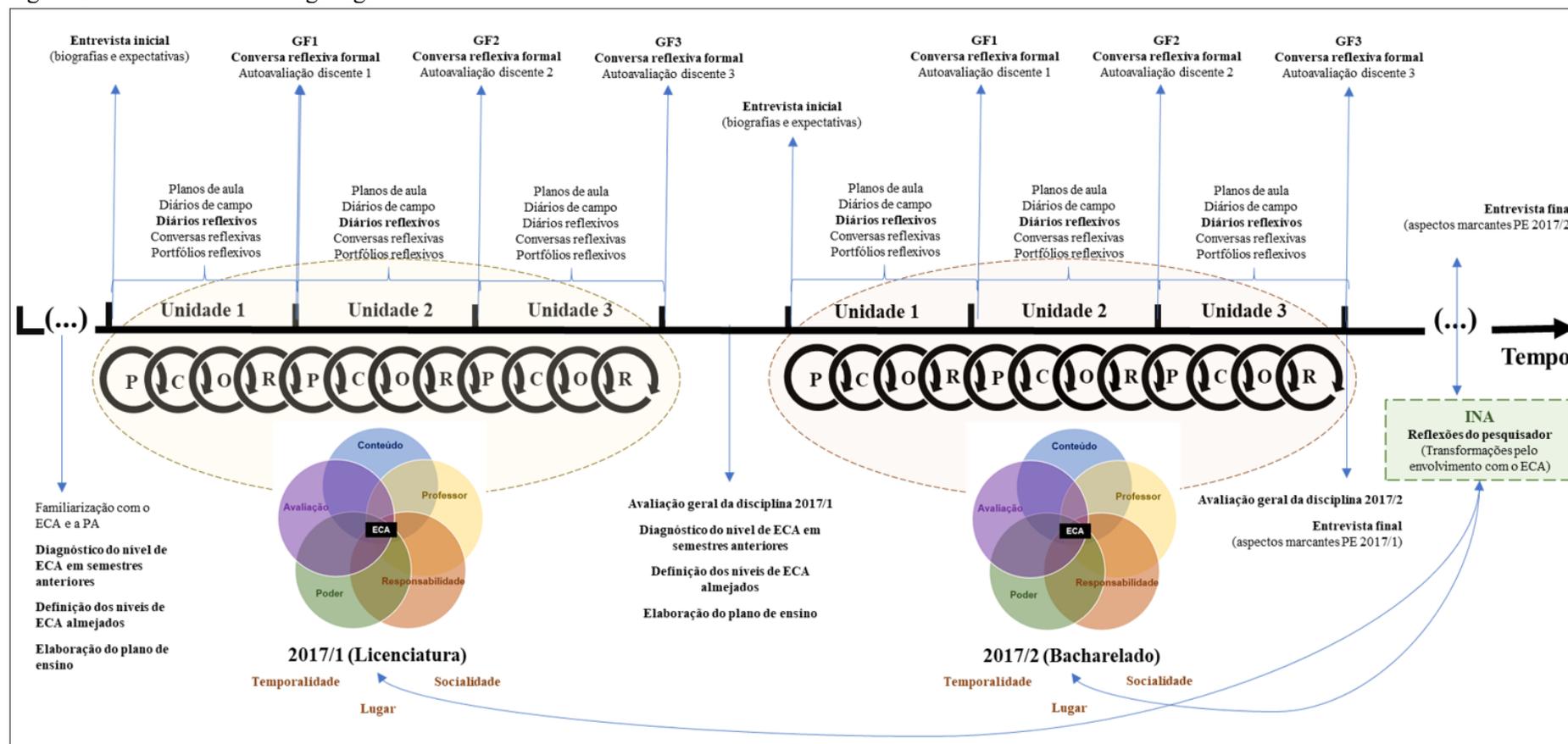
Neste período, os ministrantes também definiram que a disciplina seria ministrada em regime de colaboração, e que o pesquisador manteria registros sistemáticos das aulas e suas reflexões pessoais após cada intervenção. Complementarmente, definiu-se que ambos se encontrariam periodicamente sempre que necessário, bem como ao término de cada Unidade de ensino para avaliar o desenvolvimento do ECA e a sequência da PA.

Na primeira semana de aula de cada disciplina, os ministrantes convidaram os estudantes a participar da investigação. Para tanto, explicou-se o escopo e os objetivos do estudo, bem como os papéis a serem assumidos pelos discentes na investigação. Os

ministrantes garantiram o anonimato dos estudantes durante o processo, incluindo o registro e a divulgação dos resultados por meio do uso de pseudônimos. Os estudantes foram notificados de que sua participação na investigação não afetaria suas notas na disciplina. Além disso, os discentes foram informados sobre as características e os procedimentos a serem adotados ao longo do estudo. Por último, o envolvimento voluntário também foi enfatizado aos estudantes, incluindo a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem qualquer consequência. Após esclarecimento, os estudantes que concordaram participar assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE I).

Após determinados conteúdos de ensino (na parte final da aula), os estudantes completaram portfólios reflexivos para auxiliá-los a identificar com maior detalhamento em que medida percebiam a aplicação prática do que foi aprendido em suas realidades cotidianas. Os ministrantes permaneceram em sala de aula para solucionar eventuais dúvidas. As informações obtidas com os portfólios serviram para os ministrantes identificarem o nível de compreensão dos conteúdos pelos estudantes, além de contribuírem para orientar o planejamento das aulas subsequentes.

Figura 7 – Estrutura metodológica geral do estudo.



Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: P = Planejamento; C = Condução; O = Observação; R = Reflexão.

Ao término de cada Unidade de ensino, os estudantes preencheram autoavaliações (na parte final da aula) sobre a aprendizagem e a evolução acadêmico-profissional no decorrer do período avaliado. Os ministrantes permaneceram próximos aos estudantes para solucionar eventuais dúvidas durante o preenchimento. Neste caso, os ministrantes não analisaram com aprofundamento as percepções dos estudantes, por se tratarem de julgamentos pessoais. Entretanto, levaram em consideração a nota autossugerida pelos estudantes para compor suas notas finais na disciplina.

Alguns estudantes (seis) da disciplina de 2017/2 também foram convidados a realizar entrevistas individuais e a participar de GFs. Os discentes foram intencionalmente selecionados pelos ministrantes durante a primeira semana, quando o professor propôs uma atividade grupal na qual os estudantes se apresentavam aos seus colegas. Após acordo mútuo, os ministrantes procuraram selecionar um estudante de cada grupo para garantir que apresentassem características heterogêneas (ex.: gênero, idade, experiências esportivas anteriores). Todos os estudantes selecionados concordaram em participar da investigação. Na turma da Licenciatura, devido ao tamanho reduzido do grupo (oito indivíduos), todos os estudantes foram convidados a realizar entrevistas e a participar dos GFs. Neste semestre, somente uma estudante recusou a participação.

As entrevistas individuais do início das disciplinas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos investigados, e ocorreram nas dependências do centro de ensino de EF da universidade investigada. O pesquisador reuniu-se individualmente com cada estudante na data previamente combinada. Considerando a pouca intimidade do pesquisador com os estudantes naquele período, visto que a entrevista foi realizada no início do semestre letivo, houve uma conversa inicial (com duração aproximada de 15 minutos) em que o pesquisador procurou conversar informalmente com o entrevistado para que o mesmo se sentisse mais confortável em compartilhar as informações a serem debatidas durante a entrevista propriamente dita. Nesta conversa inicial, foram abordados temas como: atividades e disciplinas cursadas pelo estudante no semestre; percepção geral sobre a universidade e o curso de EF; e perspectivas de atuação profissional futura. Depois de criado o clima propício, o pesquisador explicou ao estudante o objetivo da entrevista e solicitou autorização para a gravação (áudio) das informações a partir daquele momento.

Durante a entrevista, o pesquisador esforçou-se para sustentar o clima cordial construído na primeira etapa. Ao mesmo tempo em que procurou manter-se neutro e não emitir juízo de valor sobre as respostas (NEUMAN, 2014), buscou garantir que os temas

fossem contemplados com detalhamento suficiente. Para atingir este objetivo, sempre que necessário foram realizados questionamentos de prova (CRESWELL, 2012; NEUMAN, 2014), de modo que se pudesse esclarecer respostas ambíguas ou completar respostas incompletas. Em determinados casos, também se fez necessário a reformulação da mesma pergunta em diferentes momentos da entrevista (NEUMAN, 2014), de modo demonstrar sua relevância ao entrevistado e estimular a obtenção das informações desejadas.

De acordo com Neuman (2014), o papel do entrevistador é muito complexo, pois deve lidar com o desafio de interferir no tempo e na privacidade dos entrevistados, buscando cooperação para obter informações que possam não beneficiar diretamente os respondentes. Ao mesmo tempo, o entrevistador deve permanecer neutro e objetivo, a fim de reduzir o constrangimento, o medo e a suspeita para que os entrevistados se sintam à vontade para revelar as informações (NEUMAN, 2014). Para facilitar a tarefa do entrevistador e explorar ao máximo o potencial da entrevista, Creswell (2012) recomenda que se localize um local calmo e adequado para conduzi-la, o qual seja livre de distrações. Complementarmente, o autor releva ser importante ter um plano suficientemente flexível de inquérito, para possibilitar ao entrevistado explorar as temáticas de acordo com sua própria lógica de pensamento (CRESWELL, 2012). Ambas as recomendações foram seguidas no presente estudo.

Ao término da entrevista, o pesquisador agradeceu a participação do entrevistado e adiantou que a entrevista seria transcrita e reencaminhada ao estudante por *e-mail* para a validação das informações apresentadas, deixando claro que poderiam ser feitas alterações (inclusões ou retiradas) de informações de acordo com o desejo dos entrevistados.

Os entrevistados também participaram de três sessões de GF ao longo do semestre, após o término de cada Unidade de ensino. As sessões ocorreram em sala de aula localizada no centro de ensino, imediatamente após o encerramento da aula das disciplinas PE. Os GFs tiveram o objetivo de identificar as percepções dos estudantes a respeito de como perceberam a condução das aulas componentes da respectiva Unidade de ensino, com destaque para as dimensões do ECA.

Antes do início de cada sessão, o pesquisador lembrou os conteúdos abordados e as atividades desenvolvidas na Unidade de ensino em questão, certificando-se de que os estudantes se recordavam do processo. Utilizaram-se *slides* impressos e esquemas

organizadores para auxiliar os estudantes a lembrar dos conteúdos e das estratégias de ensino desenvolvidas na Unidade. As sessões foram gravadas com auxílio de um gravador de áudio, após prévia autorização de todos os participantes.

De maneira geral, os temas foram lançados para debate até que se verificasse esgotamento das falas. Sempre que necessário, o pesquisador interveio para garantir a adequação do debate ao tema proposto, estimular opiniões sobre determinados aspectos específicos vinculados ao tema e/ou mudar o foco de atenção para o tema subsequente. Além disso, o pesquisador fomentou a participação ativa e equilibrada de todos os presentes, evitando manifestar opiniões e julgamentos sobre as falas dos participantes, conforme recomendado pela literatura especializada (BLOOR *et al.*, 2002; HENNINK, 2014; NEUMAN, 2014)

Ao término de cada seção, o pesquisador comunicou os estudantes de que transcreveria as falas e, na sequência, encaminharia a transcrição por *e-mail* a todos os participantes para que realizassem a validação das informações apresentadas. A exemplo do que ocorreu na entrevista inicial, deixou-se claro que seria possível aos estudantes realizarem alterações (inclusões ou retiradas) de informações nas transcrições, de acordo com sua preferência.

A entrevista final ocorreu individualmente, com cada estudante participante das entrevistas iniciais e dos GFs, no semestre subsequente ao término da disciplina. Inicialmente, o pesquisador buscou conhecer as atividades acadêmicas com as quais os estudantes encontravam-se envolvidos naquele momento. Na sequência, questionou-os em que medida se recordavam dos principais conteúdos abordados na disciplina, bem como se aplicavam, de alguma forma, tais conteúdos em suas realidades cotidianas. Ao término da entrevista, o pesquisador agradeceu a participação do entrevistado e lembrou que faria a transcrição das falas, reencaminhando-a ao *e-mail* pessoal do estudante para a validação das informações apresentadas.

Nos momentos em que o professor da disciplina ministrou os conteúdos, o pesquisador procurou auxiliá-lo sempre que necessário, de modo que a aula respeitasse os princípios do ECA almejados. Além disso, o pesquisador manteve anotações regulares sobre os principais acontecimentos da aula em seu diário de campo. Para garantir o registro mais fiel e detalhado possível das informações e do ambiente geral estruturado, seguiu-se a recomendação de Creswell (2012) para a periodização geral do processo de observação. Neste sentido, o pesquisador observou com mais atenção, nas primeiras aulas, o panorama geral das

atividades e dos eventos. Após constatar sua familiarização com a configuração geral do ambiente, optou por restringir as observações a aspectos específicos (ex.: reações e interações entre determinados estudantes).

O posicionamento do pesquisador no ambiente variou de acordo com a intenção da observação e com as demandas específicas das disciplinas. Sempre que possível, nas aulas iniciais o pesquisador posicionou-se em local onde pudesse ter visão clara de todos os estudantes e do professor da disciplina. À medida que as aulas progrediram, o pesquisador também se deslocou a outros locais para obter, com maior precisão, informações mais detalhadas sobre determinados eventos (ex.: trabalhos em grupo).

No momento da observação, o pesquisador tomou notas curtas descritivas (NEUMAN, 2014) em seu *notebook* que representassem, sinteticamente, o ocorrido, as quais permitiram que mantivesse a atenção plena aos demais acontecimentos da aula, bem como evitasse perda de atenção dos discentes aos objetivos de aprendizagem da aula, ou seu constrangimento devido aos constantes registros. Ao término da aula, o pesquisador ampliou tais notas a partir de descrições mais extensas dos eventos (NEUMAN, 2014). Com o suporte das gravações de áudio, foi possível ao pesquisador determinar com maior precisão as palavras, frases ou ações específicas adotadas pelo professor e pelos estudantes, bem como registrar sua duração organizá-las em ordem cronológica de ocorrência.

Ao término de cada aula, o pesquisador preencheu os diários reflexivos para sistematizar suas percepções a respeito dos fatos ocorridos e planejar as próximas etapas da PA. As conversas reflexivas formais (ao término de cada Unidade de ensino) e informais (no longo do semestre, conforme necessidade) também auxiliaram os ministrantes a avaliar as intervenções e a planejar as aulas subsequentes da disciplina. Todas as conversas reflexivas foram gravadas em áudio e transcritas pelo pesquisador.

3.6 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

O conjunto de dados analisado é apresentado na Tabela 1. Todas as transcrições (entrevistas semiestruturadas, GFs e conversas reflexivas) foram realizadas na íntegra para permitir recolhimento de informações completas e precisas. A formatação adotada em todos

os arquivos foi a seguinte: tamanho do papel A4, fonte Arial tamanho 12, espaçamento 1,5 e margens de 2 cm cada.

Tabela 1 – Resumo das fontes de informação e dos dados analisados.

Disciplina (semestre)	Fonte	Método	Qtde	Realização	Duração Total e média (min.)	Dados Total e média (pág.)	
Licenciatura (2017/1)	Estudantes	Entrevista semiestruturada 1	7	Início do semestre	183 (28,1)	30,5 (4,3)	
		Grupos focais	3	Após Unidades de ensino	255 (85)	47,5 (15,8)	
		Entrevista semiestruturada 2	7	Semestre posterior	277 (39,6)	47,5 (6,8)	
	Pesquisador	Portfólios reflexivos*	37	Após conteúdos novos	N/A	37 (1)	
		Fichas de autoavaliação*	23	Após Unidades de ensino	N/A	23 (1)	
		Diários reflexivos	28	Após cada aula	N/A	104,5 (3,7)	
		Ministrantes	Conversas reflexivas	5	Durante o semestre	145 (32,3)	88 (17,3)
		Disciplina	Planos de ensino*	30	Antes de cada aula	N/A	30 (1)
			Diários de campo*	15	Durante as aulas	N/A	43 (2,9)
Total Licenciatura			155		860	451	
Bacharelado (2017/2)	Estudantes	Entrevista semiestruturada 1	6	Início do semestre	363 (60,5)	68,5 (11,4)	
		Grupos focais	3	Após Unidades de ensino	236 (78,7)	62,5 (20,8)	
		Entrevista semiestruturada 2	6	Semestre posterior	356 (59,3)	67 (11,2)	
	Pesquisador	Portfólios reflexivos*	113	Após conteúdos novos	N/A	113 (1)	
		Fichas de autoavaliação*	98	Após Unidades de ensino	N/A	98 (1)	
		Diários reflexivos	17	Após cada aula	N/A	83 (4,9)	
		Ministrantes	Conversas reflexivas	5	Durante o semestre	119 (25,4)	71 (14,8)
		Disciplina	Planos de ensino*	19	Antes de cada aula	N/A	19 (1)
			Diários de campo*	16	Durante as aulas	N/A	58 (3,2)
Total Bacharelado			283		1074	640	
Total geral			438		1934	1091	

Fonte: Dados do estudo (2019).

Obs.: * = fonte secundária de informação.

As informações provenientes dos portfólios reflexivos, dos diários de campo, das fichas de autoavaliação e das conversas reflexivas foram digitalizadas com auxílio do programa *Microsoft Word 2016* para *Windows* e armazenadas em computador pessoal do pesquisador. Tais arquivos não foram sistematicamente categorizados e analisados durante o processo, mas serviram de suporte para auxiliar os ministrantes a compreender as necessidades de aprendizagem dos estudantes e a realizar as modificações pertinentes durante as Unidades. Neste sentido, os ministrantes se encontraram com regularidade, em determinadas ocasiões durante as disciplinas, para apreciar conjuntamente as informações provenientes de tais fontes e tomar as decisões pertinentes para melhor organizar as intervenções subsequentes.

Enquanto os diários reflexivos foram elaborados diretamente no programa *Microsoft Word 2016* para *Windows*, as entrevistas semiestruturadas individuais com os estudantes, os GFs e as conversas reflexivas foram inicialmente transcritos com auxílio deste programa. Nas entrevistas e GFs, as transcrições foram encaminhadas por *e-mail* aos estudantes para validação de conteúdo (verificação de membros). Nesse estágio, foi possível adicionar, excluir ou alterar qualquer parte da transcrição que eles julgassem não representar adequadamente suas percepções. Nas conversas reflexivas, as transcrições foram compartilhadas com o professor da disciplina para verificar sua acurácia em representar o que foi, de fato, discutido. Na sequência, o pesquisador inseriu as transcrições revisadas dos dados provenientes dos estudantes no programa *NVivo 12 Plus* para *Windows* e iniciou o processo de categorização. Os diários reflexivos foram inseridos diretamente no programa *Microsoft Word* para o *NVivo*.

As entrevistas, os GFs e os diários reflexivos foram explorados por meio da técnica análise temática (AT) indutiva (BRAUN; CLARKE, 2006; BRAUN; CLARKE; WEATE, 2016), a qual apresenta as seguintes etapas: (1) familiarização com os dados; (2) codificação inicial; (3) identificação dos temas emergentes; (4) revisão dos temas; (5) definição e nomeação dos temas; (6) produção do relatório. A escolha desta técnica se justificou por sua flexibilidade e adequação para a análise de dados provenientes de fontes como entrevistas, GFs e diários reflexivos. Além disso, a AT tem sido reconhecida como apropriada para auxiliar na síntese de extensos conjuntos de dados qualitativos, apresentando-se como opção válida à análise de informações produzidas em investigações conduzidas sob a abordagem da PA (BRAUN; CLARKE, 2006).

A familiarização com os dados iniciou-se durante o próprio processo de coleta, pois a abordagem da PA requereu participação ativa do pesquisador em todas as etapas do processo (planejamento, condução, observação e avaliação/reflexão). Como as transcrições das entrevistas, dos GFs e das conversas reflexivas também foram realizadas pelo pesquisador, a familiarização foi ainda maior, permitindo a releitura constante dos materiais e a busca por significados ou padrões iniciais. Nesta etapa, o pesquisador tomou notas a respeito das potenciais unidades de significado derivadas do conjunto de informações.

Na segunda fase, o conteúdo das transcrições foi segmentado em unidades de significado. À medida que as unidades foram identificadas, realizou-se checagem para

verificar se elas representavam, adequadamente, os extratos de informações (ex.: trechos de determinada fala) a partir dos quais foram produzidas. Conforme orientações de Braun e Clarke (2006), adotou-se abordagem inclusiva neste processo de produção das unidades, de modo a garantir que não fossem excluídas da codificação informações que, embora não diretamente relacionadas às unidades específicas, apresentassem relação potencial com elas.

A identificação dos temas emergentes foi realizada a partir do agrupamento das unidades de significado em categorias de ordem superior, a partir das relações de similaridade apresentadas. A definição das categorias também levou em consideração os objetivos de aprendizagem de cada Unidade de ensino e os elementos principais do ECA nela enfatizados (ex.: Unidade 1 = Situar os estudantes nos conteúdos relacionados ao esporte contemporâneo e ao desenvolvimento de seus praticantes em longo prazo / Criar clima propício para a aprendizagem; Unidade 2 = Distinguir diferentes abordagens didático-pedagógicas para o ensino do esporte e estruturar progressões entre as atividades da aula ou treino / Aumentar a responsabilidade de aprendizagem dos estudantes; Unidade 3 = Reconhecer o papel pedagógico e os estilos de ensino do professor ou treinador no processo de ensino-aprendizagem do esporte / Equilibrar poderes e aproximar os estudantes dos contextos de prática para facilitar o desenvolvimento de competências profissionais).

A revisão e a nomeação dos temas, realizadas na quarta e na quinta etapas, iniciaram-se a partir do refinamento das categorias de ordem superior definidas na fase anterior. Especificamente, os dados de tais categorias foram melhor especificados a partir da criação de categorias de ordem inferior (subtemas), representadas pelas estratégias de ensino adotadas no decorrer das disciplinas, das percepções dos estudantes e do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA, das percepções dos estudantes sobre a própria aprendizagem e das percepções do pesquisador sobre o processo de autodesenvolvimento docente. Este processo resultou na criação de subtemas como "Abertura às perspectivas e incentivo à participação discente", "Responsabilidade maior pela própria aprendizagem" e "Desenvolvimento da capacidade de adaptação às circunstâncias".

Finalmente, na sexta etapa produziu-se o relatório final decorrente do processo analítico conduzido nas etapas anteriores. Neste caso, o pesquisador procurou garantir que os temas e subtemas fossem sustentados por extratos de texto (falas de estudantes; reflexões do pesquisador), bem como que estivessem alinhados à narrativa geral sobre o desenvolvimento do ECA nas disciplinas PE. Para manter a integridade dos estudantes e assegurar o anonimato inicialmente acordado no momento do aceite à participação na investigação, utilizaram-se

pseudônimos para representar suas identidades. Por outro lado, os nomes originais do pesquisador principal e do professor das disciplinas foram mantidos.

É importante destacar que o processo de categorização foi feito por meio de abordagem colaborativa entre os ministrantes para possibilitar o estabelecimento de significados compartilhados sobre os dados. O pesquisador conduziu o processo de forma independente e, uma vez concluído, reuniu-se com o professor da disciplina (e coorientador da investigação) para confirmar a exatidão dos temas e elucidar o significado do que foi expresso pelos participantes.

Os dados gerados pelos diários reflexivos, além de servirem de base para a estruturação das aulas subsequentes da disciplina e fundamentarem a criação dos temas analíticos relativos ao processo de desenvolvimento do ECA nas disciplinas, orientaram a escrita do INA, pelo pesquisador principal, acerca das transformações por ele experienciadas em decorrência do envolvimento com o ECA.

A construção dos textos de campo foi organizada em três etapas principais, em regime de colaboração entre o pesquisador, seu orientador no exterior³ e um colega estudante de pós-Doutorado participante do mesmo núcleo de pesquisa coordenado pelo orientador do exterior. Inicialmente, o pesquisador criou uma linha do tempo que incluía vários eventos e experiências que considerou importantes para sua jornada para se tornar melhor profissional de EF. Embora a maioria desses eventos estivesse relacionada, de alguma maneira, com a EF e o esporte, alguns ocorreram em espaços alternativos como sua própria casa e a sala de aula. Esta etapa auxiliou o pesquisador a relembrar sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, e o auxiliou a ter mais clareza a respeito da ligação cronológica entre os fatos, bem como a contextualizar o início de seu interesse pelo ECA.

Na segunda etapa, o pesquisador selecionou quatro desses eventos que ocorreram durante a realização do presente estudo e elaborou narrativas individuais sobre cada um.

³ No período entre agosto de 2018 e janeiro de 2019, o pesquisador realizou estágio sanduíche na *McGill University* (Montreal, Canadá). O estágio foi orientado pelo prof. Dr. Lee Schaefer, e teve como objetivo ampliar o contato do pesquisador com literatura sobre o método *Narrative Inquiry* – NI (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2013), especialidade investigativa de Schaefer, a qual possibilitou a realização da análise sobre suas transformações pessoais percebidas decorrentes do envolvimento com o ECA durante o presente estudo. A partir do envolvimento com o núcleo de pesquisa (*Exercise Physical Health Education and Cultural Studies Lab* – EPHECS) coordenado por Lee, o pesquisador teve contato com Michael Dubnewick, estudante de pós-Doutorado especialista em investigações sobre NI, que também o auxiliou na produção deste trecho específico da tese.

Embora reconheça-se a representação pessoal dessas experiências tenha envolvido ênfase seletiva, estes eventos particulares foram escolhidos porque ainda ressoam na identidade atual do pesquisador e porque apresentam conexões temporais, sociais e espaciais entre si. As histórias foram escritas em primeira pessoa e buscaram descrever as percepções particulares do pesquisador durante cada evento. No processo de escrita, procurou-se dar atenção aos três elementos comuns do INA: temporalidade, socialidade e lugar (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2013). Durante este período, os três pesquisadores leram as narrativas mais de uma vez para se certificar de que as mesmas apresentavam os três elementos do IN. Depois de finalizadas as narrativas, os três investigadores se debruçaram sobre os principais temas que emergiram a partir da análise. Tais temas surgiram a partir da reflexão do pesquisador principal sobre cada experiência narrada, e foram discutidos com os demais pesquisadores para seu refinamento e redação final.

Finalmente, na terceira etapa ilustrou-se como o processo de investigação contribuiu para transformação de algumas práticas pedagógicas do pesquisador enquanto professor universitário. Para realizar esta análise, adotou-se o referencial do espaço narrativo tridimensional (CLANDININ; CONNELLY, 2000; CLANDININ, 2013), por meio do qual buscou-se encontrar ligação temporal entre os fatos passados e presentes (temporalidade), identificar as interações entre o pesquisador e algumas pessoas-chave com quem conviveu durante sua trajetória acadêmica (socialidade), e descrever determinadas as características físicas e topológicas dos espaços em que tais acontecimentos ocorreram (lugar).

3.7 PROCEDIMENTOS PARA VALIDAÇÃO CIENTÍFICA DO ESTUDO

A rigorosidade científica do estudo foi construída a partir do respeito a quatro princípios: (1) credibilidade (validade interna); (2) transferibilidade (validade externa); (3) confiabilidade (fidedignidade); e (4) confirmabilidade (objetividade) (SHENTON, 2004; COUTINHO, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2008; STRINGER, 2014).

A **credibilidade** diz respeito ao grau em que as interpretações realizadas pelo pesquisador correspondem aos fenômenos investigados. Para atendê-la, adotaram-se os seguintes procedimentos: engajamento prolongado dos participantes no problema de investigação; descrição das qualificações e das experiências prévias dos ministrantes com o contexto investigado; triangulação de diferentes fontes de dados; checagem das informações

pelos participantes; checagem da análise dos dados intrapesquisador e interpesquisador; exame de achados de investigações anteriores para situar os achados do presente estudo.

O *engajamento prolongado* do pesquisador no local do estudo foi garantido pelo fato de a coleta de dados ocorrer durante um semestre letivo em cada disciplina. Além disso, salienta-se que o pesquisador já possuía *experiências anteriores* no contexto investigado, seja como estudante de graduação e de pós-graduação, seja como professor em oportunidades de estágio de docência. A duração da investigação também permitiu aos estudantes das disciplinas estabelecerem relações mais aprofundadas e de confiança entre si e com o pesquisador. Finalmente, a convivência prévia com o professor da disciplina no núcleo de pesquisa também favoreceu o estabelecimento de confiança mútua para a realização da investigação, assim como o alinhamento dos procedimentos e das estratégias de planejamento, observação, condução e avaliação adotadas durante o processo.

A *triangulação* das fontes de informação foi realizada com a finalidade de ampliar a compreensão do fenômeno estudado, além de compensar as limitações individuais de cada fonte e de controlar possíveis vieses interpretativos. As fontes primárias consideradas no processo de triangulação foram os diários reflexivos do pesquisador, as conversas reflexivas entre os ministrantes da disciplina, as entrevistas individuais com os estudantes e os GFs. Complementarmente, o desenvolvimento da investigação se sustentou a partir de dados provenientes de fontes secundárias de informação, tais como os diários de campo do pesquisador, os portfólios reflexivos e as fichas de autoavaliação preenchidas pelos estudantes.

Nos processos de produção e de análise dos dados, os estudantes participantes das disciplinas foram convidados participar da *checagem* (validação interpretativa) das informações produzidas. Para tanto, as transcrições das entrevistas e das sessões dos GFs, realizadas pelo pesquisador, foram reencaminhadas aos estudantes para que alterassem (removessem ou acrescentassem) quaisquer informações que julgassem pertinentes para melhor corresponder às intenções de suas falas. A estimulação de memória dos estudantes foi realizada pelo pesquisador durante os GFs e as entrevistas finais por meio de esquemas organizadores e de *slides* que continham os principais conteúdos abordados naquela Unidade específica (GFs) ou na disciplina em geral (entrevistas finais).

A *checagem intrapesquisador*, que corresponde à revisão das interpretações realizadas no estudo pelo próprio investigador, foi conquistada a partir de reflexões sistemáticas do pesquisador (por meio dos diários reflexivos) a respeito de seu envolvimento com a investigação. Além disso, a realização de leituras frequentes sobre a abordagem do ECA e o processo de PA buscaram garantir o alinhamento das atitudes do pesquisador durante o processo de coleta de dados, bem como maximizar a coerência entre a realidade observada, as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas do estudo e a interpretação/descrição das informações obtidas.

A *checagem interpesquisadores*, que consiste na apreciação das informações coletadas por outros pesquisadores especialistas na temática investigada e não necessariamente envolvidos com a investigação, foi obtida mediante a participação do professor orientador do estudo na apreciação das categorias de análise obtidas pelo pesquisador, a fim de que se obtivesse concordância mútua sobre os resultados deste processo. Complementarmente, o professor da disciplina atuou como amigo crítico do pesquisador em todas as etapas, colaborando nas ações de planejamento, condução e avaliação das aulas, assim como na estimulação da reflexão do pesquisador sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre seu próprio processo de desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Finalmente, salienta-se que os *achados do presente estudo* foram conceituados e analisados a partir da confrontação com a literatura especializada em construtivismo educacional, aprendizagem de adultos e FI em EF. Complementarmente, foram *comparados com os achados de investigações anteriores*, de modo a *situá-los adequadamente no cenário investigativo* atual sobre o construtivismo educacional e, especificamente, sobre o desenvolvimento do ECA no Ensino Superior.

A **transferibilidade** corresponde à extensão a qual os achados de um estudo podem ser aplicados a outras situações. Com a intenção de garanti-la, buscou-se realizar *descrição detalhada do contexto universitário*, dos *procedimentos de desenvolvimento da PA* e dos *resultados* obtidos a partir do processo. O ambiente universitário investigado foi detalhado a partir da contextualização das disciplinas de PE dentro dos programas de Licenciatura e Bacharelado em EF oferecidos na instituição. Além disso, forneceram-se informações sobre os procedimentos de seleção dos participantes do estudo e sobre suas biografias e expectativas de aprendizagem com as disciplinas. O processo de desenvolvimento da investigação, por sua vez, foi detalhado por meio da descrição exaustiva do método adotado, contemplando informações a respeito das características do estudo, dos instrumentos utilizados para a coleta

dos dados, das etapas de planejamento, condução e avaliação de cada disciplina e da descrição e interpretação profunda de cada caso. Finalmente, os resultados foram minuciosamente descritos a partir da combinação de diferentes fontes de informação (planos de aula, conversas reflexivas, diários reflexivos, entrevistas e GFs).

O pesquisador procurou, também, apresentar a complexidade do processo investigativo ao leitor por meio das *contradições, inconsistências e diversidades de perspectivas* investigadas sobre o mesmo fenômeno (desenvolvimento do ECA). Houve a preocupação *de contextualizar os achados para permitir comparação mais adequada com outras organizações/contextos* educacionais, permitindo ao leitor realizar seus próprios julgamentos acerca da possibilidade de transferência dos achados para o(s) contexto(s) em que está inserido. Por fim, vislumbrou-se deixar claros ao leitor os *limites do estudo* a partir da descrição do número de elementos investigados (duas disciplinas; 14 estudantes), das restrições ou dos determinantes contextuais (carga horária e natureza das disciplinas), das próprias características dos ministrantes (qualificações e experiências prévias com o ensino da disciplina, crenças sobre o ECA) e das dificuldades operacionais (paradigmáticas e metodológicas) durante o processo.

A **confiabilidade**, por sua vez, corresponde ao grau de certeza de que as medidas necessárias a um processo sistemático foram seguidas. Busca-se, especificamente, verificar se o processo investigativo e os instrumentos utilizados geraram resultados objetivos, possibilitando a obtenção de conclusões semelhantes em outros contextos (SHENTON, 2004; STRINGER, 2014). Para contemplar este critério, buscou-se *descrever detalhadamente os procedimentos* de planejamento, condução e avaliação adotados na PA, habilitando outros pesquisadores a repetir o trabalho, mesmo que não necessariamente para obter os mesmos resultados. Complementarmente, incluiu-se sessão detalhada com *descrições sobre as características e particularidades dos métodos de investigação adotados* (PA e INA), na qual também se explicou como eles foram operacionalizados no presente estudo. Os *procedimentos de coleta de dados*, neste sentido, foram descritos sequencialmente para possibilitar sua replicação em outras investigações e a *avaliação reflexiva do processo* ao seu término.

Finalmente, a **confirmabilidade** busca identificar se os procedimentos planejados foram realmente seguidos (SHENTON, 2004; STRINGER, 2014). Procurou-se atender a este

critério elucidando, inicialmente, o *nível de conhecimento* e as *crenças dos pesquisadores* sobre o objeto de estudo durante a investigação. Para aumentar a clareza geral e facilitar a auditoria do processo pelo leitor, elaboraram-se *diagramas sobre a perspectiva paradigmática adotada* (Figuras 2 e 3) e sobre a *articulação teórico metodológica do estudo* (Figuras 1 e 8).

Em virtude da própria natureza da PA, realizou-se a *adequação e readequação periódica da coleta e da análise dos dados* em função das características do contexto e dos sujeitos envolvidos, bem como destacaram-se as *limitações metodológicas* e algumas contradições do processo após sua finalização.

Estratégias como a *gravação de áudio* das aulas, a *estimulação de memória dos estudantes* durante os GFs e a entrevista final, o *reencaminhamento das transcrições para a validação* das informações e a *checagem inter e intrapesquisador* dos temas emergentes na análise dos dados procuraram garantir maior estabilidade e confiabilidade ao processo investigativo, contribuindo para *reduzir o viés interpretativo* do pesquisador. Este objetivo também foi atingido por meio da *triangulação* das diferentes fontes de informação, oportunizando interpretações complementares e mais abrangentes do fenômeno investigado.

4 RESULTADOS

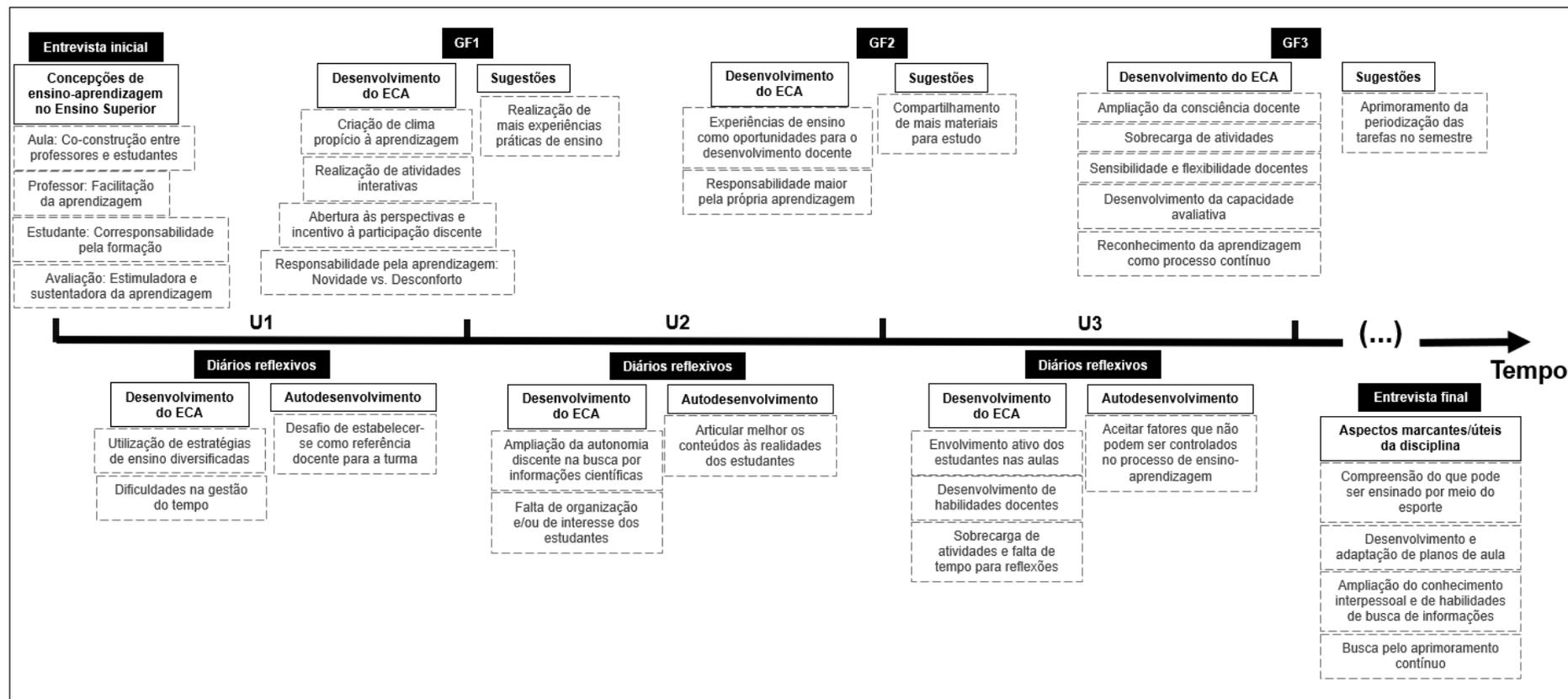
Os resultados se organizam a partir de três grandes dimensões, que contemplam as etapas de planejamento, condução e avaliação do processo de desenvolvimento do ECA em ambas as disciplinas (2017/1 – Licenciatura; 2017/2 – Bacharelado). Na etapa de planejamento, inicialmente apresentou-se o contexto geral em que cada disciplina se encontrava antes do início do semestre letivo. Em seguida, detalhou-se o planejamento geral dos conteúdos, das estratégias de ensino, das formas de avaliação e do desenvolvimento almejado para o ECA para o semestre. Na primeira semana de aula de cada disciplina, identificaram-se as biografias (experiências esportivas anteriores e concepções prévias) de determinados estudantes, com a finalidade de orientar o desenvolvimento geral das estratégias de ensino no decorrer dos semestres.

Na etapa de condução, descreve-se detalhadamente o processo de operacionalização do ECA em cada unidade de ensino das disciplinas, com destaque para os conteúdos abordados, os objetivos de aprendizagem almejados, as estratégias de ensino utilizadas, as formas, pesos e critérios de avaliação considerados e as componentes do ECA enfatizadas. Na sequência, apresentam-se as percepções dos estudantes participantes dos GFs sobre a condução geral de cada Unidade em relação aos princípios do ECA, bem como suas sugestões para a melhoria das unidades subsequentes. Por fim, descrevem-se as percepções do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na respectiva Unidade de ensino.

Na etapa de avaliação, relatam-se as reflexões gerais dos ministrantes sobre o processo de planejamento e condução de cada disciplina, considerando as dimensões e os componentes do ECA. Além disso, apresentam-se as percepções dos estudantes participantes dos GFs, entrevistados no semestre subsequente, a respeito do ECA e dos conteúdos mais relevantes da disciplina cursada para seu desenvolvimento acadêmico-profissional.

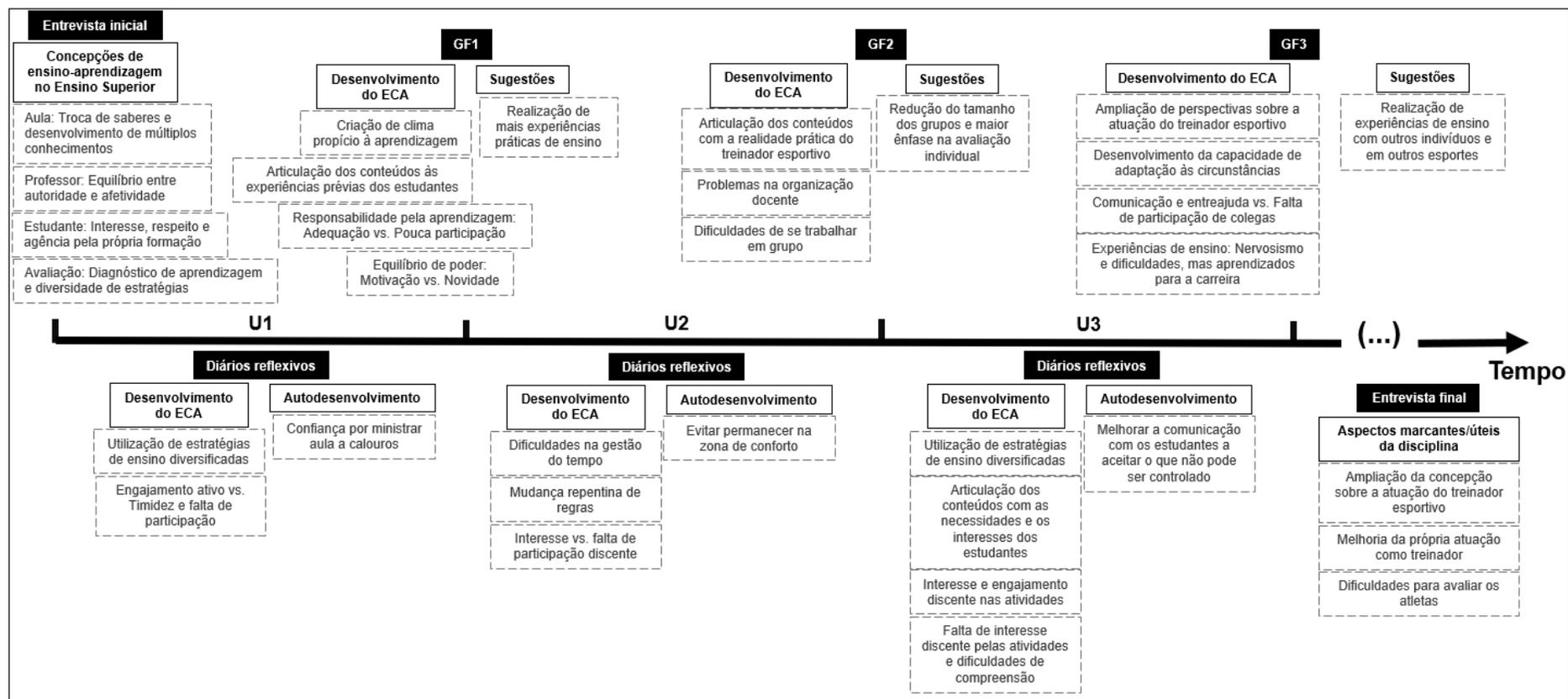
Por fim, apresentam-se as reflexões pessoais do pesquisador sobre o processo de transformação pessoal e profissional decorrente de seu envolvimento com ambas as disciplinas. As Figuras 9 (Licenciatura) e 10 (Bacharelado), na sequência, apresentam a estrutura geral dos temas proveniente das informações das entrevistas, GFs e diários reflexivos.

Figura 8 – Estrutura geral dos temas provenientes das entrevistas, dos GFs e dos diários reflexivos (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

Figura 9 – Estrutura geral dos temas provenientes das entrevistas, dos GFs e dos diários reflexivos (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.1 PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA PE 2017/1

4.1.1 Contexto da disciplina, estado inicial e planejamento do ECA

A disciplina desenvolveu-se em dois encontros semanais de duas aulas cada (4h/a por semana), totalizando 72h/a semestrais. Como se tratava de disciplina optativa, não havia previsão de disponibilidade de ginásios ou outros espaços para a realização de atividades práticas – os quais eram reservados às disciplinas regulares ministradas naquele semestre. Além disso, havia a dificuldade de a disciplina ser destinada aos estudantes do curso de Licenciatura, mas ser oferecida no contraturno (período matutino) das aulas deste curso (período vespertino) na instituição investigada. Três semanas antes do início do semestre letivo, os ministrantes tiveram conhecimento de que oito estudantes estavam matriculados na disciplina, o que foi motivo de preocupação para o pesquisador, conforme expresso na conversa abaixo com o professor da disciplina:

William: “Estou um pouco preocupado pelo fato de termos somente oito estudantes matriculados. Será que não seria melhor esperarmos para realizar a pesquisa somente no próximo semestre, caso não tenhamos mais estudantes? Outra opção poderia ser realizar o estudo junto à disciplina do curso de Bacharelado, pelo fato de ser obrigatória e de envolver, necessariamente mais estudantes.”

Michel: “Discordo desse ponto de vista. Acredito que devemos explorar o fato de a disciplina ter somente oito estudantes porque poderemos desenvolver o ECA de maneira mais profunda. Além disso, os estudantes matriculados provavelmente possuirão experiências muito diversificadas com o esporte na escola pelo fato de já estarem, em sua maioria, nas fases finais do curso. Podemos utilizar isto em nosso favor para tornar o ambiente de aprendizagem convidativo à troca de informações e experiências, o que está alinhado à proposta do ECA.” (Conversa reflexiva)

Pelo fato de a disciplina não ter sido lecionada anteriormente pelos ministrantes, houve a necessidade de realizar diagnóstico preliminar do plano de ensino habitualmente adotado, identificar o nível desejado de ECA a ser desenvolvido e elaborar um plano para sua aplicação. Para estruturar o planejamento do ECA, tomou-se como referência o nível de ECA habitualmente presente na disciplina no curso de Bacharelado – ou seja, quando esta não era organizada de acordo com princípios construtivistas. O Quadro 5, na sequência, ilustra os níveis diagnosticados e planejados de ECA para a disciplina PE de 2017/1.

Quadro 5 – Níveis diagnosticados e planejados de ECA na disciplina PE (2017/1).

Dimensão e componente	Diag.	Plan.
Função do Conteúdo		
1. Utilização variada do conteúdo	2	4
2. Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	2	4
3. Utilização de esquemas de organização	2	4
4. Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	2	4
Papel do Professor		
1. Criação de um ambiente para a aprendizagem	3	4
2. Alinhamento consistente das componentes da disciplina	3	4
3. Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	2	3
4. Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	3	4
5. Articulação de objetivos SMART	2	2
6. Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	2	3
Responsabilidade pela Aprendizagem		
1. Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	3	4
2. Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	1	3
3. Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	2	3
4. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	2	4
5. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3	4
6. Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	2	3
Equilíbrio de Poder		
1. Determinação do conteúdo da disciplina	2	3
2. Expressão de perspectivas alternativas	3	4
3. Determinação de como os estudantes obtêm as notas	1	3
4. Utilização de avaliações abertas	2	4
5. Flexibilidade	2	3
6. Promoção de oportunidades de aprendizagem	2	2
Finalidades e Processos de Avaliação		
1. Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	3	4
2. Utilização da avaliação formativa	3	4
3. Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	2	4
4. Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	2	4
5. Justificação da exatidão das respostas	2	4
6. Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	2	3
7. Avaliação autêntica	3	4

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: Nível 1 = Centrado no professor; 2 = Menor nível de transição; 3 = Maior nível de transição; 4 = Centrado no estudante.

Em relação à *Função do Conteúdo*, identificou-se que todas as componentes normalmente se encontravam no menor nível de transição. Considerando a experiência prévia

dos ministrantes com os conteúdos da disciplina, acreditou-se ser adequado concentrar mais esforços nesta dimensão específica, motivo pelo qual optou-se por implementar todas as componentes no nível máximo de centralidade no estudante. Como estratégias para atingir o objetivo nesta dimensão, julgou-se pertinente o planejamento e o desenvolvimento dos conteúdos a partir das experiências prévias e/ou cotidianas dos estudantes com eles, de modo a facilitar a construção de significados pessoais e estimular o reconhecimento da importância de aprendê-los para o próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Complementarmente, planejou-se utilizar com frequência esquemas organizadores para facilitar o estabelecimento de relações entre os conteúdos de ensino.

Na dimensão *Papel do Instrutor*, diagnosticou-se que, nas disciplinas anteriormente ministradas, não havia grande preocupação em utilizar métodos de ensino-aprendizagem apropriados biografias (experiências e concepções prévias) dos estudantes, nem em promover a motivação dos mesmos para aprendizagem a partir do atendimento a essas necessidades. Desta maneira, julgou-se pertinente identificar as biografias discentes no início da disciplina, para que fosse possível aos ministrantes criar ambientes de aprendizagem mais alinhados às necessidades, às expectativas e aos interesses da turma. Objetivou-se, também, realizar com frequência atividades interativas para estimular a criação e o fortalecimento de laços de amizade, bem como a consolidação de habilidades interpessoais como a comunicação e a sensibilidade, essenciais à atuação do professor de EF escolar. A componente *articulação de objetivos SMART* não foi muito explorada na disciplina porque os ministrantes acreditaram que não oferecia contribuição relevante ao ECA, além de não estar tão alinhada à proposta da disciplina.

Na dimensão *Responsabilidade pela Aprendizagem*, percebeu-se que, pelo fato de a disciplina não ser regularmente ministrada, os estudantes não assumiam a papel tão ativo no desenvolvimento de habilidades como a gestão de informações para o presente e para o futuro, as quais os estimulassem a ser mais autônomos. Além disso, identificou-se que os estudantes raramente autoavaliavam suas potencialidades e fraquezas no processo de aprendizagem – competência fundamental ao professor de EF escolar que trabalhe com o esporte. Assim, almejou-se criar oportunidades para que os estudantes avaliassem com mais frequência sua própria aprendizagem e desenvolvessem habilidades de aprendizagem autodirecionada e permanente para que, mesmo após o término da disciplina, continuassem sendo capazes de se desenvolver e se adaptar às mutáveis demandas sociais e à elevada velocidade de circulação das informações. Como estratégias para potencializar o alcance

desses objetivos, planejaram-se experiências de ensino com os próprios colegas e com crianças em idade escolar, tutoriais de busca de informações na *Internet* e atividades como o portfólio reflexivo, nas quais os estudantes refletissem sobre suas aprendizagens e dificuldades relacionadas aos conteúdos de ensino abordados.

Na dimensão *Equilíbrio de Poder*, os ministrantes identificaram que a disciplina PE habitualmente permitia a expressão de perspectivas alternativas, especialmente pelo caráter multifacetado do fenômeno esportivo e pelas variadas possibilidades de se pensar seu ensino no âmbito escolar. No entanto, perceberam-se algumas falhas em aspectos como a determinação do conteúdo da disciplina pelos estudantes e a determinação de como os estudantes obtinham as notas. Para resolver estas demandas, almejou-se atingir maior flexibilidade nas políticas, nos conteúdos e nos prazos estabelecidos para a entrega de determinadas tarefas na disciplina. Além disso, buscou-se estruturar oportunidades nas quais os estudantes tivessem algum poder para definir conteúdos, prazos e/ou notas obtidas nas atividades.

Na dimensão *Finalidades e Processos de Avaliação*, diagnosticou-se que a disciplina normalmente utilizava a avaliação formativa e integrada ao processo de aprendizagem dos estudantes. Pelo fato de envolver atividades e experiências de ensino do esporte aos colegas ou a membros da comunidade externa à universidade, a avaliação autêntica também costumava ser utilizada nas disciplinas anteriormente ministradas. Por outro lado, identificou-se que a avaliação pareada, a autoavaliação e as oportunidades de os estudantes justificarem suas respostas em determinadas avaliações ainda eram pouco exploradas na PE, motivo pelo qual estas componentes seriam mais enfatizadas no semestre letivo.

4.1.2 Plano de ensino preliminar

A partir das conversas realizadas entre os ministrantes nas semanas anteriores ao início do semestre, bem como levando em consideração as configurações contextuais (quatro encontros semanais; falta de espaço físico para realização de aulas práticas), o objetivo geral da disciplina e as características do grupo (poucos estudantes; fases distintas), elaborou-se o plano geral de ensino que se encontra sintetizado na Tabela 2.

O objetivo geral de aprendizagem da disciplina foi preparar os estudantes para planejar e conduzir aulas de EF escolar com temática esportiva. A disciplina foi estruturada a partir de três Unidades de ensino, as quais encontravam-se vinculadas aos objetivos específicos. A Unidade 1, que possuiria a maior duração relativa (42% da c/h total), contemplaria conteúdos majoritariamente conceituais relacionados ao fenômeno esportivo, à PE, à iniciação esportiva, à especialização esportiva precoce e ao processo de desenvolvimento esportivo em longo prazo. Na Unidade 2 (32% da c/h total), desenvolver-se-iam conteúdos de caráter predominantemente procedimental, os quais contemplariam os elementos estruturais e princípios operacionais dos esportes coletivos, bem como o ensino do esporte por meio de diferentes abordagens pedagógicas. Finalmente, a Unidade 3 (26% da c/h total) preocupar-se-ia, especialmente, com a dimensão atitudinal/comportamental do ensino dos esportes na escola. Neste sentido, seriam abordados tópicos relacionados ao comportamento do professor e aos seus estilos de ensino. Complementarmente, seriam realizados alguns tutoriais para que os estudantes tivessem a experiência de buscar e selecionar conteúdos relacionados à PE na *Internet*.

Tabela 2 – Caracterização das Unidades de ensino da disciplina PE (2017/1).

Unidade	Objetivos de ensino ¹	Conteúdos	Avaliação (formas, pesos ²)
1 13 encontros (26 h/a – 42%)	Discutir o fenômeno esportivo e sua constituição histórico-política Destacar os fundamentos didático-pedagógicos do fenômeno esportivo contemporâneo e sua relação com as concepções de jogo/esporte	Conceitos em esporte e pedagogia do esporte Histórico, evolução e dimensões do fenômeno esportivo Esporte na escola: características e finalidades Iniciação e especialização esportiva Desenvolvimento esportivo em longo prazo	Prova escrita (2,0) Tarefa: quadro 4Cs (1,5) Portfólios reflexivos (0,75) Autoavaliação (0,75)
2 10 encontros (20 h/a – 32%)	Identificar as metodologias de ensino para o campo da EF nos ambientes educacionais	Características estruturais e funcionais do esporte Estruturação das tarefas e atividades Abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos	Experiências de ensino (5,0) Tarefa: fichamento e apresentação artigo (1,5) Portfólios reflexivos (0,75) Autoavaliação (0,75)
3 8 encontros (16 h/a – 26%)	Proceder investigações didático-pedagógicas sobre tópicos temáticos do esporte/jogo, tendo a pesquisa como princípio educativo na FI Destacar os princípios fundamentais do processo de planejamento e da aprendizagem esportiva da/na escola	Busca de informações sobre pedagogia do esporte na <i>Internet</i> Comportamento pedagógico do professor para o ensino do esporte <i>Spectrum</i> dos estilos de ensino em EF	Experiências de ensino (5,0) Tarefa: relatório de observação de aula (1,5) Portfólios reflexivos (0,75) Autoavaliação (0,75)

Fonte: Dados do estudo (2019).

Obs.: ¹ = Por constarem no programa de ensino da disciplina pré-aprovado pelo departamento de professores da instituição, tais objetivos não foram passíveis de modificação (isto é, já estavam definidos *a priori*); ² = Pesos referentes à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

4.1.3 Perfis dos estudantes: implicações para a condução da disciplina

Na primeira aula, os ministrantes explicaram que a disciplina seria organizada de acordo com os princípios do ECA, os quais foram detalhados em exposição oral. Adiantou-se, também, que a participação ativa de todos seria fundamental para sua adequada operacionalização, especialmente em decorrência do número reduzido de indivíduos matriculados. Justificou-se a adoção desta abordagem pelo fato de a FI ainda ser majoritariamente permeada pelo tradicionalismo do processo de ensino-aprendizagem, em que os professores assumem a centralidade do planejamento, da condução e da avaliação, enquanto os estudantes exercem o papel predominantemente passivo de memorizadores de conteúdos. Complementarmente, os ministrantes defenderam a ideia proposta ao discutirem com os estudantes as características que, necessariamente, deveriam estar presentes em um bom professor de EF escolar, dentre as quais se destacaram o domínio de conhecimentos específicos dos conteúdos de ensino, a habilidade de se comunicar com eficácia e as capacidades de refletir sistematicamente sobre a própria prática e de aprender continuamente.

Na sequência, os ministrantes explicaram que, paralelamente à disciplina, seria conduzido um estudo a respeito do processo de desenvolvimento do ECA no semestre. Os estudantes foram, então, convidados a participar da investigação por meio do aceite em realizar entrevistas individuais no início do semestre e após o término da disciplina, bem como conversas em forma de GFs após o término de cada Unidade de ensino. Deixou-se clara a possibilidade discente de se recusar a participar do estudo sem qualquer ônus ou prejuízo durante a disciplina. Todos aceitaram participar da investigação e assinaram um TCLE confirmando a concordância com os procedimentos a serem adotados. Independentemente do aceite, os estudantes também foram informados de que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento posterior, sem qualquer tipo de penalização pela decisão.

Durante a mesma semana, foram conduzidas entrevistas individuais com cada estudante para identificar suas experiências prévias com a prática esportiva e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Além disso, coletaram-se algumas informações pessoais e acadêmicas que permitissem maior entendimento sobre suas expectativas e preferências de aprendizagem. Tais informações permitiram aos ministrantes estruturar as aulas de maneira a contemplar, na medida do possível, tais necessidades, além de

fomentar a reflexão e a ampliação das concepções manifestadas à medida que novos assuntos fossem introduzidos.

4.1.3.1 Características e expectativas dos estudantes

A turma compunha-se de quatro homens e quatro mulheres (Quadro 6), e a idade média dos estudantes era de 23,75 anos (mínima 19; máxima 30) no momento da realização do estudo. Apesar de a disciplina ser ofertada na terceira fase do curso de Licenciatura, nenhum dos estudantes matriculados cursava a respectiva fase naquele momento. Quatro estudantes já haviam concluído os dois estágios supervisionados obrigatórios do curso de Licenciatura (Vinícius; Carine; Luciane), um estava cursando o segundo estágio naquele semestre (Carlos) e três ainda não haviam passado por tais disciplinas (Ricardo; Fabrício; Allana).

Quadro 6 – Características dos estudantes da disciplina PE (2017/1).

Estudante	Sexo	Idade	Fase	Expectativas com a disciplina
Vinícius	M	30	14 ^a	Compreender o que pode ser ensinado por meio do esporte escolar
Ricardo	M	23	5 ^a	Aprender como conciliar o ensino do esporte com o desenvolvimento motor e educacional das crianças
Carine	F	21	9 ^a	Descobrir novas possibilidades de trabalhar com o esporte na EF escolar
Luciane	F	21	8 ^a	Aprender como criar condições à criança para experimentar mais variações do movimento por meio do esporte
Fabrício	M	19	5 ^a	Aprender como aproveitar os aspectos positivos do esporte na escola
Allana	F	20	5 ^a	Aprender como inserir o esporte de maneira mais “leve” aos alunos da escola
Carlos	M	27	7 ^a	Reconhecer o valor do esporte na escola

Fonte: Dados do estudo (2019).

Quanto às expectativas com a disciplina, a turma destacou o interesse por compreender, de maneira aprofundada e detalhada, como o esporte poderia ser inserido nas aulas de EF escolar. Neste sentido, os estudantes reconheceram ser necessária a superação do tratamento tradicional que o esporte estava recebendo na escola, de modo que se pudesse utilizá-lo para que as crianças desenvolvessem não somente os aspectos motores, mas também valores educacionais.

4.1.3.2 Experiências esportivas e concepções prévias dos estudantes

As experiências esportivas anteriores e as concepções prévias dos estudantes da sobre o processo de ensino-aprendizagem são apresentadas no Quadro 7. No que diz respeito

às experiências esportivas anteriores, observou-se que os estudantes praticaram modalidades coletivas como Futebol (Vinícius; Fabrício), Futsal (Ricardo; Luciane), Handebol (Carine) e Voleibol (Luciane), bem como esportes individuais como Judô (Allana), Muay Thai (Carlos), Taekwondo (Carlos) e Natação (Ricardo). Alguns estudantes (Vinícius; Ricardo; Allana; Carlos) iniciaram a prática esportiva por influência direta de familiares, enquanto outros iniciaram a partir de brincadeiras realizadas com amigos (Carine; Luciane; Fabrício). Especialmente entre os estudantes que praticaram esportes com a finalidade de melhorar seu rendimento competitivo), percebeu-se a ocorrência de abandonos por motivos como falta de oportunidades (Vinícius), sobrecarga de atividades (Ricardo), pressão excessiva (Allana; Carlos) e lesões (Vinícius; Ricardo). Alguns estudantes também apresentavam experiências prévias como treinadores (Vinícius = Futebol; Carlos = Muay Thai) ou professores (Carine = Escola; Luciane = Projeto de extensão universitária). Todos os estudantes permaneciam, no momento da entrevista, praticando determinados esportes com finalidade recreacional.

Quadro 7 – Biografias dos estudantes da disciplina PE (2017/1).

Estudante	Experiências esportivas anteriores	Aula	Papel do Professor	Papel do estudante	Avaliação da aprendizagem
Vinicius	Futebol (rendimento). Influência de familiares. Início aos 4 anos. Abandono por falta de oportunidades e lesões. Permanência praticando Futsal (recreação). Atuação prévia como treinador (equipe universitária de futebol).	Transferência de conhecimento sistematizado do professor para os estudantes; Reflexo histórico das concepções sobre ensino na EF; Ainda ocorre de maneira muito fragmentada (conhecimento e abordagem); Diálogo é muito importante, mas tem que ser criada cultura para ocorrer	Principal ferramenta dentro de sala: poder e função de avaliar; Utilizar diversas ferramentas ou estratégias pedagógicas; Refletir sobre suas próprias práticas; Não se acomodar e sair da zona de conforto; Ser sensível e compreender características e realidade do estudante; Ser flexível com tarefas e prazos; Ser incentivador da aprendizagem	Conscientizar-se de sua responsabilidade; Sair da zona de conforto e do comodismo; Desafiar a si mesmo e assumir responsabilidade pela própria formação	Serve para identificar atitudes, conceitos e procedimentos ou técnicas que o aluno pode desenvolver; Equilibrar aspectos teóricos e práticos; Explorar mais trabalhos em grupos, com ênfase processual; Explicitar aos estudantes o que vai ser, de fato, avaliado
Ricardo	Futsal (rendimento) e Natação (recreação). Tio jogador profissional de Futebol. Início aos 5 anos. Abandono por sobrecarga e lesões repetidas. Permanência praticando Futsal (recreação).	Co-construção entre professores e estudantes; Momento para desenvolver a base de conhecimentos dos estudantes; Dificuldade de fazer isso em turmas grandes; Evitar exposição prolongada (é "entediante"); Promove questionamentos; Estimula interações	Falar menos (aula expositiva); Auxiliar estudantes a procurar informação; Indagar estudantes a pensar sobre a informação; Diminuir o ego e não querer ser o centro da informação; Estar disposto "abrir a aula" às contribuições dos estudantes	Está um degrau abaixo do professor; Reativo = depende da proposta/resposta do professor; Deve "correr atrás" das informações relevantes; Não ficar limitado ao que professor fala	Também serve para professor autoavaliar ensino; Devem ser mais amplas; Valorizar linguagem do estudante, em vez da linguagem "correta"; Diversificar estratégias: escrita, seminários, práticas; Dificuldade = às vezes aprendizagem não é tão imediata (pode ser que só no fim do curso estudante reconheça que aprendeu aquilo)
Carine	Handebol (rendimento) e Judô (recreação). Influência de amigos. Início aos 11 anos. Abandono por ter outras prioridades. Permanência praticando Handebol (recreação). Atuação prévia como professora (PIBID).	Depende da disciplina; Co-construção do conhecimento entre professores e estudantes; Debate de questões mais amplas (ex.: situação social do país); Estimula a participação mais ativa dos estudantes; Confere maior responsabilidade aos estudantes	Ter conhecimento amplo do conteúdo abordado; Exercer autoridade, mas sem ser autoritário; Ser aberto às concepções dos estudantes; Possibilitar aos estudantes co-construírem conhecimento; Diversificar estratégias de ensino (textos, leituras, vídeos, momentos de conversa); Estimular estudantes a refletirem sobre as próprias condutas	Entender a proposta do professor e buscar alcançá-la; Concentrar-se nas atividades propostas; Querer aprender; Não depender do professor; Buscar mais conhecimentos fora das aulas	Serve para diagnosticar aprendizado do estudante; É algo que assusta; Diversificar estratégias e refletir sobre a importância relativa de cada avaliação (equilibrar para atender melhor ao perfil da turma); Levantar em conta que cada estudante aprende de um jeito diferente; Conversa pode ser maneira interessante de avaliar
Luciane	Futsal (rendimento) e Voleibol (recreação). Influência de amigos. Início aos 8 anos. Abandono por ter outras prioridades. Permanência praticando ambos (recreação). Atuação prévia como professora (projeto de extensão universitária).	Não deve ser diretiva (expositiva); Estimula a participação mais ativa dos estudantes; Estimula interações	Tem mais formação e conhecimento (mais poder); Diversificar estratégias de ensino; Considerar preferências de aprendizagem dos estudantes	Concentrar-se nas atividades propostas; Querer aprender; Contribuir com a construção dos conteúdos; Buscar mais conhecimentos fora das aulas	Serve para diagnosticar aprendizado do estudante; Diversificar estratégias; Deve ser autêntica; representar o que estudante fará como futuro profissional; Estudante pode ficar nervoso e esquecer
Fabrcio	Futebol (recreação). Influência de amigos. Início aos 12 anos. Permanência praticando (construção e manutenção de amizades).	Não é diretiva (expositiva); Aula diretiva é mais confortável para o estudante, mas é ruim para seu desenvolvimento profissional; Estimula participação mais ativa dos estudantes; Ensina como aplicar conteúdos na realidade	Mediar a interpretação das informações e a construção do conhecimento pelos estudantes; Ministrar conteúdos úteis e aplicáveis à realidade dos estudantes; Lidar adequadamente com as diferenças; Aceitar as contribuições e as opiniões contrárias dos estudantes; Diversificar as estratégias de ensino; Considerar as preferências de aprendizagem dos estudantes	Analisar criticamente os conteúdos abordados e o comportamento do professor; Questionar; Querer estar ali e se envolver; Deixar-se conduzir; Transferir o aprendizado para sua própria realidade	Serve para testar o conhecimento do estudante; Deve servir como <i>feedback</i> sobre o próprio desempenho e/ou evolução; Também serve para professor autoavaliar ensino
Allana	Judô (rendimento). Pais ex-atletas. Início aos 13 anos. Abandono por pressão. Praticava Voleibol (recreação).	Troca de conhecimentos; Considera biografias e contribuições dos estudantes	Mediador da aprendizagem; Não é o único detentor do conhecimento; Demonstrar abertura para ouvir os outros e receber outros tipos de conhecimento	Apresentar comprometimento; Estar aberto a receber o conhecimento; Estar aberto para contribuir (compartilhar conhecimento)	Deve ser processual e formativa; Deve permitir que os estudantes reflitam e avaliem sua própria evolução
Carlos	Taekwondo, Muay Thai (rendimento). Familiares professores de EF. Início aos 12 anos. Primeira luta profissional com 16 anos. Abandono por pressão. Permanência praticando ambas (recreação). Atuação prévia como treinador (equipe de lutas).	Transmissão de conhecimento; Adota sequência lógica (início, meio e fim); Fomenta debates	Mediador da aprendizagem; Compartilhar os próprios conhecimentos; Ter conhecimento amplo do conteúdo abordado; Ser mais flexível; Considerar perspectivas dos estudantes; Diversificar estratégias de ensino	Debater com o professor e com os colegas; Emitir opiniões e fazer análises e críticas	Serve para o professor autoavaliar o ensino; Diversificar estratégias; Deve ser autêntica; representar o que estudante fará como futuro profissional; Explicitar aos estudantes o que vai ser, de fato, avaliado

Fonte: Dados do estudo (2019).

4.1.3.2.1 Aula universitária: Co-construção entre professores e estudantes

De maneira geral, os estudantes identificaram que uma boa aula universitária deve fomentar a participação conjunta de professores e estudantes, bem como que a interação é componente fundamental deste processo. Para Allana, “Cada pessoa tem suas vivências particulares, então é legal compartilhar o que cada um sabe”. Luciane reconhece que “Uma boa aula ocorre quando nós, alunos, participamos mais”, enquanto Ricardo destaca que nas aulas interativas “o aprendizado é muito maior do que nas disciplinas em que a gente só ouve”. O maior problema das aulas expositivas tradicionais, segundo Allana, é que elas “não funcionam tanto, porque não existe essa troca”. Assim, devem ser estruturadas mais oportunidades que tragam “informações relevantes aos alunos”, e nas quais se expliquem “o porquê das informações e como vamos aplicá-las na escola” (Fabrício).

“Sou da perspectiva de construir conhecimento, de que eu não sou a detentora de todo o conhecimento. No meu ponto de vista, o professor deve discutir com os alunos esse conhecimento que já está exposto a partir de textos, de vídeos, de conversas. Então, a gente tentaria melhorar esse conhecimento e fazer uma troca entre o que o professor sabe e o que os alunos sabem.” (Carine; Entrevista inicial)

4.1.3.2.2 Papel do Professor: Facilitação da aprendizagem

O entendimento do professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem predominou entre os estudantes investigados. Pelo fato de o docente possuir mais conhecimentos específicos sobre a matéria (Vinícius; Carine; Luciane; Carlos) em comparação aos estudantes, ele deve ser o principal condutor da disciplina (Vinícius). No entanto, para Fabrício, mais do que expor as informações como se fossem verdades absolutas, o professor necessita “filtrar a informação” e “ensinar o aluno a utilizar a informação de maneira que seja útil para sua própria realidade”. Neste sentido, Luciane complementou afirmando que “Particularmente, acho mais interessante que os alunos sejam estimulados a resolver o problema, em vez de o professor dizer a eles o que deve ser feito”. Esta postura docente questionadora, portanto, não teria a intenção de conformar os estudantes a determinada perspectiva de realidade, mas de conduzi-los a “formas diferentes de ver as

coisas, capacitando os alunos a buscar as informações que precisam” (Ricardo) para melhor compreender o que está sendo estudado.

Carine compreendeu o papel docente como sendo o de um incentivador da aprendizagem. Para que isto seja possível, é imprescindível que o professor esteja aberto às experiências e perspectivas dos estudantes (Ricardo; Carine; Luciane; Fabrício), o que possivelmente é “seu maior desafio” (Fabrício). Ao questionar os estudantes com perguntas como “O que tu fizeste para melhorar?” e “O que aconteceu para você não ter entendido o conteúdo?”, o docente abre possibilidades para o estudante “reflita sobre o que está fazendo ali” e “encontre novas formas de fazer as coisas” (Carine). Partindo do princípio de que “o conhecimento não é único, e cada pessoa tem sua verdade, sua crença” (Allana), o professor “deve considerar as opiniões dos alunos como relevantes para o andamento da disciplina” (Fabrício), bem como “prestar a atenção em cada aluno e entendê-lo em sua individualidade” (Vinícius).

“Sempre que o professor chega pronto na sala, as coisas não funcionam e não tem motivação do pessoal... aí fica uma bola de neve, né? As pessoas saem da sala, outros não vão, outros sequer terminam a disciplina. Então, quando o professor chega com alguma coisa pronta para o aluno, dizendo que é isso que a gente vai ter que fazer, isso traz uma dificuldade para o ser humano e, principalmente, para o jovem, atualmente. Acho que os professores, de certa forma, subestimam a capacidades dos jovens e das pessoas de maneira geral, e acredito que o jovem de hoje tem capacidades muito desenvolvidas que a outra geração não desenvolveu tanto, sabe? Acredito, então, que deva ter uma mediação do professor para a evolução das coisas no geral, e isso envolve o diálogo.” (Vinícius; Entrevista inicial)

4.1.3.2.3 Papel do estudante: Corresponsabilidade pela formação universitária

Para os entrevistados, os estudantes devem participar ativamente da construção das disciplinas universitárias. Inicialmente, é necessário que “o aluno seja mais consciente de sua responsabilidade” (Vinícius), de modo que “entenda essa proposta construtivista da disciplina e do professor, e procure se alinhar com ela durante o semestre” (Carine). Para Fabrício, diferentemente de uma criança, que está na escola por obrigação, o estudante universitário “está ali porque quer estar, porque quer se formar naquele curso no qual entrou”, o que aumenta sua responsabilidade pela própria aprendizagem.

O interesse do estudante, de fato, deve estar sempre presente durante as aulas. Para Luciane, “não adianta estar aqui na aula, mas pensando no que vai fazer mais tarde. Temos

que querer estar ali aprendendo, pensando que é algo que, futuramente, vamos precisar”. De acordo com Carlos, o estudante necessita, sobretudo, “ouvir e aprender, “sugando” o máximo de conhecimento do professor”. Entretanto, para evitar depender somente do professor, o estudante também “precisa estar aberto a compartilhar seu próprio conhecimento” (Allana), caso contrário ficará “muito acomodado” (Luciane).

“Acho que aprendo melhor quando eu tenho que buscar o conteúdo., quando o professor dá um trabalho e a gente precisa buscar, ter leituras de fora. E, também, fazendo... acho que não existe maneira melhor para aprender. É melhor do que o professor ficar explicando demais... acho que isso não funciona, pelo menos não para mim”. (Luciane; Entrevista inicial)

4.1.3.2.4 Avaliação: Prática estimuladora e sustentadora da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem, embora tenha sido considerada algo que ainda “assusta os estudantes” (Carine), foi interpretada como muito importante para auxiliar na identificação da evolução dos estudantes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (Ricardo; Carine; Luciane; Fabrício), bem como para motivá-los a atingir determinados resultados (Vinícius). Segundo Vinícius, “O ser humano precisa disso, da quantificação, dos objetivos, de ter metas e cumprir com elas, porque isso gera resultados na aprendizagem”, o que justifica a utilização da avaliação como estratégia para motivar os estudantes a continuar se desenvolvendo.

Além de ser importante aos estudantes, a avaliação auxilia o professor a refletir sobre sua prática e sobre o andamento da disciplina. Neste aspecto, Fabrício elucidou que “A avaliação é um *feedback* interessante para o professor” ao mesmo tempo em que despertou a reflexão para a seguinte situação: “Se todos os alunos estiverem mal na disciplina ou forem mal na avaliação, de quem é a culpa? É culpa deles, por falta de dedicação, ou minha enquanto professor?”. Para que a avaliação cumpra com seus propósitos, portanto, é “importante que o professor se concentre menos em emitir um escore ‘A’, ‘B’ ou ‘C’ e se preocupe mais com o que o aluno aprendeu” (Ricardo).

No que diz respeito às formas que podem ser utilizadas para avaliar a aprendizagem no Ensino Superior, os estudantes acreditaram ser interessante haver determinado equilíbrio entre teoria e prática, além de ser necessário diversificar estratégias. Conforme Ricardo, “pelo

menos tu tens que fazer uma prova para entender o que o aluno compreendeu, além de trabalhos para que ele possa utilizar aquilo que entendeu”. Para Vinícius, um dos problema da avaliação na universidade era que “As provas escritas ainda são priorizadas e valem muito mais”, enquanto “avaliações de trabalhos em grupos” poderiam ser melhor exploradas. A partir de indagações como “De que forma o grupo foi constituído?” e “Como as pessoas se organizaram para fazer o trabalho?” (Vinícius), o professor poderia fazer diagnóstico mais detalhado do envolvimento e da evolução discente no processo.

“Cada aluno aprende de uma forma diferente. Para contemplar tudo, o professor deve buscar avaliar de formas diferentes. Na prova escrita, o aluno pode acabar ficando nervoso e esquecer das respostas ali na hora, mas isso não significa que ele não entendeu. Talvez se a avaliação for estruturada de outra forma (como, por exemplo, prática), ele se saísse melhor. Também pode ser pensada em uma avaliação mais dirigida; quando a prova abrange muitos conteúdos ao mesmo tempo, o aluno acaba ficando nervoso e estudando muitos conteúdos desnecessários. Além disso, é importante pensar no peso relativo de cada avaliação: se o professor se preocupa com toda a turma, vai pensar em como equilibrar os pesos das diferentes avaliações para atender melhor ao perfil da turma.” (Luciane; Entrevista inicial)

4.2 CONDUÇÃO DA DISCIPLINA PE 2017/1

4.2.1 Unidade 1: Fundamentos do esporte e da PE

William: *“Como temos somente oito estudantes, acredito que tenhamos que tornar a disciplina bem atrativa a eles logo nas primeiras aulas.”*

Michel: *“Talvez possamos explorar bem as experiências deles nesse início. Quem sabe, podemos solicitar que eles tragam alguns materiais para contribuir com as discussões.”*

William: *“Boa ideia! Acho que dessa maneira conseguiremos deixá-los motivados a participar. Além disso, de acordo com o framework do ECA, essa ideia de solicitar a participação mais ativa deles pode contribuir para a sustentação de um clima favorável à aprendizagem colaborativa.”*

Michel: *“Só temos que cuidar para não exigir muita responsabilidade deles neste início. Provavelmente eles não estão acostumados a este tipo de abordagem, então se chegarmos com muitas demandas a eles no início, podemos ter o efeito contrário e a participação pode diminuir, em vez de aumentar.” (Conversa reflexiva)*

A partir do diagnóstico das características gerais dos estudantes (idade; sexo; fase predominante), de suas biografias (experiências esportivas anteriores; concepções prévias) e

de suas expectativas com a disciplina, os ministrantes⁴ planejaram, na Unidade 1 (Tabela 3), discutir o esporte e seu ensino sob uma perspectiva ampla e crítica, buscando estimular a troca de informações e experiências no grupo e aplicar os conceitos debatidos na realidade das escolas brasileiras. Para tornar os conteúdos mais atrativos e significativos aos estudantes, os ministrantes procuraram construí-los a partir das experiências prévias dos estudantes e discuti-los com base nas perspectivas individuais e coletivas. O Quadro 8, na sequência, apresenta o resumo do processo desenvolvimento do ECA na Unidade 1 da disciplina PE.

⁴ Os termos *ministrantes* e *professores* caracterizam a atuação conjunta e colaborativa do professor das disciplinas e do pesquisador no processo de desenvolvimento do ECA, motivo pelo qual foram adotados como sinônimos na redação do texto.

UNIDADE 1: FUNDAMENTOS DO ESPORTE E DA PE

Duração: 13 encontros (26 h/a)

Objetivos de aprendizagem

Identificar a configuração atual do fenômeno esportivo e sua constituição histórico-política

Identificar as concepções norteadoras da prática esportiva, refletindo sobre os princípios pedagógicos na iniciação esportiva em crianças e jovens

Reconhecer os conceitos e as implicações da iniciação esportiva e da especialização esportiva para o desenvolvimento do aluno

Distinguir as fases e as características do processo de desenvolvimento esportivo em longo prazo

Conteúdos

Conceitos em esporte e PE; Histórico, evolução e dimensões do fenômeno esportivo; Características e finalidades do esporte escolar; Iniciação e especialização esportiva; Desenvolvimento esportivo em longo prazo

Quadro 8 – Caracterização da Unidade 1 da disciplina PE (2017/1) quanto às dimensões e componentes do ECA.

Dimensão	Função do Conteúdo				Papel do Professor					Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação							
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7
Nível U1	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	2	4	3	2	3	4	1	4	2	2	4	4	3	3	3	2	2
Diagnóstico (Disciplina)	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Planejado (Disciplina)	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4
Evolução (Diagnóstico)	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1	0	2	0	0	1	1	1	1	1	0	-1
Diferença (Planejado/U1)	0	-1	-1	-1	-1	-1	0	-1	0	0	-1	-2	-1	0	-1	-1	0	0	-2	0	-1	0	0	0	-1	-1	-1	-1	-2

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas

Nível U1: nível de ECA planejado para a Unidade 1.

Diagnóstico (disciplina): nível de ECA diagnosticado na disciplina antes do início do semestre letivo.

Planejado (disciplina): nível de ECA planejado para a disciplina antes do início do semestre letivo.

Evolução (diagnóstico): diferença entre o nível de ECA atingido na Unidade 1 e o nível de ECA diagnosticado antes do início do semestre letivo.

Diferença (planejado/U1): diferença entre o nível de ECA planejado antes do início do semestre letivo e o nível de ECA o atingido na Unidade 1.

No que diz respeito aos princípios do ECA, esta Unidade enfatizou especialmente a Função do Conteúdo, em virtude de seu caráter predominantemente conceitual. Além de contribuir para o aumento do conhecimento profissional dos estudantes, os conteúdos foram estruturados de modo a se *articular às experiências prévias e aos interesses discentes*. Em diversos momentos (especialmente no início de cada conteúdo), os estudantes foram convidados a contribuir com a construção dos conteúdos a partir do compartilhamento de materiais por eles escolhidos ou de suas opiniões sobre o tópico em discussão (aula 7). Levando em consideração a natureza predominantemente procedimental (Unidade 2) e atitudinal (Unidade 3) das Unidades de ensino subsequentes, os conteúdos trabalhados na Unidade 1 também serviram para *consolidar a base de conhecimentos* teóricos que seriam exigidos na sequência da disciplina. Finalmente, em virtude do elevado volume e da densidade das informações apresentadas, os ministrantes optaram por, periodicamente, *elaborar esquemas organizadores* (aulas 5 e 10) que apresentassem, visualmente, as relações entre os conteúdos até então abordados. Tais esquemas tiveram a intenção de facilitar a compreensão dos estudantes sobre os conceitos-chave da Unidade, bem como de eliminar possíveis dúvidas interpretativas sobre suas especificidades e relações.

O Papel do Professor manifestou-se, especialmente, pela *criação de um ambiente favorável à aprendizagem*, pela *utilização de métodos de ensino-aprendizagem alinhados às expectativas de aprendizagem* indicadas pelos estudantes no início da disciplina, pela *utilização de atividades interativas* e pela *promoção de motivação discente à aprendizagem*. O clima para a aprendizagem e a motivação discente para o aprendizado foram estabelecidos a partir de diferentes estratégias: em determinadas ocasiões (aulas 2 e 3), os ministrantes exibiram materiais audiovisuais na parte introdutória da aula para despertar o interesse dos estudantes pelos conteúdos a serem abordados na sequência; em outras oportunidades, os estudantes eram incentivados a trazer materiais (*vídeos, websites, textos científicos, notícias, entre outros*) para iniciar ou sustentar as discussões sobre os novos conteúdos (aula 7); em alguns casos, promoviam-se debates (aula 4) nos quais os estudantes emitissem suas opiniões sobre determinado tema polêmico e justificassem seus pontos de vista com argumentos teóricos e empíricos.

Tabela 3 – Estrutura organizacional da Unidade 1 da disciplina PE (2017/1).

Aulas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Ênfase ECA	Estratégias de ensino	Avaliação (pesos*, critérios)
1-3	Conceitos em esporte e PE Histórico, evolução e dimensões do fenômeno esportivo	Identificar objetivos da disciplina, Unidades temáticas e princípios do ECA Projetar objetivos acadêmicos relacionados à disciplina e à profissão EF Relembrar as experiências esportivas anteriores Identificar as próprias preferências de aprendizagem Identificar os diferentes significados do esporte e os princípios da PE Compreender a evolução histórica do esporte na sociedade Autoavaliar a própria aprendizagem do conteúdo	FC (1,2,4) PP (1,2,3,4,6) RA (1,3,4) EP (1,2,3,4,5,6) FPA (1,2,3)	Apresentação individual: experiências esportivas Discussão coletiva (turma): expectativas com relação à disciplina Dinâmica: jogo de dominó (currículo como construção humana) Discussão coletiva (turma): análise crítica do plano de ensino da disciplina Questionário <i>VARK</i> : preferências de aprendizagem dos estudantes Vídeo: múltiplas manifestações do esporte Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): conceitos em esporte e PE, histórico e evolução do esporte Questionamentos docentes: Quais são as características principais dos diferentes períodos de evolução do esporte na sociedade? Quais são as dimensões do fenômeno esportivo? O que significa PE?	Portfólio reflexivo (0,75): Como o esporte tem evoluído na sociedade? O que significa esporte? Como ensinar o esporte? Quais são as possibilidades de inserção do esporte no ambiente escolar?
4 e 5	Esporte na escola: características e finalidades	Identificar as dimensões do esporte e os conteúdos de ensino no esporte escolar Identificar os aspectos positivos e negativos da inserção do esporte na escola	FC (1,2,3,4) PP (1,2,3,4,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,5,6) FPA (4,5,7)	Discussão coletiva (dois grupos): prós e contras da inserção do esporte na escola Seminário (duplas): apresentação de artigos científicos sobre esporte na escola Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): esporte educacional; conteúdos de ensino no esporte escolar Questionamentos docentes: Quais são as especificidades do esporte educacional? Quais conteúdos podem ser ensinados no esporte escolar? Esquema organizador para revisão: relações entre fenômeno esportivo, esporte escolar e ensino do esporte na escola	Tarefa seminário (1,5): detalhamento e organização da apresentação oral; profundidade das discussões propostas aos colegas

6-10	Iniciação e especialização esportiva Desenvolvimento esportivo em longo prazo	Identificar o conceito e as características do processo de iniciação esportiva Identificar as características da especialização esportiva e compreender as consequências da especialização precoce Identificar o conceito e as características do processo de formação esportiva em longo prazo (FELP) Planejar uma aula com temática esportiva de acordo com a fase da iniciação esportiva em que os alunos se encontram	FC (1,2,3,4) PP (1,2,4,6) RA (1,2,3,4,6) EP (1,2)	Apresentação individual: trajetórias pessoais de iniciação esportiva Vídeos: iniciação ao futsal no Brasil e o papel dos pais nesse processo; treinamento para jovens crianças ginastas chineses Discussão coletiva: conceito de rendimento no esporte escolar Apresentação individual: materiais (vídeos, textos) sobre iniciação esportiva Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): modelo de desenvolvimento da participação esportiva, FELP; desenvolvimento positivo de jovens por meio do esporte Questionamentos docentes: O que diferencia a iniciação esportiva de outros contatos com o esporte? Quais são as características e diferenças entre as fases de desenvolvimento esportivo? Por que a especialização esportiva precoce não é indicada? Tarefa coletiva (duplas): construção de plano de atividades esportivas para crianças e adolescentes escolares; apresentação dos planejamentos elaborados à turma Discussão coletiva (turma): construção de quadro sobre fases da iniciação esportiva e desenvolvimento dos 4Cs Esquema organizador para revisão: relações entre fenômeno esportivo, esporte escolar, ensino do esporte na escola e fases da iniciação esportiva	Portfólio reflexivo (0,75): O que é iniciação esportiva? Qual é o papel da escola na iniciação esportiva? O que é especialização esportiva precoce? Quais são as consequências da especialização esportiva precoce? Tarefa plano de atividades esportivas (1,5): detalhamento e organização geral do plano; sequência lógica entre as atividades; adequação à fase de iniciação esportiva dos alunos Portfólio reflexivo (0,75): O que significa formação esportiva em longo prazo? Qual é o papel da escola na formação esportiva em longo prazo?
11-13	Revisão dos conteúdos da Unidade 1 Avaliação da aprendizagem dos conteúdos da Unidade 1 Avaliação e autoavaliação na Unidade 1	Expressar o domínio dos conteúdos abordados na Unidade 1 Reconhecer a própria aprendizagem e conduta na Unidade 1 Compreender e avaliar o próprio desempenho na prova Examinar o desenvolvimento do ECA na Unidade 1	FC (2,3,4) PP (1,2,4,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,3,4,5) FPA (1,2,3,5)	Discussão coletiva (turma): Revisão dos conteúdos da Unidade 1 tarefa individual: elaboração de questões para a prova teórica Prova teórica discursiva: conteúdos da Unidade 1 Discussão coletiva (turma): correção da prova Grupo focal (turma): avaliação da Unidade 1 conforme os princípios do ECA	Prova escrita (2,0): Avaliação docente (50%): detalhamento e coerência argumentativa das respostas; Autoavaliação discente (50%): critérios pessoais Autoavaliação (0,75): Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Em quais aspectos eu evolui enquanto estudante e professor ao longo da Unidade? Como (em quais áreas) posso melhorar para a próxima Unidade?

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: FC = Função do Conteúdo; PP = Papel do Professor; RA = Responsabilidade pela Aprendizagem; EP = Equilíbrio de Poder; FPA = Finalidades e Processos de Avaliação; * = Pesos referentes à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

Obs.: O pesquisador foi o principal responsável pela ministração das aulas 2, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12 e 13.

A Responsabilidade pela Aprendizagem, embora não tão enfatizada, foi estimulada a partir do incentivo constante dos ministrantes para que os estudantes participassem de discussões (aulas 1, 4, 11) e trouxessem materiais para contribuir com a construção de novos conteúdos (aula 7). A *autoavaliação sobre as potencialidades, fraquezas e aprendizagem* foi especialmente promovida pelos ministrantes ao solicitarem que os estudantes preenchessem portfólios reflexivos após o encerramento de cada conteúdo novo de ensino (aulas 3, 8, 10). Os portfólios foram administrados por acreditar-se na importância do desenvolvimento do conhecimento intrapessoal (reflexivo) para atuação profissional do professor de EF escolar. Além disso, os ministrantes julgaram que o hábito de refletir sistematicamente sobre a própria aprendizagem prepararia os estudantes para assumirem maiores responsabilidades nas Unidades subsequentes da disciplina. A componente *desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro* (as quais incluem gerenciamento do tempo, automonitoramento e estabelecimento de metas) não foi enfatizado na Unidade 1 por ser objeto de desenvolvimento mais intenso nos estágios subsequentes da disciplina.

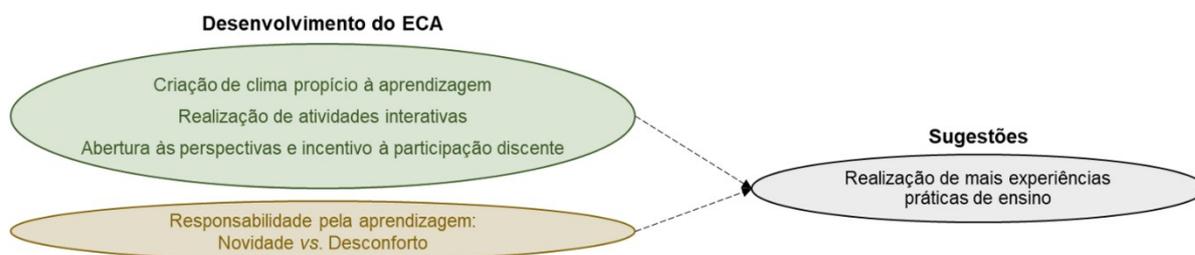
O Equilíbrio de Poder foi operacionalizado logo nas primeiras aulas da disciplina, nas quais os estudantes apreciaram o plano de ensino e tiveram a oportunidade de sugerir alterações nos conteúdos abordados e nas formas e pesos de avaliação. Em virtude do próprio caráter plural e complexo do esporte e dos processos a ele relacionados, tais como a iniciação esportiva e a formação esportiva em longo prazo, a *expressão de perspectivas alternativas* pelos estudantes foi incentivada no transcorrer de toda a Unidade, especialmente durante as discussões coletivas (aulas 4, 6, 7, 11). Por fim, a *utilização de avaliações abertas* manifestou-se a partir da tarefa de construção de um planejamento anual de ensino do esporte na escola (aulas 8 e 9) e da própria prova teórica escrita (aula 12) – na qual os estudantes propuseram questões para sua construção. Salienta-se que a componente *determinação de como os estudantes obtêm as notas* não foi enfatizado porque seria objeto de atenção nas Unidades posteriores.

A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação foi explorada, especialmente, por meio da *utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem*. Os estudantes, no decorrer da Unidade, tiveram algumas oportunidades de se autoavaliar e de diagnosticarem a própria evolução acadêmica a partir do preenchimento dos portfólios reflexivos (aulas 3, 8, 10) e da autoavaliação ao término da Unidade. Indiretamente, ao corrigirem as próprias provas teóricas (aula 13), também tiveram tempo para refletir sobre a aprendizagem dos principais conteúdos ministrados.

4.2.1.1 Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1

A Figura 10 apresenta os principais temas emergentes das falas dos estudantes, a respeito do desenvolvimento do ECA na Unidade 1 da disciplina PE:

Figura 10 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1 (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.2.1.1.1 Desenvolvimento do ECA

Criação de clima propício à aprendizagem

Os estudantes valorizaram a preocupação docente em criar um clima positivo para a aprendizagem, buscando sempre ouvir e articular as perspectivas discentes com os conteúdos abordados. As aulas da disciplina, na percepção de Ricardo, se diferenciaram das demais por oferecerem um ambiente seguro e convidativo ao diálogo. Segundo suas palavras, “A gente se sente confortável. Vocês tentam trazer esse conforto durante a aula, então a gente vai para a aula porque gosta, e não para não tomar FI”. Allana, neste sentido, indicou que a disciplina PE foi diferenciada porque “As outras disciplinas simplesmente não chegam nem perto da maneira como vocês apresentaram os conteúdos”.

Realização de atividades interativas

A promoção de várias atividades interativas mereceu destaque entre os estudantes. Para Carlos, tais estratégias constituíram uma “abordagem diferente”, a qual não era habitualmente utilizada em outras disciplinas, conforme expresso na fala de Ricardo:

“A gente não vê muito isso... o que a gente tem é professor que fala, fala, fala, e depois chega e dá uma prova. E vocês não, vocês sempre estão fazendo a gente trabalhar em grupo. Acho que essa é uma forma bastante positiva de se estar trabalhando a disciplina. Em grupos, a gente vai conversando, um sabe a ideia do outro, e isso deixa a gente mais à vontade em relação ao conteúdo.” (GF1)

Abertura às perspectivas e incentivo à participação discente

O incentivo à participação discente foi percebido positivamente pelos investigados. De acordo com Carine, “Vocês deixam a gente contribuir bastante na aula; não fica só vocês falando e a gente escutando. Acho que isso diferencia das outras disciplinas”. Fabrício complementou este raciocínio ao destacar o aumento do interesse discente em comparecer às aulas, em virtude da abordagem de ensino adotada pelos professores: “Eu acredito que vocês tentam trazer o aluno para a aula, vocês querem que ele goste de vir para a aula”. A avaliação positiva sobre a valorização das perspectivas dos estudantes na Unidade 1 pode ser resumida na fala de Ricardo:

“Vocês perguntam nossa opinião e porque a gente tem essa opinião. Vocês não querem simplesmente saber nossa opinião crua, vocês tentam perguntar o porquê a gente acha aquilo, porque a gente está trazendo aquilo, de onde a gente está trazendo aquilo. Acho que isso é muito construtivo!” (GF1)

A distribuição do poder, desta forma, foi interpretada positivamente pelos estudantes, especialmente por perceberem maior controle sobre os conteúdos a serem abordados:

“Em todos os pontos, desde a primeira aula, vocês deram abertura para a gente. Nossa, o professor abriu o plano de ensino e pediu para a gente falar o que queria... isso nunca tinha acontecido! Lembro até que eu sugeri um conteúdo e ele digitou no plano. São coisas que poderiam acontecer em outras disciplinas, mas não acontecem. Acho que aqui a gente conseguiu equilibrar bem os poderes.” (Carine; GF1)

Responsabilidade pela aprendizagem: Novidade vs. Desconforto

Alguns estudantes elucidaram a dificuldade percebida pela turma em lidar com a necessidade de assumir maior responsabilidade pelas aulas, especialmente pelo fato de não estar acostumada a isto. Ricardo, desta forma, sugeriu o desenvolvimento gradual da abordagem, permitindo que os estudantes tenham tempo para se habituar:

“Acho que essa nova ideia de aula é muito nova para a gente. Eu não tive outros casos de que a gente teve tanto poder quanto à ministração de aula,

de propor o conteúdo. Então, vocês não vão chegar aqui e quebrar isso do nada, até porque a gente nunca viu isso antes e não consegue imaginar direito como deve proceder.” (GF1)

A exigência de participação ativa dos estudantes ocasionou alguns desconfortos, especialmente porque “O aluno geralmente está muito acostumado com a aula mecanizada, em que só vai para assistir e aprende muito pouco” (Vinícius). A fala de Carine detalha o desconforto percebido pela turma em determinadas atividades propostas na disciplina durante a Unidade, ao mesmo tempo que ilustra a contribuição da demanda de assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem para o autodesenvolvimento acadêmico e profissional:

“Realmente foi desconfortável aquela situação de a gente apresentar o texto. Acho que a gente também se sentiu culpado de estar naquela situação, de vocês terem mandado um texto e a gente não ter lido antes de apresentar. Essa parte foi desconfortável. Acho que isso foi importante, porque talvez se não tivesse acontecido, a gente continuaria em nossa zona de conforto. Então, às vezes o desconforto faz a gente pensar e melhorar nossas atitudes.” (Carine; GF1)

4.2.1.1.2 Sugestões para a sequência da disciplina

Realização de mais experiências práticas de ensino

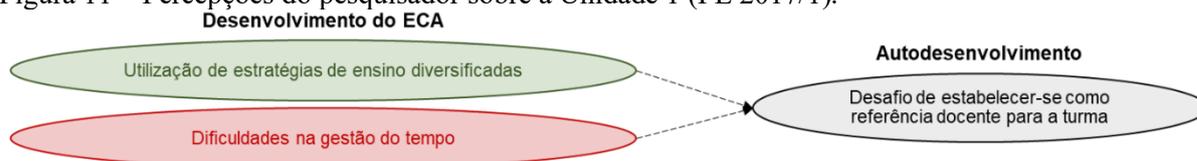
Os investigados sugeriram, para a sequência da disciplina, a realização de aulas práticas, nas quais vivenciassem tanto o papel de alunos quanto de professores, e se aproximassem mais das demandas profissionais do contexto escolar. Além disso, tais experiências facilitariam a troca de saberes e a apreciação de diferentes esportes:

“Já que estamos em número pequeno de pessoas, todos poderíamos construir um plano para uma aula de Educação Física e apresentar isso em uma escola, ou para uma turma/grupo de crianças, e depois a gente poderia ver o que aconteceu, discutir nossa relação com as crianças, a relação delas com os conteúdos... acho que seria bem interessante.” (Carine; GF1)

4.2.1.2 Percepções do pesquisador sobre a Unidade 1

A Figura 11 apresenta os principais temas emergentes das reflexões do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na Unidade 1 da disciplina PE:

Figura 11 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 1 (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.2.1.2.1 Desenvolvimento do ECA

Utilização de estratégias de ensino diversificadas

A utilização de múltiplas estratégias de ensino contribuiu para manter o engajamento discente nas atividades propostas. Nos momentos de exposição oral, os professores buscaram utilizar, sempre que possível, o suporte de recursos audiovisuais (tais como apresentação de *slides*, vídeos e imagens), bem como questionar os estudantes com frequência para compreender seu entendimento e suas dúvidas sobre o assunto abordado.

Uma das estratégias mais importantes para sustentar o clima de aprendizagem foi a realização de atividades coletivas. Embora no início deste processo “alguns estudantes estivessem silenciosos e consultassem o celular com frequência” (DR da aula 5), com o decorrer das aulas (6 a 10) sua participação foi mais ativa:

“Na atividade em pequenos grupos, todos os estudantes se engajaram ativamente no processo de construção da proposta de ensino. O interesse dos estudantes pareceu aumentar na parte final da aula, quando foram efetivamente engajados no processo de construção de um plano anual de ensino para o esporte na escola. Além de participarem da tarefa com seus colegas de grupo, questionaram os professores sempre que necessário para solucionar suas dúvidas”. (DR da aula 10)

Devido à elevada quantidade de conceitos abordados na Unidade, a utilização de esquemas organizadores foi necessária para auxiliar os estudantes a compreender as relações entre eles. Esta estratégia cumpriu bem com seu papel, pois contribuiu para solucionar

algumas dúvidas específicas dos estudantes e para manter seu interesse ativo pelas temáticas discutidas:

“A utilização do esquema organizador pareceu contribuir para que os estudantes compreendessem melhor as relações entre os conteúdos abordados na primeira Unidade. Tive a impressão de que eles se sentiram mais bem preparados para a prova escrita que será realizada na próxima aula, pois sempre quando questionados respondiam adequadamente.” (DR da aula 12)

Dificuldades na gestão do tempo

Se, por um lado, a sustentação do clima de aprendizagem foi favorecida pela utilização de diferentes estratégias de ensino, por outro lado a dificuldade em gerenciar o tempo da aula foi o principal empecilho à adequada operacionalização das aulas da Unidade. Em alguns casos, a tentativa docente de envolver os estudantes no processo de ensino-aprendizagem foi dificultada ou inviabilizada pela falta de tempo. Na aula 6, por exemplo, não foi possível preencher o portfólio reflexivo ao término porque as discussões sobre o esporte escolar tomaram tempo maior do que o inicialmente planejado. Além disso, a intenção de individualizar (e prolongar) determinados momentos (como, por exemplo, a correção da prova) fez com que determinados estudantes desviassem a atenção do tema central:

“Parece que, por um lado, a correção individualizada da prova despertou a atenção daqueles estudantes que, de fato, responderam às respectivas questões. Entretanto, especialmente durante a correção da questão referente ao plano de aula (cuja atenção individualizada foi mais demorada), alguns estudantes perderam o foco e começaram a realizar outras atividades paralelas, como conversar entre si e observar o celular. Neste sentido, o professor procurou, esporadicamente, verificar junto ao grupo se mais alguém tinha algo a contribuir com aquela resposta, para que a atenção dispersada voltasse ao objetivo da atividade.” (DR da aula 15)

4.2.1.2.2 Processo de autodesenvolvimento docente

Desafio de estabelecer-se como referência docente para a turma

Embora o pesquisador tenha se esforçado para articular os conteúdos às realidades e experiências dos estudantes, bem como adotado estratégias de ensino diversificadas nas aulas pelas quais ficou responsável, percebeu-se que os estudantes pareceram demonstrar

insegurança para reconhecê-lo como autoridade docente. Neste sentido, verificou-se o desafio do pesquisador em consolidar a legitimidade docente perante os estudantes para que o desenvolvimento do ECA ocorresse com maior efetividade:

“No início da aula, percebi determinada dificuldade dos estudantes em prestar atenção aos conteúdos por mim lecionados. Senti que isto provavelmente ocorreu em decorrência da falta de referência percebida em mim enquanto professor, pois estou na condição de estagiário de docência. Além disso, observei que, em alguns momentos, determinados estudantes pareciam buscar a confirmação do professor da disciplina às afirmações que eu fazia sobre os conteúdos, talvez para ter certeza de que o que eu falava era ‘correto’. Apesar disso, optei por manter-me calmo e por não alterar as estratégias de apresentação do conteúdo planejadas. A partir de questionamentos constantes aos estudantes e da adoção de outras estratégias interativas como vídeos e debates em duplas, procurei manter o interesse do grupo ativo.” (DR da aula 5)

4.2.2 Unidade 2: Características estruturais e abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes

William: *“De maneira geral, gostei bastante da primeira Unidade da disciplina. Acho que conseguimos despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo. O único problema que identifiquei é dificuldade deles em prestar atenção quando os colegas estão expondo suas experiências. Nas aulas expositivas, mesmo com o suporte de vídeos, percebo que eles se dispersaram com facilidade quando falamos demais. Além disso, parece que alguns conceitos ainda estão um pouco confusos para o grupo.”*

Michel: *“Concordo. Tivemos a dificuldade de não ter espaço físico disponível para a realização de atividades mais práticas, mas a partir de agora conseguiremos utilizar um ginásio, então neste aspecto teremos mais atividades experienciais. Reconheço que acabamos passando muitos conceitos para eles, mas acredito que, com a prática, eles conseguirão estabelecer as relações aos poucos.”*

William: *“Precisamos enfatizar mais as outras dimensões do ECA, já que na Unidade 1 demos mais atenção à Função do Conteúdo e ao Papel do Professor. Penso que seria um bom momento para enfatizarmos mais a Responsabilidade pela Aprendizagem e as Finalidades e Processos de Avaliação, até porque as experiências práticas vão exigir maior dedicação deles.”*

Michel: *“Sim. Se observarmos o perfil da turma, podemos identificar que boa parte deles já está no fim do curso e passou pelos estágios, então já possui um nível de experiência suficiente para realizar essas práticas.”*

William: *“Além disso, os próprios estudantes solicitaram a realização de atividades mais práticas durante o grupo focal, então ao priorizarmos este tipo de estratégia, a partir de agora, estaremos alinhados com o objetivo geral da disciplina e com os próprios interesses dos estudantes.” (Conversa reflexiva)*

Na tentativa de promover a aplicação dos conceitos abordados na Unidade anterior, a Unidade 2 teve caráter conceitual e procedimental (Tabela 4). Nas aulas iniciais, apresentaram-se os elementos estruturais e os princípios operacionais dos esportes coletivos. Complementarmente, discutiram-se as características e diferenças das concepções comportamentalista e humanista de ensino na EF escolar. Em seguida, foram apresentadas e discutidas algumas abordagens de ensino do esporte na escola. Especificamente detalharam-se o método tradicional (parcial, global e misto), e as abordagens progressão de exercícios, série de jogos e situacional. Em duplas, os estudantes tiveram de planejar uma sequência de atividades aos colegas, em conformidade com determinada fase de iniciação esportiva discutida na Unidade 1. Na sequência, as aulas planejadas foram conduzidas e avaliadas pelos ministrantes da disciplina, pela dupla ministrante e por outra dupla participante. Enquanto o esporte e o objetivo de aprendizagem puderam ser escolhidos pelas duplas, a fase de iniciação esportiva para a qual a aula se destinou foi sorteada, de maneira a garantir que todas fossem contempladas. O Quadro 9 apresenta o resumo do processo desenvolvimento do ECA na Unidade 2 da disciplina PE.

UNIDADE 2: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ESPORTE

Duração: 10 encontros (20 h/a)

Objetivos de aprendizagem

Distinguir as diferentes abordagens didático-pedagógicas empregadas no ensino do esporte escolar
Estruturar o processo de ensino-aprendizagem no esporte escolar a partir de progressões

Conteúdos

Características estruturais e funcionais do esporte; Estruturação das tarefas e atividades; Abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos; Busca de informações sobre Pedagogia do Esporte na *Internet*

Quadro 9 – Caracterização da Unidade 2 da disciplina PE (2017/1) quanto às dimensões e componentes do ECA.

Dimensão	Função do Conteúdo				Papel do Professor					Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação							
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7
Nível U2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	2	4	4	3	3	4	3	3
Diagnóstico (Disciplina)	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Planejado (Disciplina)	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4
Evolução (Diagnóstico)	2	2	2	2	1	1	2	1	0	1	1	2	1	2	0	1	1	1	2	2	1	0	1	1	1	1	2	1	0
Diferença (Planejado/U2)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	0	-1

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas

Nível U2: nível de ECA planejado para a Unidade 2.

Diagnóstico (disciplina): nível de ECA diagnosticado na disciplina antes do início do semestre letivo.

Planejado (disciplina): nível de ECA planejado para a disciplina antes do início do semestre letivo.

Evolução (diagnóstico): diferença entre o nível de ECA atingido na Unidade 2 e o nível de ECA diagnosticado antes do início do semestre letivo.

Diferença (planejado/U1): diferença entre o nível de ECA planejado antes do início do semestre letivo e o nível de ECA atingido na Unidade 2.

No que diz respeito ao desenvolvimento do ECA, a Unidade 2 priorizou as dimensões Responsabilidade pela Aprendizagem e Finalidades e Processos de Avaliação. Não obstante, as demais dimensões também foram desenvolvidas a partir do *feedback* dos estudantes e das percepções do pesquisador sobre a Unidade 1.

Na dimensão Função do Conteúdo, a *estimulação do envolvimento dos estudantes* foi conquistada a partir da articulação dos novos conteúdos aos conceitos apresentados na Unidade anterior, bem como ao processo de planejamento, condução e avaliação das experiências de ensino, de modo que os estudantes conseguissem perceber sua relevância prática. Além disso, as experiências e perspectivas discentes sobre o ensino dos esportes foram utilizadas como subsídio para iniciar e sustentar as discussões sobre o tema.

O Papel do Professor em *criar ambiente propício à aprendizagem* foi operacionalizado pelo emprego de estratégias de ensino diversificadas que atendessem às biografias e expectativas de aprendizagem discentes diagnosticadas no início da disciplina, tais como a exposição oral com suporte de recursos audiovisuais, os questionamentos docentes aos estudantes sobre os temas abordados, a realização de debates sobre o ensino do esporte na escola, a tarefa de busca e apresentação de artigos científicos e a experimentação de ensino aos colegas. Houve a preocupação docente de considerar o *feedback* emitido pelos estudantes no GF1, durante o qual sugeriu-se a realização de mais atividades práticas que possibilitassem a experimentação do papel docente. Neste sentido, a *motivação discente pela aprendizagem* foi conquistada mediante a oportunidade da vivência dos papéis de ministrante, participante e avaliador das experiências de ensino.

A Responsabilidade pela Aprendizagem dos estudantes foi mais enfatizada nesta Unidade em comparação à anterior. A realização das experiências práticas de ensino junto aos colegas fez com que os *estudantes tivessem a responsabilidade* de buscar materiais que subsidiassem o planejamento das atividades. Destaca-se, também, que o trabalho em duplas estimulou o diálogo e a negociação de significados entre os estudantes, que necessitaram chegar a um consenso sobre as atividades a serem desenvolvidas e, conseqüentemente, aceitar as responsabilidades pelo sucesso ou pelo fracasso da proposta. O exercício da *autoavaliação* e da avaliação dos colegas, por fim, exigiu que os estudantes adotassem postura mais responsável para emitir pareceres condizentes com a qualidade das aulas propostas.

Tabela 4 – Estrutura organizacional da Unidade 2 da disciplina PE (2017/1).

Aulas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Ênfase ECA	Estratégias de ensino	Avaliação (pesos*, critérios)
14 e 15	Características estruturais e funcionais do esporte Estruturação das tarefas e atividades	Caracterizar as concepções sustentadoras do ensino do esporte na escola Compreender as características estruturais, os princípios operacionais e as regras de ação dos esportes coletivos Estruturar planos de aula para aplicar o conteúdo referente aos princípios operacionais e aos elementos estruturais	FC (1,2,3,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2,3) EP (2,4,5,6)	Apresentação individual: materiais sobre ensino do esporte na escola Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): perspectivas e abordagens de ensino dos esportes na escola, elementos estruturais e princípios operacionais dos esportes coletivos Questionamentos docentes: Quais são principais concepções de ensino do esporte atualmente vigentes na escola? Por que é importante considerar os princípios operacionais ao ensinar esportes coletivos? Esquema organizador para revisão: relações entre concepções sustentadoras do ensino do esporte e operacionalização dos conteúdos de ensino Tarefa coletiva (duplas): montagem de plano de aula; definição das responsabilidades (dupla ministrante e dupla avaliadora)	Portfólio reflexivo (0,75): Quais são as características das principais perspectivas de ensino do esporte na escola e como elas se diferenciam? Quais são e para que servem os elementos estruturais do esporte? Experiência de ensino planejamento (5,0): detalhamento e organização geral do plano; sequência lógica entre as atividades; adequação à fase de iniciação esportiva dos alunos
16 e 17	Estruturação das tarefas e atividades: experiência de ensino	Conduzir uma aula com temática centrada no esporte aos colegas de turma, considerando seus níveis específicos de desenvolvimento esportivo Autoavaliar a aula ministrada, identificando em que medida atingiu o objetivo estabelecido e aspectos a serem melhorados para intervenções subsequentes Analisar o desempenho docente dos colegas ministrantes, contribuindo para a melhoria de sua prática	FC (2,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,4) FPA (1,2,3,7)	<i>Role play</i> (duplas): ministração de aulas aos colegas (30 min) Discussão coletiva: avaliação das aulas ministradas Questionamentos docentes: Por que é importante ministrar aula aos colegas? Quais devem ser os papéis do professor em uma aula? Como lidar com as situações-problema inesperadas (falta de materiais, número de alunos)?	Experiência de ensino ministração (5,0): Avaliação docente (50%): qualidade e detalhamento geral do plano; transições e progressões lógicas entre as atividades; Autoavaliação discente (25%) e avaliação pareada (25%): Qual foi o objetivo da aula? O objetivo foi atingido? A aula foi adequada à fase dos estudantes participantes? O que ocorreu bem? Algo ocorreu fora do planejado? Se você tivesse que ministrar a aula novamente, mudaria algo?
18-20	Abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos Estruturação das tarefas e atividades	Reconhecer como as concepções filosóficas tradicional-tecnista e contemporânea-construtivista se materializam sob a forma de abordagens de ensino do esporte Conhecer e diferenciar as abordagens de ensino dos esportes progressão de exercícios, série de jogos e situacional Compreender as vantagens e as desvantagens de cada abordagem Estruturar planos de aula para aplicar o conteúdo referente às abordagens de ensino	FC (1,2,3,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2) EP (2,4,6) FPA (1,2,7)	Discussão coletiva: métodos de aprendizagem dos esportes na escola (experiências dos estudantes) Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): abordagens tradicional, progressão de exercícios, série de jogos e situacional Questionamentos docentes: Como o esporte foi ensinado a vocês na escola? Como devem ser trabalhadas a técnica e a tática? Quais são as responsabilidades do professor ao trabalhar com uma concepção construtivista de ensino dos esportes? Esquema organizador para revisão: características, especificidades, vantagens e desvantagens das diferentes abordagens de ensino dos esportes coletivos Tarefa coletiva (duplas): montagem de plano de aula a	Portfólio reflexivo (0,75): Quais são as principais características de cada abordagem? Quais são as vantagens e as desvantagens de cada abordagem? Experiência de ensino planejamento (5,0): detalhamento e organização geral do plano; sequência lógica entre as atividades; adequação à fase de iniciação esportiva dos alunos

		partir de situações-problema; definição das responsabilidades (dupla ministrante e dupla avaliadora)			
21-23	<p>Busca de informações sobre pedagogia do esporte na <i>Internet</i></p> <p>Revisão dos conteúdos da Unidade 2</p> <p>Avaliação e autoavaliação na Unidade 2</p>	<p>Conhecer mecanismos e sítios de busca de informações sobre PE na <i>Internet</i></p> <p>Consolidar o entendimento sobre as abordagens de ensino dos esportes, identificando as características, as vantagens e as desvantagens de cada abordagem de ensino dos esportes</p> <p>Reconhecer a própria aprendizagem e conduta na Unidade 2</p> <p>Examinar o desenvolvimento do ECA na Unidade 2</p>	<p>FC (1,2,3,4)</p> <p>PP (1,2,3,4,6)</p> <p>RA (1,2,3,4,5,6)</p> <p>EP (1,2,3,4,5,6)</p> <p>FPA (1,2,3,4,7)</p>	<p>Tarefa coletiva (duplas): busca de artigo científico na <i>Internet</i></p> <p>Seminário: fichamento e apresentação oral das duplas sobre o artigo científico encontrado</p> <p>Esquema organizador para revisão: relações entre concepções filosóficas, abordagens de ensino e elementos estruturais do esporte para seu ensino na escola</p> <p>Grupo focal (turma): avaliação da Unidade 2 conforme os princípios do ECA</p>	<p>Tarefa fichamento (1,5): detalhamento e qualidade geral da escrita; capacidade de síntese e argumentação; qualidade do artigo selecionado</p> <p>Tarefa seminário (1,5): profundidade e clareza da apresentação; distribuição dos papéis</p> <p>Autoavaliação (0,75): Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Em quais aspectos eu evolui enquanto estudante e professor ao longo da Unidade? Como (em quais áreas) posso melhorar para a próxima Unidade da disciplina?</p>

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: FC = Função do Conteúdo; PP = Papel do Professor; RA = Responsabilidade pela Aprendizagem; EP = Equilíbrio de Poder; FPA = Finalidades e Processos de Avaliação; * = Pesos referentes à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

Obs.: O pesquisador foi o principal responsável pela ministração das aulas 16, 17, 20, 21, 22 e 23.

O *desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)*, tais como a capacidade de *gestão da informação*, foram estimuladas a partir da experiência de busca de artigos científicos na *Internet*. Ao terem a responsabilidade de selecionar o próprio material a ser apresentado aos colegas, os estudantes foram confrontados com a necessidade de se manter sempre atualizados e críticos no processo de seleção das fontes de informação, o que lhes permitiu praticar esta competência fundamental do professor na sociedade contemporânea.

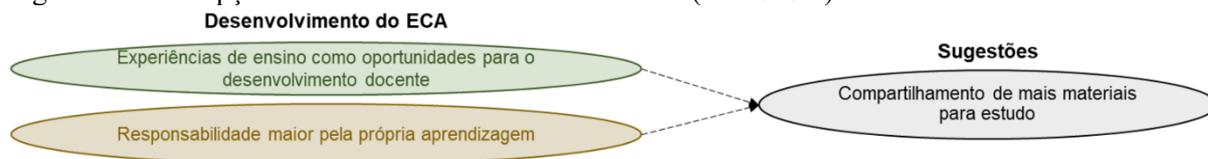
O Equilíbrio de Poder foi operacionalizado quando os professores permitiram aos estudantes escolherem os esportes com os quais se sentissem mais confortáveis para estruturar as experiências de ensino aos colegas. Esta opção flexível permitiu, de certa maneira, a *determinação do conteúdo da disciplina* pelos estudantes e a *expressão de perspectivas alternativas*, que se manifestaram na própria organização das atividades. Como a *avaliação teve natureza aberta*, buscou-se valorizar as diferentes perspectivas no processo de avaliação, de modo que foram consideradas as percepções dos professores, das duplas ministrantes e das duplas avaliadoras para o estabelecimento da nota final.

A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação manifestou-se a partir da *utilização da avaliação autêntica* (planejamento, condução e avaliação das experiências práticas de ensino), que contribuiu para a aproximação dos estudantes às demandas da atuação profissional do professor de EF escolar. Ao valorizar as percepções dos estudantes sobre seu próprio desempenho e sobre o desempenho de seus colegas, os professores permitiram que a avaliação tivesse natureza *formativa e integrada ao processo de ensino-aprendizagem*, permitindo que as duplas *justificassem a adoção das estratégias utilizadas* em suas aulas e aprendessem novas possibilidades de condução a partir das falhas identificadas pelos colegas e professores.

4.2.2.1 Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2

A Figura 12 apresenta os principais temas emergentes das falas dos estudantes a respeito do desenvolvimento do ECA na Unidade 2 da disciplina PE:

Figura 12 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2 (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.2.2.1.1 Desenvolvimento do ECA

Experiências de ensino como oportunidades para o desenvolvimento docente

A experiência prática de ensino aos colegas foi percebida positivamente pelo grupo, especialmente porque “a gente vê os erros e os acertos” (Vinícius), bem como porque estimulou os estudantes a lidar com a complexidade e imprevisibilidade da atuação docente. De acordo com Ricardo, os estudantes são normalmente ensinados, na universidade, “a utilizar coisas prontas, como se na hora de nossa atuação soubéssemos resolver os problemas que vão aparecer”. Carine complementou este raciocínio ao lembrar que “A gente sempre dá uma aula em situação perfeita, com crianças sem deficiência, com crianças que já tiveram aquela vivência”, motivo pelo qual a proposta da disciplina de trabalhar com experiências de ensino ministradas para colegas de diferentes níveis “foi muito interessante” (Carine) porque “somou muito para nossa vida pessoal e profissional” (Ricardo). As dificuldades e os aprendizados decorrentes do gerenciamento da experiência de ensino são detalhados na fala de Luciane, na sequência:

“Dependendo da turma, a gente tem que utilizar os métodos diferentes, então acho que evolui no sentido de ter maior clareza sobre as abordagens. Aprendi que, dependendo do contexto, da turma e do meu objetivo, uma abordagem vai ser melhor do que a outra naquele momento, então não existe uma vilã nem uma verdade absoluta.” (GF2)

Os estudantes também desatacaram que a aula prática foi “uma experiência válida” (Luciane) porque contribuiu para aproximar os estudantes das demandas do ambiente real de trabalho do professor de EF, mesmo sabendo que “na escola a gente não vai encontrar um número tão pequeno de alunos”. A experiência de avaliar a si mesmos e aos colegas ministrantes foi importante porque estimulou os estudantes a exercitarem uma competência não tão desenvolvida na FI em EF: “Na maioria das disciplinas nós somos apenas avaliados.

A gente simplesmente apresenta nossos trabalhos e espera nossa nota. Não estamos acostumados a conviver com a situação de ter que avaliar a nós mesmos e a outras pessoas.” (Ricardo) Por outro lado, os estudantes perceberam dificuldades para avaliar o desempenho dos próprios colegas, especialmente em decorrência da dúvida acerca dos critérios a serem utilizados e da nota a ser concedida:

“É bem difícil avaliar. Eles são meus colegas, a gente está aqui junto, e é bem difícil eu olhar para a aula deles e dar uma nota, seja ela alta ou baixa. Porque nas duas notas tem que ter um critério. Como eu vou dar o mesmo critério para pessoas com vivências, experiências e vida completamente diferentes? Então é bem complicado, mas é interessante.” (Carine; GF2)

Responsabilidade maior pela própria aprendizagem

Os estudantes perceberam aumento nas responsabilidades pela própria aprendizagem em comparação com a que tiveram na Unidade 1. Especialmente a experiência da aula prática contribuiu para aproximá-los das atividades que deveriam exercer no contexto escolar, além de estimular a leitura de materiais adicionais para subsidiar a tomada de decisões mais conscientes durante a aula:

“Eu fiquei com dúvidas sobre as abordagens de ensino quando estava montando o plano de aula. A gente buscou um artigo sobre a modalidade, que foi muito bom por tratar do tema e por nos ajudar a tirar as dúvidas que tínhamos na hora de planejar. Então, a lição que ficou é que a gente também tem que sair da zona de conforto, tem que buscar, e não só ficar dependendo dos conteúdos que vocês nos passam. Tem artigos e um monte de outros materiais que tratam de métodos de ensino.” (Luciane; GF2)

4.2.2.1.2 Sugestões para a sequência da disciplina

Compartilhamento de mais materiais para estudo

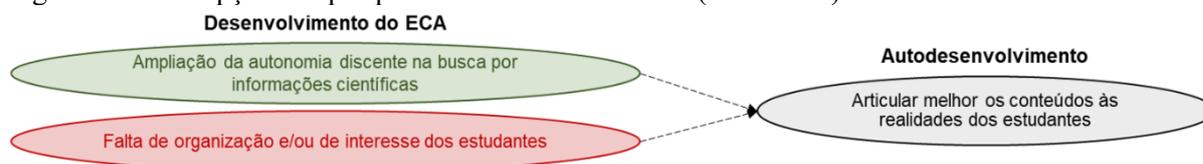
Pelo fato de se envolverem bastante com as experiências de ensino, os estudantes sentiram a necessidade de estudar materiais complementares para subsidiar seu desenvolvimento na disciplina. Neste sentido, Vinícius sugeriu o compartilhamento de mais textos para que os estudantes tivessem maior clareza sobre a fundamentação teórica subjacente aos conteúdos abordados na unidade: “Talvez, depois das aulas, poderiam ser dadas algumas dicas de quais autores foram trabalhados, de quais autores vocês recomendariam serem lidos ou que vocês já leram sobre o assunto que foi abordado” (Vinícius). No que diz respeito, especificamente, às abordagens de ensino, Carine sugeriu

“trazer vídeos de exemplos de cada uma, para a gente perceber o que elas realmente são, pois sentimos algumas dificuldades de entender as diferenças entre elas”.

4.2.2.2 Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2

A Figura 13 apresenta os principais temas emergentes das reflexões do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na Unidade 2 da disciplina PE:

Figura 13 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2 (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.2.2.2.1 Desenvolvimento do ECA

Ampliação da autonomia discente na busca por informações científicas

Um dos objetivos desta Unidade foi desenvolver o hábito investigativo nos estudantes. Neste sentido, a realização de uma aula sobre a busca de informações científicas na *Internet* parece ter contribuído positivamente para que os estudantes desenvolvessem autonomia e ampliassem o senso crítico na busca por fontes confiáveis de informação. Esta atividade foi complementada com a necessidade de selecionar um artigo científico sobre ensino do esporte na escola, o qual seria apresentado à turma em aula posterior (24):

“A preocupação docente em mostrar aos estudantes a finalidade e a utilidade da busca de artigos científicos na Internet e da elaboração do fichamento mostrou-se bem-sucedida, pois parece que conseguiram compreender a relação da proposta com as necessidades da sociedade contemporânea relacionadas à atualização e à reflexão constantes sobre as próprias atitudes e sobre o próprio conhecimento. Em muitos momentos, os estudantes questionaram os professores sobre a adequada utilização de palavras-chave e de equações de busca de informações, o que indicou seu interesse pelo conteúdo. Os estudantes que trouxeram computador pessoal acompanharam o tutorial com atenção e realizaram anotações para compreender os procedimentos.” (DR da aula 23)

Falta de organização e/ou de interesse dos estudantes

Em algumas aulas, os estudantes demonstraram não estar suficientemente preparados ou interessados pelos conteúdos abordados. Na experiência prática de ensino, por exemplo, observou-se que alguns estudantes não cumpriram com a exigência de entrega do plano de aula para possibilitar a avaliação dos professores e da dupla avaliadora. Durante a condução, algumas atividades pareceram não apresentar progressão lógica, e um dos ministrantes pareceu não ter clareza sobre os objetivos da intervenção:

“Uma dupla não entregou a versão impressa do plano de ensino para a avaliação dos professores e da dupla avaliadora, o que não tornou possível a certificação de que a aula ministrada efetivamente correspondeu ao que havia sido planejado. Outro aspecto a destacar sobre este grupo foi a aparente falta de organização para a atividade, considerando que o objetivo da aula não esteve claramente definido e que as atividades propostas não conseguiram atingi-lo. Observei que um dos ministrantes frequentemente consultou o celular após seu colega o alertar de que uma cópia do plano de aula estava no e-mail. Como este mesmo estudante não participou ativamente da ministração por decisão própria, concluí que ele não havia participado, efetivamente, da elaboração da aula.” (DR da aula 18)

Na aula (24) dedicada à apresentação dos artigos buscados na *Internet*, somente uma dupla realizou a tarefa adequadamente. As demais, ou apresentaram sem o suporte de *slides* ou faltaram sem justificativa prévia, o que prejudicou o andamento da respectiva aula:

“Nesta aula, muitas coisas ocorreram fora do planejado. Das quatro duplas, apenas uma apresentou o artigo adequadamente. Uma dupla faltou, e outras duas estiveram desfalcadas de um membro. Destas, somente uma apresentou o artigo, mas sem a utilização de slides. Para completar, percebi falta de compromisso da maior parte dos estudantes ouvintes no momento da apresentação dos colegas e da discussão fomentada pelos professores logo após cada apresentação, pois estavam realizando outras atividades e não demonstraram respeito. O fato me chamou a atenção para um problema ocorrido outras vezes ao longo do semestre, que diz respeito à falta de interesse ou de atenção dos estudantes quando algum colega está expondo algum conteúdo ou experiência. Considerando o exposto, o compartilhamento de informações foi prejudicado e, infelizmente, os valores definidos pela turma (proatividade, cooperação e respeito) não foram plenamente cumpridos nesta intervenção.” (DR da aula 24)

4.2.2.2.2 Processo de autodesenvolvimento docente

Articular melhor os conteúdos às realidades dos estudantes

Considerando que o principal conteúdo abordado na Unidade foi as abordagens de ensino dos esportes, as principais dúvidas dos estudantes recaíram sobre as vantagens e desvantagens de cada uma, o que acabou se transformando em uma dúvida generalizada sobre como ensinar adequadamente o esporte na escola. Uma estudante (Carine), especificamente, questionou em que medida o professor de EF escolar deveria atender aos interesses das crianças (ministrando aulas mais lúdicas e alternativas) e o quanto deveria ser mais tecnicista e diretivo no ensino dos esportes, (pois existem crianças que também querem melhorar sua técnica de movimento). O trecho a seguir detalha a resposta ao questionamento (aula 17) e sua contribuição para a reflexão do pesquisador sobre a própria prática docente:

“Destaquei que o ensino é um processo complexo de negociação de significados, cuja chave é balancear o que as crianças precisam e o que elas querem. Salientei que também vivo este dilema enquanto professor da disciplina, e que eles também vivenciarão isso em sua prática profissional como professores de EF escolar. Como não há uma resposta pronta que sirva para todas as situações, devemos ser sensíveis e flexibilizar as exigências de acordo com as características específicas do contexto naquele momento específico. Graças a este episódio, reforcei minha convicção sobre a importância de responder às dúvidas dos estudantes de maneira sincera, indicando que o processo de ensino-aprendizagem é imprevisível e dinâmico. Reforcei minha concepção prévia de que nosso papel, enquanto professores, envolve ter sensibilidade para perceber as situações e, a partir do diagnóstico que fizermos, balancear o quanto podemos atender aos interesses dos estudantes e o quanto devemos preencher suas necessidades formativas, articulando ambas as dimensões sempre que possível. Percebi, também, a validade de expressar que experimentamos, enquanto professores universitários, os mesmos dilemas dos estudantes em seu desenvolvimento profissional. Ao deixar claro que não temos respostas prontas para os problemas complexos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizei que precisamos aprender a ter sensibilidade e sabedoria para lidar eficazmente com os constrangimentos que a realidade impõe. Além disso, as perguntas que os estudantes fizeram me estimularam a apresentar com maior frequência os dilemas ocorridos em minha própria prática profissional, exemplificando como os conteúdos teóricos abordados na disciplina podem ser problematizados ou confrontados ao serem aplicados na realidade.” (DR da aula 17)

4.2.3 Unidade 3: Características estruturais e abordagens didático-pedagógicas para o ensino do esporte

William: *“Acho que a Unidade 2 foi bem importante para que os estudantes começassem a identificar as demandas do professor de Educação Física escolar. Parece que eles já estão conseguindo compreender a relação entre os conteúdos conceituais que abordamos na Unidade 1 e as abordagens de ensino dos esportes. Porém, percebo que eles ainda estão tendo dificuldades em operacionalizar as atividades em uma sequência lógica... a impressão que tenho é que eles ainda estão muito presos ao plano de aula, e se esquecem que talvez mais importante seja a própria dinâmica da aula, como a turma está recebendo a proposta.”*

Michel: *“Isto está acontecendo porque eles ainda estão se acostumando a planejar e a conduzir aulas na lógica das abordagens de ensino dos esportes. Também temos que lembrar que eles são de turmas diferentes; então, esta falta de intimidade pode estar os deixando mais inseguros para atuar.”*

William: *“Os estudantes indicaram, no grupo focal, que gostariam de ter experiências mais próximas da realidade escolar. Realmente, em decorrência das limitações da disciplina e do próprio grupo reduzido, a experiência que eles tiveram ainda está muito distante da realidade escolar.”*

Michel: *“Concordo. O foco da Unidade 3 deve ser mais procedimental e atitudinal. Eles precisam ter mais experiências práticas como professores, se possível no contexto escolar. Vamos tentar organizar mais experiências práticas de ensino com eles nesta Unidade.”*

William: *“Está bem. Pensando na lógica do ECA, penso que deveríamos continuar enfatizando mais as dimensões Responsabilidade pela Aprendizagem e Finalidades e Processos de Avaliação nesta Unidade. Na avaliação, especificamente, poderíamos exigir que eles emitissem um feedback escrito sobre o próprio desempenho e sobre a aula ministrada pelos colegas... assim, eles podem ir se acostumando com esta atribuição do professor de Educação Física escolar.”*

A Unidade 3 teve a finalidade principal de aproximar ainda mais os estudantes das demandas da atuação profissional vivenciadas pelo professor de EF escolar (Tabela 5). O único conteúdo teórico abordado foi o referente ao comportamento pedagógico do professor para o ensino do esporte na EF escolar, considerando o caráter predominantemente procedimental e atitudinal da Unidade. Deste modo, as principais estratégias de ensino utilizadas foram as experiências práticas aos colegas (aula 27) e a crianças escolares (aulas 28 e 29), nas quais os estudantes tiveram que articular os conteúdos até então abordados e aplicar os planos de aula elaborados nas aulas anteriores. As intervenções aos colegas foram organizadas a partir de situações-problema que estimularam os estudantes a pensar em maneiras alternativas de organizar as atividades, em função das limitações apresentadas. Para ampliar o desafio aos estudantes em comparação ao experimentado na primeira experiência de

ensino, nesta oportunidade tanto a situação-problema quanto a modalidade e a fase de iniciação esportiva foram sorteadas. No que diz respeito às aulas para as crianças escolares, os estudantes inicialmente visitaram uma escola (aulas 24 e 25) para observar o contexto e definir, com os professores das turmas, a temática das aulas a serem ministradas. O Quadro 10 apresenta o resumo do processo desenvolvimento do ECA na Unidade 3 da disciplina PE.

UNIDADE 3: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ESPORTE

Duração: 8 encontros (16 h/a)

Objetivos de aprendizagem

Reconhecer o papel pedagógico do professor no processo de ensino-aprendizagem do esporte escolar
Identificar as especificidades dos principais estilos de ensino adotados pelo professor de EF

Conteúdos

Comportamento pedagógico do professor para o ensino do esporte; *Spectrum* dos estilos de ensino em EF

Quadro 10 – Caracterização da Unidade 3 da disciplina PE (2017/1) quanto às dimensões e componentes do ECA.

Dimensão	Função do Conteúdo				Papel do Professor						Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação							
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7	
Nível U3	4	4	3	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4
Diagnóstico (Disciplina)	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3
Planejado (Disciplina)	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	3	4	
Evolução (Diagnóstico)	2	2	1	2	1	1	1	1	0	1	1	2	1	2	1	0	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	
Diferença (Planejado/U3)	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	-1	0	0

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas

Nível U3: nível de ECA planejado para a Unidade 3.

Diagnóstico (disciplina): nível de ECA diagnosticado na disciplina antes do início do semestre letivo.

Planejado (disciplina): nível de ECA planejado para a disciplina antes do início do semestre letivo.

Evolução (diagnóstico): diferença entre o nível de ECA atingido na Unidade 3 e o nível de ECA diagnosticado antes do início do semestre letivo.

Diferença (planejado/U1): diferença entre o nível de ECA planejado antes do início do semestre letivo e o nível de ECA o atingido na Unidade 3.

Como a natureza da Unidade 3 foi, predominantemente, procedimental e atitudinal, a ênfase do ECA recaiu sobre as dimensões Responsabilidade pela Aprendizagem, Equilíbrio de Poder e Finalidades e Processos de Avaliação, enquanto as dimensões Função do Conteúdo e Papel do Professor foram exploradas transversalmente em todas as aulas.

No que concerne à Função do Conteúdo, destaca-se que a *estimulação do envolvimento dos estudantes* foi conquistada pela própria natureza prática da Unidade, na qual os estudantes aproximaram-se mais da realidade de ensino do esporte na escola. Em especial, houve a preocupação docente em utilizar os conteúdos anteriormente abordados para subsidiar o planejamento a condução e a avaliação das experiências de ensino, estimulando os estudantes a perceber sua aplicação e a reconhecer a necessidade de aprender mais.

O Papel do Professor manifestou-se a partir da *utilização de métodos e estratégias de ensino-aprendizagem articulados aos interesses e às necessidades* manifestadas pelos estudantes no GF da Unidade 2. O *ambiente de aprendizagem*, neste sentido, foi criado e sustentado principalmente pela experimentação dos papéis docentes pelos estudantes nas experiências de ensino, durante as quais os ministrantes assumiram papéis de facilitadores e questionadores para auxiliar os estudantes a identificar as potencialidades e as fragilidades de sua prática. A adoção de estratégias como a elaboração de aulas aos próprios colegas a partir de situações-problema e o contato (observação e intervenção) com o ambiente escolar também contribuiu para aumentar a *motivação dos estudantes* para aprender e para consolidar determinadas habilidades docentes que vinham sendo desenvolvidas desde as Unidades anteriores.

Tabela 5 – Estrutura organizacional da Unidade 3 da disciplina PE (2017/1).

Aulas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Ênfase ECA	Estratégias de ensino	Avaliação (pesos*, critérios)
24-26	Comportamento pedagógico do professor para o ensino do esporte <i>Spectrum</i> dos estilos de ensino em EF	Identificar os conhecimentos necessários ao professor de EF para o ensino do esporte na escola Identificar como o comportamento pedagógico do professor EF é construído Reconhecer a própria filosofia docente Conhecer as responsabilidades pedagógicas do professor de EF na escola Estruturar planos de aula para aplicar os conteúdos referente às fases de FELP, às abordagens de ensino e ao comportamento do professor	FC (1,2,3,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (2,3,4) EP (2,3,4,6) FPA (2)	Vídeo: estilos de ensino na escola Apresentação individual: crenças pessoais e comportamentos relacionados ao ensino do esporte Apresentações docentes expositivas (<i>slides</i>): comportamento pedagógico do professor no ensino do esporte na escola, estilos de ensino na EF escolar Questionamentos docentes: O que significa ensinar esporte? Como você chegou a esta concepção? Quais são as implicações da adoção dos diferentes estilos de ensino para a aprendizagem dos alunos? Tarefa coletiva (duplas): observação de aula em ambiente escolar com temática esportiva Discussão coletiva (turma): principais aspectos observados pelas duplas Tarefa coletiva (duplas): estruturação de planos de aula aos colegas (situações-problema) e a crianças escolares; definição das responsabilidades (dupla ministrante e dupla avaliadora) Esquema organizador para revisão: relações entre FELP, abordagens de ensino do esporte e comportamento pedagógico do professor	Portfólio reflexivo (0,75): Qual deve ser meu papel como professor que trabalha com o esporte na escola? Quais são os conhecimentos necessários à intervenção do professor? Tarefa relatório de observação (0,75): profundidade e abrangência da escrita (local/espço, materiais utilizados, número de alunos, nível/fase da iniciação esportiva, objetivo da aula, atividades, variações, progressões, critérios de êxito para atividades, abordagens de ensino)
27-29	Comportamento pedagógico do professor para o ensino do esporte: experiências de ensino	Conduzir aulas com temáticas centradas no esporte aos colegas de turma e a crianças escolares para aplicar os conteúdos referente às fases de FELP, às abordagens de ensino e ao comportamento do professor Autoavaliar as aulas ministradas, identificando em que medida atingiram o objetivo estabelecido, e aspectos a serem melhorados para intervenções subsequentes Analisar o desempenho docente dos colegas ministrantes, contribuindo para a melhoria de suas práticas	FC (1,2,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,4) FPA (1,2,3,4,7)	<i>Role play</i> (duplas): ministração de aulas aos colegas (situações-problema; 30min) <i>Role play</i> (duplas): ministração de aulas a crianças escolares (50 min) Discussão coletiva (turma): avaliação das experiências de ensino aos colegas e às crianças	Experiência de ensino planejamento (5,0): detalhamento e organização geral dos planos; sequência lógica entre as atividades; adequação à fase de iniciação esportiva dos alunos Experiência de ensino ministração (5,0): Avaliação docente (50%): qualidade e detalhamento geral do plano; transições e progressões lógicas entre as atividades; Autoavaliação (25%) e avaliação pareada (25%) das aulas ministradas: Qual foi o objetivo da aula? Ele foi atingido? A aula foi adequada à fase dos alunos participantes? O que ocorreu bem? Algo ocorreu fora do planejado? Se eu tivesse que ministrar a aula novamente, mudaria algo?

30 e 31	Revisão dos conteúdos da Unidade 3 Avaliação das experiências de ensino Avaliação e autoavaliação na Unidade 3	Avaliar em que medida as expectativas pessoais, acadêmicas e profissionais foram atingidas com a disciplina Reconhecer a própria aprendizagem e a própria conduta ao longo da Unidade 3 Examinar o desenvolvimento do ECA na Unidade 3	FC (1,2,3,4) PP (1,2,4,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,4,6) FPA (1,2,3,4,7)	Discussão coletiva (turma): reflexões sobre as aulas ministradas Grupo focal (turma): avaliação da Unidade 3 conforme os princípios do ECA	Autoavaliação (0,75): Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Em quais aspectos eu evolui enquanto estudante e professor ao longo da Unidade? Como (em quais áreas) posso melhorar em minha atuação profissional?
---------	--	--	---	---	--

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: FC = Função do Conteúdo; PP = Papel do Professor; RA = Responsabilidade pela Aprendizagem; EP = Equilíbrio de Poder; FPA = Finalidades e Processos de Avaliação; * = Pesos referentes à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

Obs.: O pesquisador foi o principal responsável pela ministração das aulas 24, 25, 27, 28, 29 e 31.

A Responsabilidade pela Aprendizagem ficou ainda mais evidente pelo fato de os estudantes serem confrontados com duas experiências de ensino em curto intervalo de tempo. Na primeira ocasião, em que foi necessário planejar e conduzir aula aos colegas a partir de situações-problema, as duplas foram estimuladas a dialogar para encontrar as alternativas mais adequadas em função das limitações impostas. Na segunda experiência, houve a necessidade de se planejar com antecedência para ser possível estabelecer comunicação efetiva com os professores da disciplina de EF escolar e, a partir disso, estruturar uma experiência de ensino adequada ao perfil da turma e às necessidades específicas da disciplina naquele momento. Além da responsabilidade pela condução das aulas, as duplas foram incumbidas de avaliar a aula ministrada por si mesmas e por outra dupla de colegas, o que exigiu adoção de postura imparcial para que fosse possível interpretar adequadamente todo o processo.

Assim como na Unidade anterior, o Equilíbrio de Poder foi conquistado mediante a *utilização de avaliações abertas*, que permitiram a *expressão de perspectivas alternativas* pelo fato de os estudantes terem tido a liberdade de escolher, em conjunto com os professores da escola, o esporte sobre o qual ministrariam a experiência. Além disso, os docentes buscaram ser *flexíveis* com os prazos de entrega das tarefas durante a Unidade, pois reconheceu-se que a demanda avaliativa foi elevada em curto espaço de tempo.

A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação foi operacionalizada mediante a realização de *avaliações autênticas*, para que se aproximassem ao máximo da realidade cotidiana do professor de EF escolar. Enquanto a primeira experiência de ensino, que se desenvolveu a partir de situações-problema, buscou estimular o desenvolvimento da capacidade discente de resolver alguns desafios habitualmente encontrados no contexto escolar, a segunda experiência promoveu o contato direto com a escola e seus personagens. Desta maneira, acredita-se que as avaliações propostas na Unidade respeitaram uma progressão lógica no que diz respeito à complexidade das exigências feitas aos estudantes, contribuindo para que eles demonstrassem o domínio dos conteúdos e das habilidades exercitadas no decorrer da disciplina.

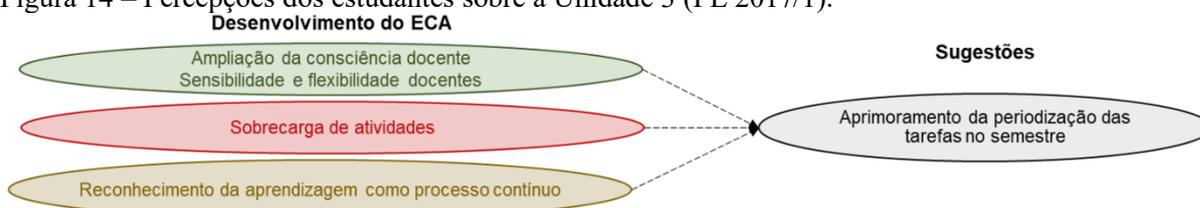
Esta dimensão também foi explorada por meio da realização da *avaliação pareada* e da *autoavaliação* discente após cada aula ministrada. Ao praticarem estas habilidades, os estudantes puderam experimentar com maior propriedade alguns dos desafios habitualmente enfrentados pelos professores de EF quando necessitam emitir notas sobre o desempenho de seus alunos nas aulas. Complementarmente, a tarefa contribuiu para ampliar suas consciências

críticas a respeito da importância de realizar avaliações bem fundamentadas nesta disciplina escolar, a exemplo do que se observa como tradição em áreas como a Língua Portuguesa e a Matemática.

4.2.3.1 Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3

A Figura 14 apresenta os principais temas emergentes das falas dos estudantes a respeito do desenvolvimento do ECA na Unidade 3 da disciplina PE:

Figura 14 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3 (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.2.3.1.1 Desenvolvimento do ECA

Ampliação da consciência docente

O aumento de consciência percebido pelos estudantes sobre as atribuições docentes fizeram-nos identificar que suas concepções prévias de aula de EF escolar necessitavam ser revistas. Conforme afirmou Fabrício, “Antes eu não sabia montar uma aula”. Para Luciane e Carlos, as experiências de ensino foram importantes para desenvolver suas habilidades de planejamento e condução da aula, considerando as necessidades de organizar as atividades em uma sequência lógica e de pensar em outros papéis docentes além da ministração da aula propriamente dita, tais como a preparação prévia e a sensibilidade para com as necessidades dos alunos.

No caso dos estudantes sem experiências prévias com a docência antes da disciplina (Ricardo; Fabrício; Allana), estas atividades contribuíram para tirá-los da zona de conforto, estimulando o trabalho ativo de busca de informações para subsidiar a elaboração do plano de aula, bem como a reflexão posterior sobre a própria conduta enquanto professores. Fabrício,

por exemplo, “estava muito nervoso, pois nunca havia dado uma aula antes”. Ricardo, por sua vez, destacou que a FI ainda oferece poucas oportunidades para os estudantes exercerem a prática profissional, motivo pelo qual a experiência foi importante: “Geralmente, o máximo que acontece é você pegar uma aula de observação, mas dificilmente intervir. Então, para a gente foi extremamente enriquecedor, pois não tínhamos nem ideia de como era esse processo de planejar, conduzir e avaliar uma aula”.

“Achei interessante, porque a gente precisava se auxiliar, precisava fazer, precisava montar. Pesquisei muita coisa, li muita coisa, então achei a experiência muito mais válida do que a gente só precisar apresentar aquelas coisas fechadinhas e bonitinhas. Acho muito mais envolvente, muito mais participativo. Eu e meu colega conversamos no WhatsApp, trocamos informações e negociamos as atividades, porque tínhamos visões diferentes de aula.” (Ricardo; GF3)

Para os estudantes que já possuíam experiências anteriores de ensino (Vinícius; Carine; Luciane; Carlos), tais como estágio ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), as práticas foram benéficas para que percebessem as especificidades de se trabalhar com pessoas (colegas ou crianças) durante períodos mais curtos de tempo e com pouco tempo de preparação, o que reservou dificuldades adicionais como a incerteza sobre o perfil e o comportamento dos praticantes:

“No estágio, a gente tem três semanas de observação, e somente depois a gente começa a pensar no planejamento das aulas. Aqui na disciplina a gente não teve esse tempo, então nos colocamos em um novo desafio de ministrar conteúdos sem conhecer direito as características da turma. Nós aproveitamos muito a única aula que tivemos disponível para observação, pois sabíamos que iria determinar o rumo de nossa aula.” (Carine; GF3)

Sobrecarga de atividades

O envolvimento ativo dos professores gerou determinado desconforto nos estudantes, pois foi necessário realizar muitas atividades em curto período para que se pudesse cumprir o cronograma inicialmente estabelecido para o semestre. Isto acabou sobrecarregando os estudantes em decorrência da participação simultânea em outras disciplinas do curso:

“Esta Unidade foi bem corrida com os trabalhos. Teve bastante coisas, todo dia tinha uma tarefa, então tínhamos de nos virar para dar conta. Particularmente, eu tenho muita dificuldade para trabalhar em dupla, porque meus horários disponíveis para conversar são bem limitados. Só no domingo eu consigo fazer as coisas à noite, ou no intervalo entre uma e outra aula.” (Allana; GF3)

Sensibilidade e flexibilidade docentes

Apesar da sobrecarga percebida de atividades, os estudantes valorizaram a dedicação e o comprometimento apresentado pelos docentes ao longo da Unidade. O comportamento docente, definitivamente, constituiu-se como modelo aos estudantes da disciplina, que pareceram se sentir mais incentivados a entregar as tarefas solicitadas e a se envolver com a disciplina. Além disso, a relativa flexibilidade dos professores quanto aos prazos de entrega das atividades avaliativas foi percebida como fonte de segurança pelos estudantes, que tiveram tempo adicional para finalizá-las com mais qualidade:

“A forma como vocês nos trataram foi marcante. Quando atrasamos a entrega de trabalhos, outros professores dizem que vão descontar pontos, então a gente fica mais nervosa ainda! Mas vocês conseguiram nos motivar sem pressionar, foram flexíveis com os prazos porque sabiam que tínhamos outras demandas de fim de semestre, então o tratamento foi muito diferente.” (Allana; GF3)

Desenvolvimento da capacidade avaliativa

A autoavaliação das próprias experiências de ensino foi percebida como imprescindível para o desenvolvimento da consciência sobre a própria conduta, desde a etapa do planejamento até a condução das atividades. Os vídeos foram muito importantes neste processo (Allana), pois a partir de sua observação os estudantes puderam identificar com clareza algumas dificuldades ainda presentes em sua atuação, as quais dificilmente foram percebidas no momento exato da intervenção (Carine).

Alguns estudantes também destacaram a utilidade da avaliação pareada por possibilitar o fornecimento de *feedback* útil aos colegas, que os permitiram melhorar suas práticas a partir dos aspectos indicados. Ricardo por exemplo, revelou levar em consideração “o que a dupla avaliadora escreveu sobre a gente, e sempre tentávamos melhorar o que foi percebido de errado.” Por outro lado, o poder e a responsabilidade de avaliar as aulas dos colegas foram percebidos como difíceis pelo fato de envolverem a interpretação subjetiva do esforço alheio, o que muitas vezes induziu a julgamentos não condizentes com a realidade vivenciada por cada indivíduo:

“Quando observo a aula dos colegas, eu não tenho certeza de como interpretar adequadamente, porque às vezes na minha cabeça a aula deles está maravilhosa, mas na cabeça deles está tudo errado. Não sei como eles estavam vendo e o que eles tinham planejado, até porque o que acontece na prática não é necessariamente idêntico ao que foi planejado. Também não sei até que ponto cabe a mim fazer isso... Então, acho que avaliar o colega é difícil, mas também necessário para nossa formação.” (Carine; GF3)

Reconhecimento da aprendizagem como processo contínuo

Como reflexão geral, alguns estudantes identificaram que ser professor implica envolver-se em um processo de aprendizagem constante e sempre inacabado, que envolve muita reflexão e esforços constantes para sair da zona de conforto:

“Eu entendi que nunca posso parar de mudar, tenho que estar o tempo inteiro melhorando, não posso me manter estável. Não posso dizer ‘agora eu me sinto professor’. Não, eu não me sinto professor, porque o processo de ser professor é tu queres mudar o tempo inteiro. É tu queres procurar novas coisas, sair da zona de conforto, tentar produzir mais. Isso eu aprendi muito na disciplina. Acho que, quando a gente se sentir preparado para ser professor, alguma coisa está errada, porque o professor deve estar o tempo inteiro em uma zona de desconforto, aprendendo coisas novas e diferentes. No ensino, e mesmo em todas as áreas, não existe uma zona de conforto, porque nunca vamos saber de tudo.” (Ricardo; GF3)

4.2.3.1.2 Sugestões para a sequência da disciplina

Aprimoramento da periodização das tarefas no semestre

Apesar de serem reconhecidas como importantes, as muitas tarefas solicitadas aos estudantes na Unidade fizeram com que tivessem dificuldades de gerenciar as demandas dentro do prazo inicialmente estabelecido. Como sugestão, levantou-se a possibilidade de realizar tais tarefas em outros momentos do semestre, distribuindo melhor os esforços desde a Unidade anterior:

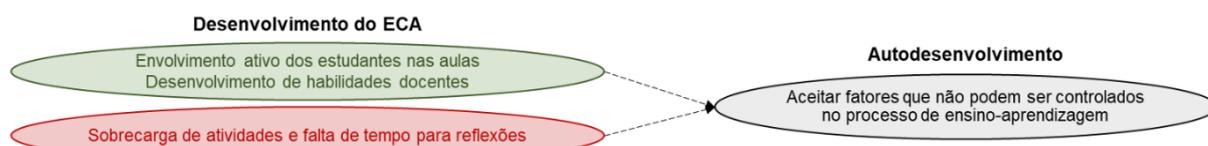
“Sobravam muitas coisas para fazermos no fim de semana, então isso poderia ser revisto. Talvez poderíamos ter começado nova atividade na primeira aula da semana e terminar na última, pensando nos dias práticos. Como algumas vezes tínhamos tarefas para fazer no fim de semana, estávamos cansados pelo término da semana e pelo fim do semestre, então acabamos atrasando a entrega.” (Vinícius; GF3)

“Acho que poderia ter tido mais coisas para fazer já na segunda Unidade. Se tivéssemos começado as experiências de ensino antes, no fim do semestre não teríamos tantas atividades ao mesmo tempo, e a disciplina ficaria mais equilibrada neste aspecto.” (Allana; GF3)

4.2.3.2 Percepções do pesquisador sobre a Unidade 3

A Figura 15 apresenta os principais temas emergentes das reflexões do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na Unidade 3 da disciplina PE:

Figura 15 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 3 (PE 2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.2.3.2.1 Desenvolvimento do ECA

Envolvimento ativo dos estudantes nas aulas

A Unidade exigiu elevado envolvimento dos estudantes para ser possível a concretização das tarefas exigidas, considerando a necessidade de prestar atenção às etapas de planejamento, condução e avaliação das experiências de ensino:

“A própria configuração aplicada da experiência de ensino permitiu aos estudantes vivenciarem realidade escolar semelhante à que encontrarão em sua atuação profissional futura. A complexidade do processo de negociação das atividades junto aos professores e de ministração junto às crianças contribuiu para que mantivessem a atenção, o interesse e a dedicação em todas as etapas da experiência.” (DR da aula 30)

A tarefa de observação e registro de uma aula em ambiente escolar estimulou os estudantes a se comunicarem com os personagens ali presentes e a se integrarem aos acontecimentos pedagógicos da aula. Além disso, houve a necessidade de estabelecer contato regular com os professores de EF para negociar as temáticas das aulas posteriormente ministradas às turmas:

“A socialização das observações foi interessante porque expôs à turma as dificuldades habituais com as quais os professores de Educação Física

convivem em sua prática profissional, dentre as quais se destacam a imprevisibilidade e o comportamento inadequado de alguns alunos. Desta maneira, os estudantes pareceram reconhecer a importância desta atividade para aproximarem-se da comunidade escolar e para subsidiar o planejamento de suas aulas posteriores às respectivas turmas. A reflexão sobre as circunstâncias observadas também serviu como elemento para discutirmos as limitações espaço-temporais da disciplina em proporcionar suficiente familiarização com a complexa e dinâmica realidade escolar.” (DR da aula 28)

Além de ministrarem as aulas, os estudantes necessitaram avaliar seu próprio desempenho e a qualidade das aulas ministradas por seus colegas. Para tanto, foi necessária a discussão dos critérios e de seus pesos relativos para o estabelecimento da nota final de cada experiência:

“A discussão dos critérios de avaliação a serem adotados nas experiências de ensino foi muito profícua, pois os estudantes tiveram a oportunidade de decidir o peso que cada um teria na nota final. Neste sentido, chegou-se ao consenso de que os conteúdos com maior peso seriam os conceituais (fase de iniciação e 4Cs) e procedimentais (abordagens de ensino) (peso 4 cada um), enquanto que o atitudinal (comportamento pedagógico do professor) teria peso 2, em decorrência de ter sido abordado somente há poucas aulas e pelo fato de ser algo mais complexo e demorado para ser desenvolvido, pois depende da compreensão da própria filosofia docente.” (DR da aula 28)

Desenvolvimento de habilidades docentes

Este envolvimento aumentado teve como consequência o desenvolvimento de habilidades docentes e a melhoria geral do desempenho dos estudantes em comparação com a Unidade anterior:

“Com base nas aulas observadas, foi possível identificar que os estudantes, apesar das dificuldades e dos imprevistos ocorridos, assumiram postura docente adequada e souberam lidar eficazmente com os constrangimentos do contexto. As duplas foram hábeis para conquistar o interesse das crianças e para manter sua atenção nos momentos de apresentação e de explicação das atividades. Houve a preocupação de explicar o objetivo da aula e das atividades, assim como de discutir os resultados ao término de cada intervenção. Neste sentido, identifiquei que os estudantes demonstraram evolução notável em sua postura docente em comparação com o que observei nas duas experiências de ensino anteriores.” (DR da aula 31)

Sobrecarga de atividades e falta de tempo para reflexões

Em virtude do curto período destinado ao desenvolvimento da Unidade, aliado ao seu caráter essencialmente prático e reflexivo, bem como ao momento de fim de semestre que, tradicionalmente, traz demandas adicionais aos estudantes, percebeu-se que as atividades propostas ocasionaram sobrecarga ao grupo. Como consequência da elevada demanda colocada aos estudantes, não foi possível explorar com profundidade os momentos de reflexão sobre as experiências de ensino ministradas aos colegas. Em vez de conversas individuais com cada dupla, os ministrantes optaram por realizar conversa geral com o grupo (aula 29), na qual foram destacados os aspectos positivos e negativos observados.

“Um aspecto que me chamou a atenção nesta aula foi que, quando eu anunciei que faríamos uma reflexão conjunta sobre as experiências de ensino ministradas às crianças na aula anterior, uma das estudantes baixou a cabeça como se afirmasse: ‘ah, não... mais uma atividade?’. Provavelmente isto ocorreu porque esta Unidade foi muito exigente aos estudantes, pois tiveram de ministrar aulas tanto aos colegas quanto às crianças, além de elaborar relatórios avaliativos sobre estas vivências. Considerando que todos possuíam outras disciplinas para fazer, bem como que o fim do semestre costuma ser muito atarefado, esta reação foi compreensível.” (DR da aula 32)

4.2.3.2.2 Processo de autodesenvolvimento docente

Aceitar fatores que não podem ser controlados no processo de ensino-aprendizagem

O pesquisador revelou seu descontentamento devido à falta de envolvimento discente durante a segunda experiência de ensino da turma, na qual os estudantes atuaram junto a seus colegas a partir de situações-problema. O professor da disciplina auxiliou-o a recordar de que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e repleto de variáveis que não estão, necessariamente, sob o controle docente. Um desses fatores é o interesse discente, que embora possa ser despertado e sustentado pelo professor, não pode ser garantido por envolver o próprio julgamento de relevância/significância da disciplina pelos estudantes:

“Durante a aula, tive uma conversa com o professor responsável pela disciplina, na qual externei meu desapontamento pelas atitudes de alguns estudantes em relação à aula, como o atraso e a falta de preocupação quanto à condução das atividades e à participação ativa na experiência. Sobre este aspecto, fui instruído a manter a calma e a procurar identificar os determinantes contextuais que podem estar contribuindo para dificultar a

compreensão dos estudantes sobre como planejar e conduzir, adequadamente, uma aula de Pedagogia do Esporte escolar. Em determinados momentos, fico em dúvida sobre o quão exigente e detalhista posso ser com os estudantes, pois por um lado necessitam assimilar competências básicas do professor, mas por outro lado não são obrigados a se dedicar à disciplina porque pode ser que não seja a área de seu interesse. No entanto, resolvo manter-me firme em meu papel de educador no processo de implementação do ECA e no incentivo ao desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia dos estudantes, mesmo que isso implique em determinado desgaste pessoal.” (DR da aula 29)

O pesquisador compreendeu que sua elevada dedicação à disciplina “parece ter deixado os estudantes desconfortáveis, em decorrência dos inúmeros *e-mails* encaminhados no decorrer da Unidade lembrando-os sobre os procedimentos a serem adotados nas aulas”. (DR da aula 32). Como lição deste episódio, ele se comprometeu a “distribuir melhor a comunicação com os estudantes ao longo da próxima disciplina, evitando sobrecarregá-los justamente no fim do período letivo.” (DR da aula 32). Por fim, reconheceu que “Realmente, não é possível nem desejável controlar todas as variáveis do processo de ensino-aprendizagem”, motivo pelo qual passaria a “concentrar meus esforços em continuar promovendo aulas atrativas e fundamentadas nos princípios do ECA”, em vez de se “preocupar demasiadamente com a falta de interesse dos estudantes” (DR da aula 32).

4.3 AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PE 2017/1

4.3.1 Desenvolvimento do ECA na disciplina

A disciplina, em geral, parece ter atendido ao objetivo para o qual foi estruturada, de capacitar os estudantes para planejar e conduzir aulas com temática esportiva no contexto escolar. A opção por organizar os conteúdos de ensino de maneira progressiva, abordando inicialmente os aspectos conceituais e evoluindo até englobar os elementos procedimentais e atitudinais, mostrou-se bem-sucedida porque facilitou a articulação sequencial dos conteúdos e o desenvolvimento gradual das competências docentes para o ensino do esporte na escola.

A utilização de estratégias de ensino diversificadas esteve presente em todas as Unidades. Especialmente na Unidade 1, os ministrantes evitaram momentos prolongados de exposição oral para que os estudantes não perdessem o interesse pelos conteúdos. Em vez disso, buscou se articular todos os conteúdos novos com as experiências prévias e/ou com as perspectivas dos estudantes, facilitando o estabelecimento de relações pessoais e a aplicação

nas diferentes realidades vivenciadas pelos discentes. Como estratégias complementares, utilizaram-se dinâmicas para introduzir novos conteúdos de maneira lúdica, discussões coletivas para estimular o compartilhamento de diferentes opiniões sobre o mesmo tema, vídeos para ilustrar as especificidades e/ou a aplicação prática dos conteúdos e seminários para desenvolver a participação ativa dos estudantes na leitura e na apresentação de artigos científicos aos colegas. Nas Unidades 2 e 3, enfatizaram-se mais as tarefas em duplas para introduzi-los no processo sistemático e progressivo de planejamento, condução e avaliação de experiências de ensino. Para facilitar a compreensão das relações entre diferentes conceitos, os professores conduziram, no decorrer das Unidades, a construção de esquemas organizadores com os estudantes.

Pelas razões mencionadas, e conforme ilustrado no Quadro 1, a dimensão Função do Conteúdo obteve, na maioria das componentes, os níveis máximos de centralidade no estudante (4) em todas as Unidades. Além disso, esta dimensão foi explorada independentemente da Unidade de ensino pelo fato de envolver componentes cuja manipulação é mais fácil, bem como porque houve a preocupação de implementar o ECA de maneira progressiva. Neste sentido, julgou-se pertinente iniciar o processo pela ênfase aumentada a aspectos que tivessem possibilidade de ser mais facilmente recebidos pelos estudantes. O *envolvimento dos estudantes* foi estimulado a partir da adoção das estratégias diversificadas mencionadas anteriormente, assim como pela preocupação constante dos ministrantes em tornar aplicável o que foi aprendido. Enquanto nas primeiras aulas o interesse foi conquistado pela apresentação e discussão de determinados conceitos e dilemas que se faziam presentes nos processos de iniciação e desenvolvimento esportivo, nas unidades subsequentes houve maior direcionamento para a operacionalização desses conceitos sob a forma de aulas aos colegas e a crianças escolares, o que esteve alinhado aos interesses manifestados pelos estudantes.

O Papel do Professor também foi enfatizado durante toda a disciplina, com destaque às componentes *criação de um ambiente para a aprendizagem, alinhamento consistente das componentes da disciplina, utilização de métodos de ensino apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes e utilização de atividades que promovessem interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo* (nível 4). A *articulação de objetivos SMART*, em contrapartida, não recebeu tanta atenção (nível 2). Como um dos princípios docentes

fundamentais, sob uma proposta construtivista, é agir como facilitador do processo de ensino-aprendizagem e incentivador da evolução discente, houve a necessidade de criar e sustentar relações mais próximas com os estudantes durante o semestre. Neste sentido destaca-se que a *criação de um ambiente propício à aprendizagem* iniciou-se logo na primeira semana de aula, a partir da identificação das biografias e expectativas de aprendizagem da turma. Estas informações foram essenciais para nortear as estratégias de ensino desenvolvidas pelos docentes, de modo a garantir *alinhamento entre os objetivos da disciplina, os interesses e as necessidades de aprendizagem* dos estudantes. Adicionalmente, realizaram-se GFs após o término de cada Unidade de ensino com a intenção de identificar as percepções discentes sobre o andamento da disciplina e suas sugestões para a organização das etapas subsequentes.

Quadro 11 – Processo geral de desenvolvimento do ECA na disciplina PE (2017/1).

Dimensão e componente	Nível ECA CN			DG	D (DG-PL)	PL	CN	D (PL-CN)
	U1	U2	U3					
Função do Conteúdo	U1	U2	U3					
Utilização variada do conteúdo	4	4	4	2	-2	4	4	0
Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	3	4	4	2	-2	4	4	0
Utilização de esquemas de organização	3	4	3	2	-2	4	4	0
Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	3	4	4	2	-2	4	4	0
Papel do Professor	U1	U2	U3					
Criação de um ambiente para a aprendizagem	3	4	4	3	-1	4	4	0
Alinhamento consistente das componentes da disciplina	3	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	3	4	3	2	-1	3	4	1
Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	3	4	4	3	-1	4	4	0
Articulação de objetivos SMART	2	2	2	2	0	2	2	0
Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	3	3	3	2	-1	3	3	0
Responsabilidade pela Aprendizagem	U1	U2	U3					
Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	3	4	4	3	-1	4	4	0
Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	1	3	3	1	-2	3	3	0
Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	2	3	3	2	-1	3	3	0
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	4	4	4	2	-2	4	4	0
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3	3	4	3	-1	4	4	0
Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	2	3	2	2	-1	3	3	0
Equilíbrio de Poder	U1	U2	U3					
Determinação do conteúdo da disciplina	3	3	3	2	-1	3	3	0
Expressão de perspectivas alternativas	4	4	4	3	-1	4	4	0
Determinação de como os estudantes obtêm as notas	1	3	3	1	-2	3	3	0
Utilização de avaliações abertas	4	4	4	2	-2	4	4	0
Flexibilidade	2	3	3	2	-1	3	3	0
Promoção de oportunidades de aprendizagem	2	2	3	2	0	2	3	1

Finalidades e Processos de Avaliação	U1	U2	U3					
Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	4	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização da avaliação formativa	4	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	3	3	4	2	-2	4	4	0
Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	3	3	4	2	-2	4	4	0
Justificação da exatidão das respostas	3	4	3	2	-2	4	4	0
Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	2	3	3	2	-1	3	3	0
Avaliação autêntica	2	3	4	3	-1	4	4	0

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: U = Unidade; DG = Diagnóstico; PL = Planejado; CN = Conquistado; D = Diferença.

A Responsabilidade pela Aprendizagem foi trabalhada de maneira progressiva ao longo da disciplina. Enquanto as componentes *assunção da responsabilidade pela aprendizagem, autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem e autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas* foram abordadas transversalmente (nível 4), o *desenvolvimento de habilidades* como a *gestão da informação* e outras *auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)* foi alvo de maior atenção na parte final da disciplina. Na Unidade 1, esta dimensão manifestou-se a partir das contribuições dos estudantes ao trazerem materiais para discutir em sala de aula e exporem seus pontos de vista sobre as temáticas discutidas. Nas Unidades 2 e 3, a responsabilidade discente foi aumentada especialmente em virtude do maior envolvimento requerido com as experiências de ensino. Ao se engajarem no ciclo de planejamento, condução e avaliação, houve a necessidade de discutir objetivos, conteúdos e estratégias de ensino a serem adotadas nas aulas. Especificamente na aula ministrada às crianças escolares, os estudantes tiveram de manter comunicação ativa com os professores na escola para garantir que seus planejamentos estivessem articulados às necessidades da turma.

A oportunidade que os estudantes tiveram de aprender como buscar informações na *Internet* aumentou sua capacidade de selecionar os conteúdos necessários ao seu próprio desenvolvimento acadêmico-profissional. Esta habilidade foi especificamente exercitada quando os professores solicitaram que os estudantes encontrassem um artigo científico sobre o ensino dos esportes na escola e o apresentassem, na sequência, aos colegas de turma sob a forma de seminário. Assim, a consciência adquirida a respeito da possibilidade de se atualizar constantemente aumentou as habilidades e, conseqüentemente, a responsabilidade dos

estudantes em gerenciar as informações com as quais teriam contato daquele momento em diante, bem como em desenvolver o consciência da necessidade de aprender continuamente para ser um professor de EF bem-sucedido em sua prática.

O Equilíbrio de Poder foi especialmente enfatizado nas componentes *expressão de perspectivas alternativas e utilização de avaliações abertas* (nível 4), enquanto as demais tiveram abordagem progressiva entre as Unidades, até atingirem o nível 3. As avaliações abertas foram aplicadas durante toda a disciplina, nas quais os estudantes tiveram liberdade de *expressar suas perspectivas* e justificar seus pontos de vista. Apesar de ser intenção docente discutir com maior profundidade as formas e os pesos das avaliações, a pouca participação discente fez com que os ministrantes assumissem maior centralidade neste processo especialmente durante a primeira Unidade. Nas Unidades 2 e 3, por sua vez, o envolvimento da turma na *definição dos critérios e pesos relativos* contribuiu para tornar esta componente mais centrada no estudante. Considerando a elevada carga de atividades que os estudantes tiveram de cumprir na Unidade 3, os ministrantes foram mais *flexíveis* com as datas de entrega das tarefas, contribuindo para que os estudantes as realizassem com maior qualidade e motivação.

A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação manifestou-se com mais ênfase na *utilização da avaliação formativa e integrada ao processo de aprendizagem* (nível 4), enquanto as outras componentes foram abordadas progressivamente no decorrer do semestre. O processo de avaliação formativo e integrado esteve presente desde as primeiras aulas, nas quais os estudantes preencheram portfólios reflexivos após cada conteúdo novo. Esta prática os auxiliou a refletir sobre o que aprenderam e a imaginarem aplicação prática das informações recém-discutidas. A prova escrita também teve caráter formativo, pois os estudantes puderam contribuir com questões e utilizar os portfólios como recursos de suporte durante a resposta. Ao realizarem a correção comentada e coletiva da prova, os estudantes puderam justificar suas respostas e identificar os aspectos que necessitavam de correção.

A partir da Unidade 2, explorou-se com mais intensidade a *avaliação autêntica*, que foi operacionalizada pelas experiências de ensino. Nestas, os estudantes puderam *demonstrar domínio e habilidades para aprender a partir dos erros* cometidos. Além de serem avaliados pelos professores, os discentes exercitaram a *autoavaliação* e a *avaliação de seus colegas*. A opção por valorizar tanto as perspectivas dos professores quanto dos estudantes teve o intuito de aplicar a perspectiva construtivista na avaliação, pois assumiu-se que a participação

coletiva oportunizaria uma interpretação mais ampla e fidedigna dos desempenhos das duplas do que a utilização exclusiva da perspectiva docente.

No cômputo geral, foi possível atingir o nível desejado em todas as componentes do ECA. As componentes *utilização de métodos de ensino apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes* (PP) e *promoção de oportunidades de aprendizagem* (EP) atingiram níveis mais elevados do que o que havia sido inicialmente planejado. Neste sentido, destaca-se que o diagnóstico das expectativas de aprendizagem e a identificação das biografias dos estudantes, bem como o relacionamento aprofundado estabelecido entre professores e estudantes, permitiram que os conteúdos foram estruturados de maneira mais personalizada ao perfil da turma. As oportunidades de aprendizagem, por sua vez, foram exploradas na Unidade 3, em que os ministrantes ofereceram duas possibilidades de participação na aula (ou seja, a mesma aula foi ministrada duas vezes seguidas) para permitir aos estudantes realizarem a visita à escola em dias distintos (conforme disponibilidade dos professores de EF) para observar a turma e construir, com o professor de EF, o planejamento de suas intervenções com as crianças.

É importante destacar que maior persistência temporal da manutenção do nível máximo de centralidade no aprendiz ocorreu especialmente em componentes das dimensões Função do Conteúdo e Papel do Professor, pois ambas foram enfatizadas durante todo o semestre letivo. Por outro lado, componentes como *desenvolvimento de habilidades de gestão da informação*, *desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro*, *desenvolvimento de habilidades de aprendizagem autodirecionadas e permanentes* e *promoção de oportunidades de aprendizagem* foram enfatizadas pontualmente, em aulas ou momentos específicos da disciplina.

O perfil dos estudantes facilitou o desenvolvimento do ECA. Conforme destacado nas entrevistas iniciais, as concepções prévias de ensino-aprendizagem dos estudantes já se encontravam alinhadas aos princípios do ECA desde o início da disciplina. Ao compreenderem a aula universitária como sendo um momento privilegiado para a co-construção de conhecimentos por docentes e discentes, os estudantes sentiram facilidade para se envolver com o ambiente colaborativo de aprendizagem proposto na disciplina. Além disso, suas expectativas de aprendizagem indicavam o interesse por compreender o esporte e seu ensino de maneira mais ampla, superando o trato predominantemente tecnicista que

habitualmente é utilizado para seu desenvolvimento no contexto escolar. Neste sentido, oportunizou-se a construção coletiva e colaborativa dos conteúdos e foi possível atingir níveis mais elevados de ECA nesta dimensões.

Em determinadas ocasiões, os estudantes pareceram não estar tão interessados nos conteúdos e nas experiências propostas. Nestes casos, os ministrantes procuraram discutir os valores debatidos com a turma nas aulas iniciais para justificar a cobrança por maior envolvimento. Em outras oportunidades, julgou-se melhor levar em consideração o contexto e/ou o momento específico de amadurecimento individual em que os estudantes se encontravam, de modo a se diminuir o nível de exigência da avaliação para respeitar a disposição geral do grupo em se envolver com as aulas.

Considerando que a disciplina possuía 72 horas/aula (a maior carga horária disponível para uma disciplina regular, com exceção dos estágios curriculares supervisionados), bem como que a turma foi composta por somente oito estudantes, foi mais fácil conceder atenção individualizada às necessidades e aos interesses do grupo – o que, conseqüentemente, possibilitou atingir e sustentar por mais tempo o nível mais elevado de ECA em determinadas componentes. Por outro lado, o tamanho reduzido do grupo dificultou a operacionalização das aulas práticas, contribuindo para reduzir a motivação discente em momentos específicos.

Particularmente, o pesquisador registrou a mudança de sua ideia inicial sobre a disciplina. Se antes do início do semestre letivo ele revelara preocupação pela pouca quantidade de estudantes matriculados, ao término ele reconheceu os benefícios de se trabalhar com um grupo mais reduzido e maduro de estudantes, pois foi possível construir e sustentar relacionamento mais próximo com todos e conduzir a disciplina de modo mais individualizado:

“Percebo claramente minha evolução enquanto professor em relação ao início do semestre. Inicialmente, eu estava muito receoso pelo fato de a disciplina ter apenas oito estudantes regularmente matriculados, mas ao longo do semestre fui percebendo que isto se constituiu em grande oportunidade para o desenvolvimento de novas formas de pensar minha própria prática pedagógica. Neste sentido, percebi que consegui estabelecer relações de amizade com os estudantes e conhecer com profundidade suas necessidades e interesses de aprendizagem. Como consequência, as estratégias de ensino adotadas e as oportunidades de aprendizagem oferecidas estiveram alinhadas às necessidades e aos interesses individuais e coletivos, ao mesmo tempo que permitiram a concretização exitosa do objetivo geral da disciplina.” (DR da aula 33)

Em conversa reflexiva entre os ministrantes após o encerramento da disciplina, ficou evidente a satisfação dos ministrantes pelo fato de a disciplina ter atingido níveis elevados de ECA e pelo bom relacionamento estabelecido entre eles e os estudantes. O reduzido número de estudantes, por um lado, contribuiu para que os ministrantes concedessem atenção mais individualizada aos discentes, mas por outro lado dificultou a realização de algumas discussões sobre conteúdos teóricos e experiências de ensino, o que parece ter diminuído a motivação dos estudantes nesses momentos específicos:

William: “Acredito que a disciplina tenha cumprido com seu papel. Além de prepararmos bem os estudantes para lidar com as demandas da atuação do professor, conseguimos atingir o nível de ECA que planejamos.”

Michel: “Também fiquei satisfeito com a disciplina. Foi um desafio desenvolvê-la pela primeira vez, pois até então eu só tinha ministrado para o curso de Bacharelado. Tive que estudar alguns materiais mais específicos da Educação Física escolar para trazer informações atualizadas ao grupo.”

William: “Acho que o principal ponto positivo foi a relação que tivemos com eles. Parece que, antes de passar a imagem de professores, fomos considerados parceiros dos estudantes, o que facilitou bastante a comunicação. Eu também percebi que, nas últimas aulas, apesar de eles estarem com bastante demandas tanto de nossa disciplina quanto de outras que estão cursando no semestre, fizeram um esforço para entregar as tarefas com qualidade e se envolver adequadamente nas experiências de ensino.”

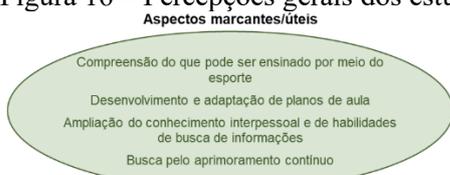
Michel: “Foi realmente muito importante essa relação mais próxima que tivemos com eles. Só que temos que lembrar que o alcance deste nível de ECA foi muito facilitado pela carga horária da disciplina e pelo tamanho reduzido do grupo. Se formos ministrar a disciplina novamente na turma no Bacharelado, com 35 alunos da primeira fase, as estratégias serão diferentes, e a resposta da turma, também.”

William: “É verdade. O único aspecto negativo que percebi no fato de o grupo ser tão pequeno foi a baixa motivação deles na segunda experiência prática de ensino e a pouca participação em algumas discussões em sala. Compreendo que a motivação foi reduzida por termos poucas pessoas, mas ainda penso que eles poderiam ter se dedicado mais para, pelo menos, respeitar os colegas que falavam, em vez de acessarem o celular. Claro que não foram todos os que fizeram isso, mas foi algo que me incomodou.”
(Conversa reflexiva)

4.3.2 Percepções dos estudantes sobre a disciplina

A Figura 16, a seguir, apresenta as percepções gerais dos estudantes sobre a disciplina, com destaque para os aspectos úteis ou marcantes decorrentes de seu envolvimento com a mesma:

Figura 16 – Percepções gerais dos estudantes sobre a disciplina PE (2017/1).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.3.2.2 Aspectos marcantes/úteis da disciplina

Compreensão do que pode ser ensinado por meio do esporte

Os conteúdos teórico-práticos abordados na disciplina ampliaram a consciência dos estudantes sobre a multiplicidade de aspectos que poderiam ser ensinados por meio do esporte, fazendo-os despertar para a necessidade de ir além da dimensão puramente procedimental habitualmente enfatizada em sulas de EF tradicionais. Carlos, por exemplo, mencionou que “desconhecia as dimensões procedimental, conceitual e atitudinal”, e que a partir de então suas aulas melhoraram porque ficou “mais seguro ao saber que poderia ampliar o trabalho com o esporte para outras áreas que até então eu sabia que existiam, mas que nunca tinha pensado em desenvolver explicitamente no ensino”.

“Antes da disciplina, eu não sabia que poderia começar uma aula não sendo na quadra, que poderia trazer questões históricas e conceituais para dentro da aula. Eu não tinha o conhecimento das dimensões procedimental, conceitual e atitudinal. Então, eu tinha uma ideia geral do que era uma aula, mas nos meus objetivos não conseguia expressar claramente o que eu tinha que fazer. Eu sabia que tinha que desenvolver ou mudar alguma coisa nas crianças, mas não estava claro como operacionalizar isso.” (Carlos; Entrevista final)

Esta compreensão ampliada, portanto, fez os estudantes perceberem a pertinência de explicitar, aos alunos com os quais trabalharem, as qualidades específicas que estiverem sendo objeto de ênfase na aula, para que eles se tornem mais conscientes do processo de aprendizagem pelo qual estão passando:

“A disciplina me ajudou a entender a importância de deixar claro aos alunos o que queremos desenvolver com aquela aula. A gente pensa, por exemplo, em desenvolver o respeito entre os alunos, e acha que uma queimada, por si só, já dará conta disso. Ai a gente até altera algumas regras, mas muitas vezes não deixa isso explícito ao aluno, então ele não fica consciente disso.” (Luciane; Entrevista final)

Desenvolvimento e adaptação de planos de aula

Com frequência, organizaram-se oportunidades na disciplina para que os estudantes se reunissem e planejassem as experiências de ensino a serem ministradas nas aulas subsequentes. Esta rotina contribuiu, segundo Vinícius, para que os estudantes refletissem mais sobre o que seria desenvolvido naquela aula e tivessem maior controle sobre o rumo das atividades. Para este estudante, o ato de planejar aumenta a segurança do professor porque “Quando você não planeja, conta com uma imprevisibilidade muito mais acentuada, que pode contribuir para desviar a aula do foco inicial”.

“Precisamos conseguir perceber o que está dando certo e o que está errado... ao saber perceber e refletir, conseguimos modificar as aulas com mais rapidez. É isso que faz a gente ser professor: ter cartas na manga, olhar para a atividade e já perceber o que pode não dar certo, pensando em algumas coisas pré-agendadas se precisar modificar.” (Carine; Entrevista final)

A capacidade de adaptação dos planos de aula foi outra qualidade desenvolvida ao longo da disciplina. De acordo com Ricardo, “O plano de aula é falho, e serve, simplesmente, para você não se perder, para tu teres uma sequência e mais clareza sobre o que tu pensaste”. Para Allana, é muito importante que o professor aprenda a “ser flexível para ser possível adaptar o plano quando necessário”. Nesta direção, Carine complementou afirmando ser essencial ao professor ter a capacidade de identificar “se a pessoa está preparada para realizar a atividade”, para que seja possível “transformar a atividade se ela estiver muito fácil ou difícil ao nível dos participantes”.

“Percebo que adquiri essa capacidade de adaptação. Quando aplico uma atividade e percebo que os alunos não estão entendendo ou não estão gostando, já faço algumas modificações ou lanço outras brincadeiras em torno do meu objetivo, dentro do meu planejamento.” (Carlos; Entrevista final)

Ampliação do conhecimento interpessoal e de habilidades de busca de informações

Além dos conhecimentos técnicos específicos da matéria de ensino, os entrevistados reconheceram o desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação, o que os permitiu desenvolver maior proximidade com os participantes e ministrar os conteúdos de maneira compreensível e articulada aos interesses do grupo. De acordo com Carlos, “A forma de os professores conduzirem os alunos, a relação deles com os alunos, tudo isso influencia muito e é uma dificuldade a mais”. Para Allana, especificamente, a forma como o professor trata os estudantes será determinante à efetividade do processo de ensino-aprendizagem:

“Antes de fazer a disciplina, eu achava que, se não tivesse o conhecimento sobre determinado assunto, não poderia atuar nele. Se me convidassem, por exemplo, para dar uma aula de basquetebol ou de voleibol, eu não me sentiria apta. Agora, vejo que o conhecimento técnico não é o mais importante. Percebo que a forma de lidar com o aluno é tão ou mais importante para o sucesso do ensino quanto conhecer bem o assunto que se está trabalhando.” (Allana; Entrevista final)

Busca pelo aprimoramento contínuo

Considerando a natureza dinâmica do conhecimento e a velocidade elevada de circulação das informações, Vinícius indicou que o professor necessita “refletir muito sobre seu trabalho, porque a demanda mental é muito grande”. Desta maneira, este estudante reconheceu a necessidade de que o professor permaneça desafiando a si mesmo continuamente para ser bem-sucedido na profissão:

“É necessário ir sempre atrás, se atualizar e trazer coisas novas, e não cair nessa zona de conforto que, nessa profissão de professor, é negativo e faz mal tanto para o professor quanto para o processo de ensino-aprendizagem. Hoje em dia, se tu não estiveres preparado, vais acabar ficando para trás ou se desmotivando por não estar em profissão que te faz evoluir.” (Vinícius; Entrevista final)

Especificamente, os estudantes valorizaram o fato de a disciplina dedicar tempo e espaço para ensiná-los a buscar informações na *Internet*, na tentativa de criar o hábito de atualização constante dos conhecimentos:

“Para mim, foi marcante o conteúdo daquelas plataformas de pesquisa, porque nos ajudou a ir atrás das informações que precisávamos. O tutorial passo-a-passo fez com que a gente gravasse os procedimentos de busca das informações, tanto é que estou lhe falando, depois de um semestre, tudo o

que a gente fez naquele dia... então, é uma prova de que eu consegui fixar essa mensagem e a importância de corrermos atrás de informação para nossa atualização constante.” (Carlos; Entrevista final)

4.4 PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA PE 2017/2

4.4.1 Contexto da disciplina, estado inicial e planejamento do ECA

A disciplina transcorreu a partir de encontros semanais de três aulas (3h/a), totalizando 54 h/a semestrais. Diferentemente da PE ministrada no primeiro semestre, esta disciplina era componente curricular obrigatória do curso de Bacharelado em EF, sendo ministrada na primeira fase. Considerando que o perfil geral dos estudantes tinha potencial para ser bastante diferente em comparação ao do semestre anterior, foi necessário pensar em estratégias diferenciadas para desenvolver o ECA no decorrer do semestre. A conversa reflexiva transcrita na sequência auxilia a exemplificar algumas das ideias tidas pelos ministrantes para possibilitar a aplicação do ECA em um contexto diferente:

William: “Acho que será muito interessante para nós termos o desafio de desenvolver o ECA em uma disciplina diferente.”

Michel: “Sim, neste semestre precisaremos reorganizar algumas estratégias em comparação ao que fizemos no semestre passado. A turma tem 35 alunos, a maioria ingressou agora na Universidade e eles não se conhecem direito. Temos que explorar mais as atividades em grupos, porque será difícil darmos a atenção individualizada que demos a cada aluno na turma passada. Além disso, essa disciplina tem somente 54h/a semestrais, enquanto na outra tínhamos 72h/a.”

William: “É verdade! Com relação ao ECA, acredito que possamos proceder de maneira semelhante ao que fizemos no semestre passado. Como a primeira Unidade tem natureza mais conceitual, penso que temos de nos esforçar para construir os conteúdos a partir das realidades e experiências dos estudantes, explorando mais as dimensões Função do Conteúdo e Papel do Professor.”

Michel: “Precisamos ser mais cuidadosos com esta turma no início. Devemos lembrar que eles recém saíram do Ensino Médio, então não podemos ‘assustá-los’ com tantos questionamentos logo de cara. A abordagem do ECA tem que ser mais gradual nessa turma.” (Conversa reflexiva)

O professor principal da disciplina já possuía experiência prévia de dois anos de docência no referido contexto. Inclusive, os ministrantes já haviam realizado tentativa de

desenvolvimento do ECA nesta disciplina no ano anterior (MILISTETD *et al.*, 2019), embora não de forma tão sistematizada a ponto de explorar todas as componentes específicas. Além disso, o professor principal indicou não ter feito nova tentativa após a experiência mencionada, motivo pelo qual foi necessário realizar diagnóstico do nível de desenvolvimento do ECA atingido no semestre anterior (APÊNDICE F) e elaborar o plano de desenvolvimento do ECA a ser realizado no semestre 2017/2 (APÊNDICE G). O Quadro 12, a seguir, apresenta os níveis diagnosticados e planejados de ECA para a disciplina PE.

Quadro 12 – Níveis diagnosticados e planejados de ECA na disciplina PE (2017/2).

Dimensão e componente	Diag.	Plan.
Função do Conteúdo		
1. Utilização variada do conteúdo	2	4
2. Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	3	4
3. Utilização de esquemas de organização	2	4
4. Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	3	4
Papel do Professor		
1. Criação de um ambiente para a aprendizagem	3	4
2. Alinhamento consistente das componentes da disciplina	3	4
3. Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	2	2
4. Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	3	4
5. Articulação de objetivos SMART	2	2
6. Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	2	3
Responsabilidade pela Aprendizagem		
1. Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	2	4
2. Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	1	3
3. Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	2	3
4. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	2	4
5. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3	3
6. Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	2	3
Equilíbrio de Poder		
1. Determinação do conteúdo da disciplina	2	3
2. Expressão de perspectivas alternativas	3	4
3. Determinação de como os estudantes obtêm as notas	1	3
4. Utilização de avaliações abertas	3	4
5. Flexibilidade	2	3
6. Promoção de oportunidades de aprendizagem	2	2
Finalidades e Processos de Avaliação		
1. Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	3	4
2. Utilização da avaliação formativa	3	4
3. Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	2	4
4. Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	2	3
5. Justificação da exatidão das respostas	2	3
6. Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	1	2
7. Avaliação autêntica	3	4

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: Nível 1 = Centrado no professor; 2 = Menor nível de transição; 3 = Maior nível de transição; 4 = Centrado no estudante.

Na dimensão *Função do Conteúdo*, identificou-se que a estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo e a utilização do conteúdo para facilitar a aprendizagem futura encontravam-se no maior nível de transição, ao passo que a utilização variada do conteúdo e de esquemas de organização estavam no menor nível de transição. Após a realização da experiência anterior de desenvolvimento do ECA nesta disciplina (MILISTETD *et al.*, 2019), o professor principal revelou concentrar maiores esforços para tentar tornar os conteúdos mais significativos aos estudantes a partir do estímulo ao compartilhamento de experiências pessoais relacionadas às temáticas. Entretanto, indicou não ter tido condições de explorar a utilização de esquemas de organização e de muitas estratégias diferenciadas para a apresentação do conteúdo, tais como debates e dinâmicas.

Neste sentido, e considerando o que havia sido previamente combinado na conversa reflexiva de alinhamento geral do plano de ensino, optou-se por desenvolver todas as componentes desta dimensão no nível máximo de centralidade no estudante. Os ministrantes se comprometeram a explorar mais a utilização de esquemas organizadores e adotar estratégias variadas para o ensino dos conteúdos; complementarmente, identificou-se como necessário manter a estratégia de construir os conteúdos a partir das contribuições dos estudantes, de modo a facilitar o estabelecimento de relações com suas realidades práticas e estimular a aprendizagem futura de assuntos complementares.

Na dimensão *Papel do Professor*, a exemplo do que ocorrera no diagnóstico da disciplina ministrada no semestre anterior, identificou-se a falta de preocupação docente em alinhar as estratégias de ensino às biografias e expectativas dos estudantes, bem como em promover mais enfaticamente a motivação dos estudantes para a aprendizagem. Neste sentido, optou-se por diagnosticar as biografias e expectativas de aprendizagem da turma no início da disciplina para, a partir disso, conduzir estratégias e estruturar oportunidades de aprendizagem mais alinhados às necessidades, às expectativas e aos interesses discentes.

Considerando o maior número de estudantes em comparação à disciplina da Licenciatura, bem como sua condição de calouros, decidiu-se explorar mais a realização de atividades interativas que facilitassem o compartilhamento de experiências e o

desenvolvimento de laços de amizade entre os estudantes. Por outro lado, reconheceu-se que, em decorrência da menor carga horária disponível ao desenvolvimento das atividades, não seria possível individualizar o ensino da mesma forma o que ocorreu na disciplina da Licenciatura. A componente *articulação de objetivos SMART* não foi muito explorada na disciplina porque os ministrantes acreditaram que ele não oferecia contribuição relevante ao ECA, além de não estar tão alinhada à proposta da disciplina.

Na dimensão *Responsabilidade pela Aprendizagem*, diagnosticou-se que somente a componente *promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas* encontrava-se no maior nível de transição, ao passo que as demais se classificavam ou no menor nível de transição (1,3, 4, e 6) ou estavam totalmente centradas no professor (2). Diante deste cenário os ministrantes decidiram enfatizar mais as componentes *assunção da responsabilidade pela aprendizagem e promoção da autoavaliação dos estudantes sobre a própria aprendizagem*, ao passo que as demais seriam desenvolvidas até o maior nível de transição.

Como estratégias para atingir tais metas, planejou-se o preenchimento de portfólios reflexivos após cada conteúdo de ensino e a realização de experiências de ensino nas quais os estudantes tivessem a oportunidade de avaliar suas potencialidades e fraquezas, bem como identificar aspectos necessários a serem dominados para melhorar o próprio desenvolvimento. Finalmente, o desenvolvimento de habilidades para a vida, tais como a gestão de informação, seria explorado a partir de momentos específicos nas aulas, em que se estimulasse a busca por informações na *Internet* ou que se estimulasse a autorreflexão sobre o próprio desempenho ou conduta nas atividades da disciplina.

Quanto ao *Equilíbrio de Poder*, verificou-se que a *expressão de perspectivas alternativas* e a *utilização de avaliações abertas* eram as componentes mais evoluídas no que diz respeito ao ECA, pelo fato de o professor explorar bastante a construção dos conteúdos de ensino e a partir das experiências e opiniões discentes e a avaliação da aprendizagem por meio de experiências práticas de ensino, que permitiam múltiplas formas de organização. Por outro lado, reconheceu-se que os estudantes não estavam tendo poderes suficientes para determinar a forma de obtenção das notas e os conteúdos das disciplinas, bem como que a flexibilidade docente estava aquém do desejado.

Assim, concentraram-se esforços para tornar a distribuição do poder mais equilibrada a partir do desenvolvimento de quase todas as componentes. Especificamente, almejou-se atingir o nível máximo de centralidade do estudante nas componentes 2 e 4, ao passo que nas

componentes 1, 3 e 5 vislumbrou-se alcançar o maior nível de transição. A componente *promoção de oportunidades de aprendizagem* não foi desenvolvida pelo fato de requerer que os estudantes tivessem a opção de faltar a algumas aulas em prol da realização de alguma experiência de aprendizagem – o que se tornava inviável pela pouca carga horária disponível e pela concentração das aulas em somente um dia da semana.

Finalmente, o diagnóstico da dimensão *Finalidades e Processos de Avaliação* revelou que as componentes mais alinhadas ao ECA eram a *utilização da avaliações formativas* (componente 2), *autênticas* (7) e *integradas ao processo de aprendizagem* (1). Por outro lado, não havia ênfase no *prazo para a apresentação de feedback docente* às avaliações realizadas, bem como dispndia-se pouca atenção à *utilização de avaliações pareadas* e da *autoavaliação*, em que os estudantes tivessem a oportunidade de *justificar* seu desempenho.

Assim, vislumbrou-se aprofundar ainda mais a utilização de avaliações integradas ao processo de ensino-aprendizagem, nas quais os estudantes tivessem experiências autênticas e formativas que os aproximassem da realidade profissional do treinador esportivo. A principal estratégia encontrada para atender apropriadamente a esta demanda foi a experiência prática de ensino, durante a qual os estudantes fossem responsáveis por seu planejamento, condução e avaliação. Especificamente na parte da avaliação, almejou-se garantir oportunidades para que os estudantes refletissem sobre o próprio desempenho e avaliassem a condução de determinados colegas.

4.4.2 Plano de ensino preliminar

O objetivo geral de aprendizagem da disciplina foi preparar os estudantes para planejar e conduzir sessões de treinamento em esportes coletivos. Para atingir o objetivo pré-definido, as aulas foram organizadas em três Unidades (Tabela 6). A Unidade 1 (26% da c/h total), de caráter predominantemente conceitual, abrangeria conteúdos como conceitos gerais em esporte e PE, iniciação e especialização esportiva e desenvolvimento esportivo em longo prazo. A Unidade 2 (42% da c/h total), de natureza predominantemente procedimental, teria o objetivo principal de instrumentalizar os estudantes a planejar e conduzir o esporte de diferentes maneiras. Para tanto, seriam explorados conteúdos como as características estruturais e funcionais do esporte, a estruturação das atividades em planos de treinamento e

distintas abordagens didático-pedagógicas de ensino (progressão de exercícios; série de jogos; situacional). Na Unidade 3 (32% da c/h total), cujo foco equilibrou-se entre as dimensões procedimental e atitudinal, procurar-se-ia avançar no processo de aproximação dos estudantes da realidade profissional do treinador esportivo. Desta maneira, pretendeu-se realizar duas experiências de ensino junto aos colegas para que os estudantes se tornassem mais habituados a lidar com as demandas de planejamento, condução e avaliação de sessões de treinamento.

Tabela 6 – Caracterização das Unidades de ensino da disciplina PE (2017/2).

Unidade	Objetivos de ensino	Conteúdos	Avaliação (formas, pesos ¹)
1 5 encontros (15 h/a – 26%)	Identificar as concepções norteadoras da prática esportiva, refletindo sobre os princípios pedagógicos na iniciação esportiva em crianças e jovens	Conceitos em esporte e pedagogia do esporte Dimensões do fenômeno esportivo Iniciação e especialização esportiva Desenvolvimento esportivo em longo prazo	Tarefa: fichamento artigo (1,5) Portfólios reflexivos (0,75) Autoavaliação (0,75)
2 8 encontros (24 h/a – 42%)	Distinguir as diferentes abordagens didático-pedagógicas empregadas no treinamento esportivo Estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo a partir de progressões	Características estruturais e funcionais do esporte Estruturação das tarefas e atividades Abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos	Experiências de ensino (5,0) Prova escrita (2,0) Tarefa: relatório observação treino (1,5) Portfólios reflexivos (0,75) Autoavaliação (0,75)
3 6 encontros (18 h/a – 32%)	Reconhecer o papel pedagógico do treinador no processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo Identificar as especificidades dos principais estilos de ensino adotados pelo treinador	Comportamento pedagógico do treinador esportivo (<i>coaching</i>) <i>Spectrum</i> dos estilos de ensino no esporte	Experiências de ensino (5,0) Portfólios reflexivos (0,75) Autoavaliação (0,75)

Fonte: Dados do estudo (2019).

Obs.: ¹ = Pesos referentes à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

4.4.3 Perfis dos estudantes: implicações para a condução da disciplina

Da mesma forma que na disciplina da Licenciatura, ministrada no semestre anterior, os ministrantes explicaram, durante a primeira aula, que a disciplina seria organizada de acordo com os princípios do ECA, os quais foram detalhados em exposição oral. Além disso, elucidou-se que, paralelamente à disciplina, seria conduzido um estudo a respeito do processo de desenvolvimento do ECA no semestre, e que alguns estudantes seriam convidados a realizar entrevistas e a participar de GFs para compartilhar suas percepções sobre o processo.

Neste sentido, os ministrantes selecionaram seis estudantes para realizar entrevistas semiestruturadas individuais e participar dos GFs após o término de cada Unidade de ensino. Tais estudantes foram selecionados intencionalmente a partir de uma dinâmica coletiva realizada na primeira aula, na qual solicitou-se que cada grupo (seis grupos com seis

indivíduos cada, no total) lesse uma cópia do plano de ensino da disciplina e emitisse seu parecer geral, com a possibilidade de sugerir eventuais alterações nos conteúdos e/ou nas estratégias de avaliação. Procurou-se selecionar os indivíduos que pareceram ser mais comunicativos em seus grupos, bem como que apresentassem características distintas entre si (idade; sexo; experiências esportivas anteriores), de maneira a favorecer o enriquecimento das conversas posteriores.

Após o encerramento da primeira aula, o pesquisador comunicou aos seis estudantes que eles haviam sido selecionados para participar do estudo e explicou as razões para a escolha realizada. Na sequência, detalhou exatamente os procedimentos a serem adotados no estudo e de que maneira os dados seriam analisados. Os discentes, então, leram e assinaram um TCLE, confirmando a concordância com os procedimentos a serem adotados. Independentemente do aceite, os estudantes também foram informados de que poderiam retirar seu consentimento em qualquer momento posterior, sem qualquer tipo de penalização pela decisão. Durante o primeiro mês de aula, foram conduzidas entrevistas individuais com cada estudante selecionado para identificar suas experiências prévias com a prática esportiva e concepções acerca do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

4.4.3.1 Características e expectativas dos estudantes

Conforme expresso no Quadro 13, a turma compunha-se de 31 estudantes (24 homens e 7 mulheres), cuja idade média era de 21,71 anos (mínima 17; máxima 39) no momento da realização do estudo. Como a disciplina era obrigatória e oferecida na primeira fase do curso de Bacharelado, a maioria dos estudantes (27) era recém-ingressa no Ensino Superior. Considerando, especificamente, os seis estudantes selecionados, identificou-se predominância do sexo masculino (quatro indivíduos) e idade média de 19,33 anos (mínima 18; máxima 21). Apesar de todos serem estudantes da primeira fase, três já haviam tido experiências anteriores em outros cursos de graduação (Tayná; Felipe; José).

Quadro 13 – Características dos estudantes da disciplina PE (2017/2).

Estudante	Sexo	Idade	Fase	Expectativas com a disciplina
Tayná	F	21	1ª	Compreender o papel do treinador esportivo
Ahlan	M	18	1ª	Descobrir novas formas de ensinar o esporte

Felipe	M	20	1 ^a	Aprender como o esporte pode ser ensinado em diferentes contextos
Alexandre	M	18	1 ^a	Desenvolver conhecimentos que permitam trabalhar com o esporte em diferentes níveis
Jaqueline	F	18	1 ^a	Aprender métodos de ensino do esporte
José	M	21	1 ^a	Aprender estratégias para tornar o ensino do esporte prazeroso ao atleta

Fonte: Dados do estudo (2019).

No que diz respeito às expectativas com a disciplina, os estudantes selecionados revelaram interesse por aprender a como ensinar o esporte de maneira adequada. Enquanto Ahlan e Jaqueline esperaram aprender diferentes métodos ou formas de ensino, Felipe e Alexandre enfatizaram a vontade de entender como o esporte pode ser ensinado em diferentes níveis ou contextos. José manifestou a vontade de compreender como tornar o ensino mais prazeroso aos atletas, enquanto Tayná quis ter mais clareza sobre o papel do treinador esportivo no processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo.

4.4.3.2 Experiências esportivas e concepções prévias dos estudantes

O Quadro 14 sintetiza as experiências esportivas anteriores e as concepções prévias dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem na universidade. Quatro estudantes tiveram experiências competitivas (Tayná = Judô e Jiu-Jitsu; Ahlan = Voleibol; Alexandre = Futebol; Jaqueline = Dança), as quais iniciaram por influência de familiares e em idades mais precoces do que os colegas (Felipe = Futebol; José = Surfe) que praticaram somente em nível recreacional. Dos estudantes cuja trajetória esportiva foi construída no esportes de rendimento, dois (Tayná e Ahlan) permanecem competindo em nível regional, apesar de terem sofrido lesões anteriores decorrentes do treinamento sistematizado, enquanto outros dois (Alexandre e Jaqueline) abandonaram a prática para se concentrar nos estudos. Dois estudantes (Jaqueline e José) tiveram atuação profissional prévia no esporte que praticavam. Todos os estudantes permaneciam praticando os esportes que mencionaram ser predominantes em suas trajetórias.

Quadro 14 – Biografias dos estudantes da disciplina PE (2017/2).

Estudante	Experiências esportivas anteriores	Aula	Papel do Professor	Papel do estudante	Avaliação da aprendizagem
E8 - Tainá	Judô e Jiu-jitsu (rendimento). Familiares não apoiavam no começo. Início precoce (5 anos). Lesão grave no joelho. Permanece competindo. Atuação prévia como coordenadora (clube esportivo).	Contato pessoal; interação / Troca de conhecimentos entre alguém que é mais experiente e alguém que está iniciando	Oferecer desafio e dar suporte / Compreender as realidades dos estudantes / Ser exemplo de profissionalismo e conduta / Conduzir o processo de ensino-aprendizagem / Exercer autoridade	Manifestar interesse pelos conteúdos / Expor suas opiniões / Compreender seu papel de aprendiz dentro de sala / Sair da zona de conforto e comodismo / Apresentar maturidade acadêmica / Valorizar a articulação entre a teoria e a prática	Avaliação somativa não mede aprendizagem / PPCCs: Ideia é boa (aproximação com a realidade), mas não existe acompanhamento adequado pelo professor / Deve ser orientada/direcionada para o que é mais relevante
E9 - Ahlan	Voleibol (rendimento). Influência da mãe. Iniciou aos 12 anos. Lesão no braço (quebra). Permanece competindo.	Dinâmica / Participação ativa dos de todos / Interação / Troca de conhecimentos e experiências	Promover atividades práticas de aplicação dos conteúdos / Estimular interação dos estudantes / Diversificar estratégias de ensino / Possui mais poder porque conhece mais sobre o conteúdo / Explorar conhecimentos prévios dos estudantes / Exigir responsabilidade crescente dos estudantes	Respeitar e ouvir o professor	
E10 - Felipe	Futebol (recreação). Influência do avô e do pai. Início aos 13 anos. Permanece praticando.	Conteúdos articulados às realidades dos estudantes / Apresentação de algo novo / Estimula o estudante a querer saber mais	Relacionar os conteúdos à realidade profissional / Conquistar interesse dos estudantes / Ser aberto ao diálogo / Autoridade máxima na disciplina / Estimular participação dos estudantes	Reativo = depende da proposta/resposta do professor / Buscar mais conhecimentos fora das aulas / Transferir o aprendizado para sua própria realidade / Respeitar e ouvir o professor	Avaliação somativa não mede aprendizagem, mas desempenho / Deve ser autêntica; representar o que estudante fará como futuro profissional / Diversificar estratégias / Portfólios são importantes para fixação dos conteúdos
E11 - Alexandre	Futebol (rendimento). Influência do pai. Início aos 5 anos. Abandono por causa dos estudos (Ensino Médio em Colégio Militar). Permanece praticando (recreação).	Transferência do conhecimento do professor para os estudantes / Às vezes deve ser mais diretiva para estudantes valorizarem mais / Condução dinâmica, a partir das necessidades da turma / Articula conteúdos com as realidades dos estudantes	Dominar conhecimentos sobre a matéria de ensino / Saber como ministrar os conteúdos de forma compreensível aos estudantes / Diversificar estratégias de ensino / Ser bem-humorado / Determinar rumo da disciplina / Estimular participação dos estudantes / Balancear diretividade e flexibilidade, dependendo da situação / Responsável por avaliar o aprendizado / Auxiliar o estudante a aprender	Reativo = depende da proposta/resposta do professor / Tirar boas notas / Manifestar interesse / Respeitar e ouvir o professor / Participar ativamente da disciplina / Revisar os conteúdos em casa / Aprofundar-se nos conteúdos de interesse	Serve para diagnosticar o conhecimento do estudante / Avaliação somativa não promove aprendizagem em longo prazo
E12 - Jaqueline	Dança (rendimento). Influência da mãe e da irmã. Início aos 9 anos. Abandono por causa dos estudos (Vestibular). Permanece praticando (recreação). Atuação prévia como professora (dança).	Desperta interesse dos estudantes do início ao fim / Adota estratégias diversificadas de ensino / Estimula interação entre os estudantes / Equilíbrio entre exposição e interação	Relacionar-se bem com os estudantes / Balancear diretividade/autoridade e flexibilidade/empatia, dependendo da situação / Exercer autoridade, mas sem ser autoritário (trabalha-se com adultos) / Compreender realidades dos estudantes	Participar ativamente da disciplina / Ser organizado / Não deixar tarefas para a última hora / Respeitar e ouvir o professor / Deixar-se conduzir e controlar em determinadas situações / Envolver-se em outras atividades acadêmicas para além das disciplinas	Avaliação somativa não é ideal, mas força o estudante a estudar / Participação: interessante, mas não é possível ao professor avaliar a todos com atenção / Poderia levar em consideração as preferências de aprendizagem dos estudantes
E13 - José	Surfe, Futebol e Tênis (recreação). Influência do pai (Surfe), influência do irmão (Futebol) e interesse próprio (Tênis). Início aos 12 anos. Permanece praticando ambos (recreação). Atuação prévia como treinador (surfe).	Desperta interesse dos estudantes / Estimula participação ativa dos estudantes / Possui sequência lógica	Despertar interesse nos estudantes / Relacionar-se bem com os estudantes / Compreender as necessidades dos estudantes / Ser humilde / Ser aberto ao diálogo / Estabelecer uma hierarquia / Balancear diretividade/autoridade e flexibilidade/empatia, dependendo da situação / Oferecer condições iguais a todos os estudantes / Deixar suas expectativas claras aos estudantes	Manifestar interesse pelos conteúdos / Participar ativamente da disciplina / Buscar mais conhecimentos fora das aulas /	Serve para diagnosticar o conhecimento do estudante / Avaliação somativa não promove aprendizagem em longo prazo / Nem sempre reflete o que o estudante sabe / Equilíbrio entre teoria e prática / Estratégias que fomentem interação / Portfólios são importantes para fixação dos conteúdos

Fonte: Dados do estudo (2019).

4.4.3.2.1 Aula universitária: Troca de saberes e desenvolvimento de múltiplos conhecimentos

A perspectiva de aula universitária como troca de saberes foi predominante entre os estudantes investigados. Segundo Tayná, “A gente não tem que só ficar sentado observando coisas, mas realmente temos que trocar experiências”. Jaqueline compartilhou deste entendimento ao confessar que, em aulas expositivas sem a participação ativa discente, “eu nem consigo anotar de tão cansada que fico pelo fato de só ouvir o professor falar e mostrar os *slides*”. Desta maneira, reconheceu-se que, embora o professor seja uma pessoa mais experiente que o estudante no conteúdo específico tratado na disciplina, deve ser dada a oportunidade “ao aluno para chegar e falar o que está sentindo” (Tayná).

“O conhecimento é transmitido em uma via de mão-dupla: tanto do professor para o aluno, quanto do aluno para o professor. A gente aprende junto. Querendo ou não, todo mundo traz um pouco de casa, seja pelo que viu na televisão ou que já ouviu falar. Então, o professor pode explorar mais o que cada um já sabe. É muito mais interessante para o aluno quando há uma troca, e não quando o professor só fica falando sozinho.” (Ahlan; Entrevista inicial)

Além disso, uma boa aula universitária deve se preocupar em ir além do desenvolvimento das competências mais técnicas da profissão. Para Ahlan, “Precisaríamos dar uma ênfase maior na prática do que na teoria, pois nos ajudaria a equilibrar melhor os vários conhecimentos necessários ao treinador”. A fala deste estudante, na sequência, detalha como as disciplinas universitárias do curso de EF poderiam avançar no sentido de estruturar aulas mais abrangentes aos estudantes, que contribuíssem para o desenvolvimento de capacidades além do mero domínio teórico dos conteúdos de ensino:

“As disciplinas da graduação precisam abrir nossa mente para tudo o que pode acontecer no dia a dia do profissional de Educação Física, para que depois possamos escolher o caminho que achamos melhor para nossa carreira. As disciplinas não têm desenvolvido muito o conhecimento interpessoal. Não se trabalham, por exemplo, estratégias comunicação e dicas de postura profissional diante de atletas, pais e chefes de trabalho. Em nosso trabalho, por exemplo, é muito importante saber como lidar com as crianças, especialmente porque somos diretamente observados pelos pais delas durante os treinamentos.” (Ahlan; Entrevista inicial)

4.4.3.2.2 *Papel do Professor: Equilíbrio entre autoridade e afetividade*

Para os investigados, o professor deve exercer sua autoridade na disciplina. José enfatizou a importância de o professor estabelecer determinada hierarquia de poderes nas aulas: “Ele não pode deixar o pessoal ‘crescer’ e ‘montar’ nele, porque se der bobeira ele perde o controle da turma”. Tayná complementou esta ideia ao afirmar que “O professor está ali para se fazer respeitado. Por mais que tenha um aluno que seja folgado, cabe ao professor se colocar em uma posição que faça o aluno respeitá-lo, porque ele é mais graduado”. Finalmente, acreditou-se ser necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja conduzido pelo professor, principalmente porque muitos estudantes não possuem maturidade suficiente (Tayná), ou apresentam dificuldades para se engajar adequadamente nos estudos se não houver alguém cobrando seu desempenho (Alexandre).

“O aluno precisa ter mais maturidade, só que é meio difícil você entregar maturidade em um potinho para a pessoa. Então, o professor mesmo é quem acaba conduzindo o processo. Cabe ao professor, por exemplo, soltar um pouco mais as rédeas da disciplina e segurar um pouco quando necessário.”
(Tayná; Entrevista inicial)

Para que os estudantes reconheçam a autoridade docente, entretanto, percebeu-se como necessário que o professor domine os conteúdos abordados na disciplina. Segundo Alexandre, “O professor precisa saber tudo o que falará naquela aula. Ele precisa ter o domínio do conteúdo, até pela grande experiência que possui sobre o tema”. Além do conhecimento técnico, “o professor deve ter boa didática e saber como passar o conteúdo para a gente” (Alexandre). Neste sentido, Felipe reconheceu como importante ao professor “ter essa interação maior com o aluno”, e Jaqueline ampliou este entendimento ao acreditar que “A forma como os professores conduzem a aula é o que mais acaba influenciando”. A fala de Ahlan, na sequência, exemplifica o que os estudantes acreditaram estar associado a uma boa prática docente do professor universitário:

“A partir do momento em que existe o objetivo de formar os profissionais, precisamos pensar no tipo de profissionais que estão sendo formados. Se o professor está preocupado em, simplesmente, passar os conteúdos, acho que não está fazendo seu trabalho direito. Aí o aluno vai para a disciplina, faz duas provas, tira determinada nota, mas aquele conhecimento que deveria ser para a vida não é fixado, e fica apenas para a prova. Isso não é interessante!” (Ahlan; Entrevista inicial)

Além de dominar conhecimentos para exercer sua autoridade, os entrevistados concluíram que o grande desafio do professor universitário é aprender como equilibrar sua autoridade com a adoção de posturas mais abertas e sensíveis às necessidades e aos interesses de aprendizagem discentes. Enquanto Jaqueline acreditou ser possível ao professor “ser amigo e profissional ao mesmo tempo”, para José foi importante que o professor saiba “mesclar os momentos de descontração com os de seriedade, assim como dar atenção individual aos alunos quando necessário”.

“O importante é que haja um equilíbrio; o professor não pode ser um chefe de sala, que chega e passa tudo formatado, mas também não pode liberar tudo para o aluno. O professor tem o conhecimento de tudo o que vai passar, então a organização da disciplina deve ser de sua responsabilidade. Ele não pode querer ‘ferrar’ o aluno, mas sim ajudá-lo a querer aprender. Não significa fazer as coisas pelo aluno, mas auxiliá-lo a encontrar as habilidades necessárias para ser aprovado.” (Alexandre; Entrevista inicial)

4.4.3.2.3 Papel do estudante: Interesse, respeito e agência pela própria formação

Quando questionado sobre as características de um bom estudante universitário, Alexandre estabeleceu uma definição abrangente, identificando as múltiplas responsabilidades discentes no processo de ensino-aprendizagem no contexto universitário:

“Um bom aluno pode ter várias características diferentes. Pode ser que seja aquele que tira boas notas; também tem aquele respeita o professor da disciplina. No geral, acredito que um bom aluno é aquele que se interessa bastante pela aula, que tenta fazer as tarefas exigidas com qualidade, que anota o que o professor fala de importante e que estuda fora dos horários de aula.” (Alexandre; Entrevista inicial)

O primeiro aspecto coletivamente mencionado como característica do papel de um estudante universitário foi o interesse pela participação nas aulas (Tayná; Jaqueline; José). Alexandre evidenciou a relevância que o interesse desempenha na formação do estudante ao mencionar que “Não adianta a faculdade se esforçar para fornecer boas condições de ensino-aprendizagem se o aluno não está envolvido”, motivo pelo qual, para este estudante, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem neste nível de ensino “pode ser que dependa mais de 50% do próprio aluno”. Neste sentido, por mais que seja difícil gerir o tempo de estudo em virtude da “grande demanda de tarefas no Ensino Superior” (Jaqueline), o

estudante “tem que tentar dar uma olhada no que estudou durante as últimas aulas, e aprofundar naquilo que tem mais interesse ou dificuldade” (Alexandre).

O respeito, segunda característica marcante que deve estar presente no estudante universitário, foi lembrado pelos estudantes Tayná, Ahlan e Jaqueline. Uma das dificuldades dos colegas de Tayná, em sua opinião, foi que pareciam não conseguir “entender que estão ali no papel de alunos, e não de amigos do professor”. Jaqueline estabeleceu uma relação de interdependência entre o respeito manifestado pelos estudantes e a postura docente nas disciplinas: “Se o aluno colabora com o professor, o professor também colabora com o aluno”, porque se o professor percebe que todos os estudantes apresentam respeito por sua figura e interesse pelos conteúdos abordados, “ele vai se sentir motivado dar uma aula cada vez melhor”.

“O aluno precisa entender que existe alguém que sabe mais do que ele, que está formado e é profissional sobre aquele conteúdo. Ele deve saber que não está em um nível acima do professor, e que os professores não são nossos amigos que vão no bar conosco após a aula. Em vez disso, eles estão ali para ser nosso espelho.” (Tayná; Entrevista inicial)

A terceira característica do estudante universitário valorizada pelos estudantes entrevistados foi a capacidade de buscar informações complementares para enriquecer a própria formação. Como afirmou Felipe, “O papel do aluno é sempre buscar mais conteúdo, aprender mais além do que tu viste em sala de aula.” Esta atitude, embora possa parecer desconfortável ao estudante no primeiro momento (Tayná), deve ser interpretada como positiva pelo fato de “contribuir para sua própria formação e desenvolvimento profissionais” (Felipe). Por fim, Jaqueline destacou que o estudante não deve se limitar e “ficar só com o que tem nas aulas”, mas explorar as múltiplas oportunidades formativas disponíveis na universidade.

“Você pode participar de todas as aulas, fazer todas as tarefas, sair da universidade e pronto. Mas você também pode fazer mais do que isso: monitorias, projetos de pesquisa, trabalhos voluntários... enfim, correr atrás de mais coisas. Então, é interessante que o aluno compreenda melhor todas as oportunidades que tem em sua formação.” (Jaqueline; Entrevista inicial)

4.4.3.2.4 Avaliação: Diagnóstico de aprendizagem e diversidade de estratégias

De acordo com os estudantes, a avaliação possuiria a função principal de diagnosticar o aprendizado do estudante. Segundo José, esta prática seria útil tanto para o docente quanto para o discente. No primeiro caso, permitiria “verificar o quanto o aluno está aprendendo, o quanto ele está absorvendo da aula, e para então poder adequar as estratégias de ensino a serem utilizadas para corrigir o problema ou estimular ainda maior aprendizado”. Aos estudantes, por sua vez, a avaliação serviria para estimular o estudo: “Ela te obriga a estudar e te testa. Isso é bom e essencial, porque para o aluno é um desafio... é a hora da verdade”.

“Para sair de uma disciplina, o aluno precisa entender algumas coisas mínimas dessa disciplina. Acho que a avaliação serve para ver o quanto o aluno consegue dominar da disciplina, para a partir disso conduzir os rumos dela.” (Alexandre; Entrevista inicial)

Para que sejam efetivas, as avaliações devem simular, na medida do possível, as demandas profissionais que serão exigidas dos estudantes quando estiverem no mercado de trabalho. Segundo Jaqueline, as avaliações autênticas “são as que, verdadeiramente, medem nossas atitudes, e são elas que nos definem”. Ahlan recorda que, na EF, o componente prático permeia a atuação profissional do treinador esportivo, motivo pelo qual deve ser priorizado nas avaliações das disciplinas do curso de Bacharelado. Em suas palavras, “As práticas são importantes porque, quando fazemos, aprendemos melhor do que simplesmente observando uma foto ou lendo um texto”.

“Na prova prática, a gente aprende enquanto está fazendo! Na prova teórica, por outro lado, tu não tens muito para onde fugir. Se tu não sabes responder o que está no papel, já era. É muito mais difícil para o aluno conseguir aprender algo com provas teóricas.” (Felipe; Entrevista inicial)

Como solução para atender aos diferentes perfis dos estudantes, os entrevistados recomendaram a utilização de múltiplas estratégias avaliativas. Os seminários teórico-práticos, por exemplo, foram valorizados porque “fazem com que tenhamos que apresentar o conteúdo aos colegas” (José), e “te forçam a estudar para saber passar isso para as pessoas” (Tayná). A “realização de tarefas na plataforma Moodle”, a “leitura de artigos e outros textos de suporte”, a “solução de situações-problema específicas relacionadas ao conteúdo que se está trabalhando” e a “discussão de textos com sua exemplificação prática” foram sugeridas por José como alternativas interessantes a serem utilizadas nas disciplinas da FI em EF.

Jaqueline, por sua vez, acreditou que a participação do estudante também possa ser objeto de avaliação, especialmente por seu caráter formativo e processual ao permitir ao professor “observar a evolução de cada aluno no decorrer do semestre”.

4.5 CONDUÇÃO DA DISCIPLINA PE 2017/2

4.5.1 Unidade 1: Fundamentos do esporte e da PE

William: “A Unidade 1 será bem ‘corrida’, pois teremos somente cinco aulas para abordar a parte mais conceitual.”

Michel: “Não podemos ficar entrando em tantos detalhes sobre os conceitos. Temos que lembrar que a maioria deles está cursando outras seis disciplinas no semestre, então se chegarmos às 7h30 de segunda-feira e despejarmos conceitos neles, provavelmente não teremos bons resultados.”

William: “Também será difícil solicitar que eles compartilhem as experiências com todos ou que tragam materiais, pois estamos com muitos alunos e acabará faltando tempo. Então, acredito que uma boa estratégia seja explorar mais a utilização de vídeos, de questionamentos e de debates coletivos.”

Michel: “Exatamente. Para tornar os conteúdos mais palpáveis a eles, poderíamos solicitar que se organizassem em grupos em alguma aula para já dar início a um plano de treinamento. Assim, eles poderão ir montando com calma e entendendo como os conceitos que estamos abordando podem ser operacionalizados.” (Conversa reflexiva)

A partir dos diagnósticos realizados na primeira semana de aula, bem como levando em consideração os objetivos de aprendizagem da disciplina, os ministrantes atribuíram à Unidade 1 caráter predominantemente conceitual (Tabela 7). Especificamente, trabalharam-se aspectos relacionados à origem, evolução e contextualização contemporânea do fenômeno esportivo, à iniciação e especialização esportiva precoce, e ao processo de desenvolvimento esportivo em longo prazo. O Quadro 15, na sequência, apresenta o resumo do processo desenvolvimento do ECA na Unidade 1 da disciplina PE.

UNIDADE 1: FUNDAMENTOS DO ESPORTE E DA PE

Duração: 5 encontros (15 h/a)

Objetivos de aprendizagem

Identificar a configuração atual do fenômeno esportivo

Identificar as concepções norteadoras da prática esportiva, refletindo sobre os princípios pedagógicos na iniciação esportiva em crianças e jovens

Reconhecer os conceitos e as implicações da iniciação esportiva e da especialização esportiva para o desenvolvimento do aluno

Distinguir as fases e as características do processo de desenvolvimento esportivo em longo prazo

Conteúdos

Conceitos em esporte e PE; Dimensões do fenômeno esportivo; Iniciação e especialização esportiva; Desenvolvimento esportivo em longo prazo

Quadro 15 – Caracterização da Unidade 1 da disciplina PE (2017/2) quanto às dimensões e componentes do ECA.

Dimensão	Função do Conteúdo					Papel do Professor					Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação						
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EPI	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7
Nível U1	3	3	4	3	3	4	2	3	2	3	2	1	2	4	3	2	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3
Diagnóstico (Disciplina)	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	2	2	3	3	2	2	2	1	3
Planejado (Disciplina)	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	3	3	2	4
Evolução (Diagnóstico)	1	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2	0	0	1	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0
Diferença (Planejado/U1)	-1	-1	0	-1	-1	0	0	-1	0	0	-2	-2	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	0	0	-1

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas

Nível U1: nível de ECA planejado para a Unidade 1.

Diagnóstico (disciplina): nível de ECA diagnosticado na disciplina antes do início do semestre letivo.

Planejado (disciplina): nível de ECA planejado para a disciplina antes do início do semestre letivo.

Evolução (diagnóstico): diferença entre o nível de ECA atingido na Unidade 1 e o nível de ECA diagnosticado antes do início do semestre letivo.

Diferença (planejado/U1): diferença entre o nível de ECA planejado antes do início do semestre letivo e o nível de ECA atingido na Unidade 1.

Na dimensão Função do Conteúdo, os ministrantes priorizaram a *utilização variada do conteúdo* (nível 3) e a *construção de esquemas organizadores* (4) para facilitar articulação com a realidade dos estudantes. Considerando a rápida duração da Unidade (15 h/a), não foi possível explorar com aprofundamento as experiências e perspectivas individuais. Para suprir essa lacuna, optou-se por realizar debates mais amplos que envolvessem a participação coletiva, bem como utilizar recursos audiovisuais de suporte durante as exposições orais, tais como vídeos e imagens. Os princípios do ECA também foram objeto de aprendizagem e discussão, possibilitando aos estudantes reconhecer os papéis e as responsabilidades deles esperados tanto na disciplina quanto no curso, em geral.

No que diz respeito ao Papel do Professor, destacou-se a preocupação docente em *alinhar as componentes da disciplina* (4). Considerando que a maior parte da turma era recém-ingressa no Ensino Superior, julgou-se necessário apresentar claramente e discutir periodicamente a estrutura organizacional das aulas, para que os estudantes compreendessem que elas estariam articuladas aos ciclos da atuação profissional do treinador esportivo (planejamento, condução e avaliação). Neste sentido, para que fosse possível o planejamento das sessões de treinamento ao término da Unidade, foi necessário criar, previamente, um *clima de aprendizagem* e sustentar a *motivação dos estudantes* por assuntos (dimensões do esporte; iniciação e especialização esportiva; desenvolvimento esportivo em longo prazo) que permeiam o cotidiano deste profissional. Neste sentido, os ministrantes julgaram mais adequado, para aquele momento, explorar mais as discussões coletivas dos conceitos que seriam utilizados durante toda a disciplina, pois isto permitiria que os estudantes se conhecessem melhor e aprendessem a respeitar os diferentes pontos de vista.

Tabela 7 – Estrutura organizacional da Unidade 1 da disciplina PE (2017/2).

Aulas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Ênfase ECA	Estratégias de ensino	Avaliação (pesos*, critérios)
1 e 2	Conceitos em esporte e PE Histórico, evolução e dimensões do fenômeno esportivo	Identificar objetivos da disciplina, Unidades temáticas e princípios do ECA Projetar objetivos acadêmicos para a disciplina e a profissão EF Relembrar as experiências esportivas anteriores Identificar as próprias preferências de aprendizagem Identificar os diferentes significados do esporte e os princípios da PE Compreender a evolução histórica do esporte na sociedade Autoavaliar a própria aprendizagem do conteúdo	FC (1,2,4) PP (1,3,4,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,3,5)	Dramatização docente: o que significa ser estudante no Ensino Superior Diálogos e apresentações individuais (duplas): experiências esportivas Discussão coletiva (turma): expectativas com relação à disciplina Dinâmica: jogo de dominó (currículo como construção humana) Discussão coletiva (grupos de seis): análise crítica do plano de ensino da disciplina Questionário <i>VARK</i> : preferências de aprendizagem Vídeo: esporte como ferramenta de inclusão social vs. <i>Doping</i> no esporte Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): conceitos em esporte e PE Questionamentos docentes: Quais são as características principais dos diferentes períodos de evolução do esporte na sociedade? Quais são as dimensões do fenômeno esportivo? O que significa PE? Discussão coletiva (dois grupos): prós e contras da prática esportiva	Portfólio reflexivo (0,75): Como o esporte tem evoluído na sociedade? O que significa esporte? Como ensinar o esporte?
3 e 4	Iniciação e especialização esportiva FELP	Identificar o conceito e as características do processo de iniciação esportiva Identificar as características da especialização esportiva e compreender as consequências da especialização precoce Identificar o conceito e as características do processo de FELP Planejar uma sessão de treinamento de acordo com a fase da iniciação esportiva em que os atletas se encontram	FC (1,2,3,4) PP (2,3) RA (1,3,4) EP (1,2,4) FPA (1,2,3,7)	Esquema organizador para revisão: relações entre fenômeno esportivo e ensino do esporte em diferentes contextos (participação e rendimento) Apresentação individual: trajetória e iniciação esportiva Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): iniciação e especialização esportiva; FELP Questionamentos docentes: O que diferencia a iniciação esportiva de outros contatos com o esporte? Quais são as características e diferenças entre as fases de desenvolvimento esportivo? Por que a especialização esportiva precoce não é indicada? Discussão coletiva (dois grupos): prós e contras da especialização esportiva precoce Vídeos: iniciação esportiva, especialização esportiva precoce) Tarefa coletiva (grupos de seis): planejamento de sessão de treinamento de acordo com as fases da iniciação esportiva dos atletas	Portfólio reflexivo (0,75): O que é iniciação esportiva? Quais são as características a desenvolver nos praticantes de esporte? O que é especialização esportiva precoce? Quais são as consequências da especialização esportiva precoce? Experiência de ensino planejamento (5,0): detalhamento e organização geral do plano; sequência lógica entre os exercícios; adequação à fase de iniciação esportiva dos atletas

5	Revisão dos conteúdos da Unidade 1 Avaliação e autoavaliação na Unidade 1	Compreender as relações estabelecidas entre o treinamento esportivo e as fases da FELP Compreender os elementos que compõem um plano de sessão de treinamento Planejar uma sessão de treinamento de acordo com a fase da iniciação esportiva em que os atletas se encontram Examinar o desenvolvimento do ECA na Unidade 1	FC (1,2,3,4) PP (1,2,4,5,6) RA (1,4,5) EP (2,4) FPA (1,2,3,4,7)	Tarefa coletiva (grupos de seis): apresentação do planejamento de sessão de treinamento à turma Discussão coletiva (turma): Revisão dos conteúdos da Unidade 1 Grupo focal (seis estudantes): avaliação da Unidade 1 conforme os princípios do ECA	Experiência de ensino planejamento (5,0): detalhamento e organização da apresentação oral Autoavaliação (0,75): Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Em quais aspectos eu evolui enquanto estudante e treinador ao longo da Unidade? Como (em quais áreas) posso melhorar para a próxima Unidade?
---	--	---	---	--	--

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: FC = Função do Conteúdo; PP = Papel do Professor; RA = Responsabilidade pela Aprendizagem; EP = Equilíbrio de Poder; FPA = Finalidades e Processos de Avaliação; * = Peso referente à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina

Obs.: O pesquisador foi o principal responsável pela ministração das aulas 1, 4 e 5.

A Responsabilidade pela Aprendizagem foi enfatizada de forma gradual e progressiva nesta Unidade. Como o foco principal foi instrumentalizar os estudantes com os principais conceitos teóricos subjacentes ao esporte e seu ensino, julgou-se adequado que os docentes assumissem maior destaque no processo de condução das aulas iniciais. Conforme mencionado nas falas de alguns estudantes durante as entrevistas iniciais, ainda existia determinada percepção de que o professor era a autoridade máxima da disciplina, bem como que o grupo ainda estava se acostumando às novas demandas do Ensino Superior, motivo pelo qual foi necessário tempo adicional para superar determinadas concepções prévias e resistências dos estudantes. Apesar disso, em alguns momentos os ministrantes estimularam os estudantes, por meio de questionamentos, a se *envolver mais com os conteúdos abordados* (nível 3). O preenchimento dos portfólios reflexivos a cada novo conteúdo e da *autoavaliação* (4), ao término da Unidade, despertou a consciência sobre a importância de os discentes avaliarem o que aprenderam e de serem responsáveis pelo envolvimento e comprometimento com a própria formação acadêmica. Finalmente a responsabilidade de construir coletivamente uma ideia de planejamento de atividades de treinamento, ao término da Unidade, aumentou o nível de exigência nesta dimensão em comparação ao atingido nas primeiras aulas.

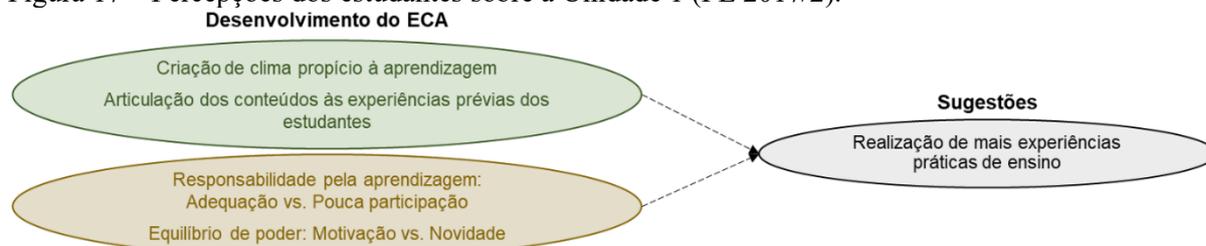
O Equilíbrio do Poder, em contrapartida, foi abordado com maior profundidade nesta Unidade. Na primeira aula, os estudantes tiveram a oportunidade de apreciar o plano de ensino da disciplina e *determinar alguns conteúdos* e o peso de determinadas avaliações para a composição da nota final (3). Durante as aulas, por sua vez, os ministrantes estimularam constantemente o grupo a *expressar suas perspectivas* sobre os conteúdos de ensino (4), além de promoverem *avaliações* (portfólios, autoavaliação) que permitiram a todos se *expressarem com maior liberdade* (3).

A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação foi desenvolvida por meio de estratégias *formativas* (3) e *integradas ao processo de aprendizagem* (4). Os portfólios reflexivos, neste sentido, permitiram aos estudantes refletir sistematicamente sobre a própria aprendizagem do conteúdo recém abordado, possibilitando o diagnóstico de evolução pessoal e o reconhecimento dos aspectos a serem mais bem compreendidos para a adequada assimilação do assunto. A atividade do fichamento dos artigos, por sua vez, possibilitou que os estudantes *submetessem uma segunda versão atualizada* após a primeira ser corrigida pelos docentes (3).

4.5.1.1 Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1

A Figura 17 apresenta os principais temas emergentes das falas dos estudantes a respeito do desenvolvimento do ECA na Unidade 1 da disciplina PE:

Figura 17 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1 (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.5.1.1.1 Desenvolvimento do ECA

Criação de clima propício à aprendizagem

No que diz respeito ao Papel do Professor, os estudantes valorizaram a preocupação docente em criar um clima positivo para a aprendizagem, buscando sempre ouvir e articular as perspectivas dos estudantes com os conteúdos abordados. José, nesta direção, avaliou positivamente o fato de “vocês valorizarem nossa pouca experiência”, enquanto Alexandre chamou atenção para o hábito docente de “deixar a gente livre, para a gente tentar acertar e vocês só complementarem”. Ahlan julgou esta decisão acertada, considerando que “todo mundo vem de uma área diferente, então fica muito rico”.

“O mais legal ainda é essa parte moldável de vocês, de querer saber o que a gente pensa, e não estar com aquela coisa já estruturada. Vocês ‘descem’ ao nosso nível, querem saber mais sobre a gente, e deixam a gente expressar as experiências que a gente já têm, que não é nada tão grande, mas já é nossa experiência, que é algo que a gente traz. Enfim, percebo que vocês se moldam a nós e não se estagnaram, querem evoluir. É a única matéria que faz isso.” (José; GF1)

A interatividade também foi bastante valorizada, o que na percepção dos estudantes contribuiu para que as aulas fossem menos padronizadas e rígidas. Em contrapartida, Felipe alertou que a adoção de estratégias interativas fez com que o ambiente de ensino-aprendizagem estivesse barulhento e caótico em alguns momentos: “Às vezes, o professor

começa a falar e a gente está discutindo o negócio bem empolgado e não escuta o professor, porque normalmente tem muito barulho e a gente acaba não conseguindo se entender direito”.

“As outras disciplinas não são tão interativas, então fica parecendo o Ensino Médio, algo mais padronizado. Aqui é mais maleável e a gente pode debater, assim como o que a gente está fazendo aqui, agora, para melhorar a disciplina. Isso é muito interessante.” (Ahlan; GF1)

Articulação dos conteúdos às experiências prévias dos estudantes

Além disso, os discentes destacaram positivamente o fato de os professores construírem os conteúdos de ensino a partir das experiências e das contribuições que os estudantes trazem para a aula, o que facilitou o reconhecimento de sua relevância para a realidade cotidiana e auxiliou a despertar o interesse pela disciplina. Felipe, neste sentido, compartilhou que “a gente consegue relacionar o que a gente aprende com as nossas experiências”, o que foi confirmado por Ahlan: “O que a gente tem visto aqui eu consigo relacionar com outras matérias ou mesmo com minha experiência com o esporte”.

“Eu consigo aplicar a matéria não só no que eu já passei, mas no que eu estou passando agora. Eu tive uma parte de minha vida em que tive muita ansiedade e depressão, então a partir dos conteúdos eu lembrei como meu treinador me ajudou na parte interpessoal naquele período, sabe? Eu realmente vejo isso em meu dia a dia.” (Tayná; GF1)

Responsabilidade pela aprendizagem: Adequação vs. Pouca participação

No que concerne à Responsabilidade pela Aprendizagem, os estudantes indicaram estar se sentido relativamente confortáveis com o nível exigido pela disciplina. Isto ocorreu porque, de maneira geral, a turma esteve interessada em engajar-se nas propostas pelo fato de estar empolgada com o início da trajetória acadêmica:

“Acho que o que o pessoal mais quer é aprender. No nosso grupo, eu tinha dado a ideia de fazer sobre Surfe porque já conheço, mas um colega deu a ideia de fazer sobre Muay Thai. Eu falei que não sabia nada de Muay Thai, mas que queria aprender e ‘mandar bem’. Percebo que todo mundo está parecendo uma ‘esponjinha seca’, que está a fim de absorver o máximo possível de novos conhecimentos e possibilidades.” (José; GF1)

Em contrapartida, alguns estudantes perceberam a pouca participação de alguns colegas nesta atividade de planejamento, o que dificultou a troca de informações. Além disso, a não emergência de lideranças (Tayná) e a pouca intimidade entre os participantes

(Jaqueline) contribuiu para tornar o processo de estabelecimento de consensos mais demorado.

“Teve certos momentos em que eu estava falando dentro do grupo e perguntava o que os colegas achavam. Todo mundo concordava, mas não falava nada. Então, percebi que o pessoal parece que não queria compartilhar para o próprio grupo, o que ajudaria a gente a se conhecer melhor. Ninguém teve opinião.” (Tayná; GF1)

Equilíbrio de poder: Motivação vs. Novidade

A distribuição do poder entre professores e estudantes foi percebida como equilibrada pelos discentes, especialmente pelo fato de suas opiniões e dúvidas serem ouvidas e valorizadas pelos professores. Como consequência de “a gente estar sempre participando e interagindo com o conteúdo” (Jaqueline), despertou-se o interesse do grupo porque os estudantes se sentiram mais “instigados e motivados a continuar estudando” (José), principalmente porque “é algo que não tem em outras matérias” (Felipe).

“É a única aula que nos dá essa oportunidade de participação maior, então só vejo que temos que aproveitar ao máximo essa possibilidade que estamos tendo.” (José; GF1)

Apesar de reconhecerem a importância de exercer participação ativa no processo de construção da disciplina, alguns estudantes manifestaram preocupação quanto à não adoção desses princípios construtivistas desenvolvidos na PE em outras disciplinas da FI, o que pode fazê-los se sentirem “mal acostumados”:

“Acho que o único ponto negativo é a gente ficar mal-acostumado, porque não sei se a gente vai ter tanta liberdade assim nas outras matérias. É a primeira vez que estou tendo uma matéria assim.” (José; GF1)

4.5.1.1.2 Sugestões para a sequência da disciplina

Realização de mais experiências práticas de ensino

Os estudantes destacaram a possibilidade de realizar aulas práticas, nas quais pudessem vivenciar tanto o papel de atletas quanto de treinadores. Um dos aspectos mencionados foi a possibilidade de iniciar a abordagem dos novos conteúdos de ensino a partir da prática, para depois integrá-lo a teoria: “Talvez seria legal fazer mais aulas práticas, mostrando várias

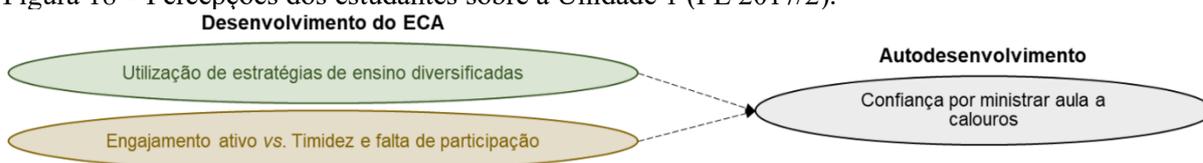
possibilidades de aplicar os conteúdos. Dali em diante a gente iria para a parte teórica e poderia analisar o que fizemos na prática” (Tayná). Desta maneira, os estudantes acreditaram que não receberiam o conteúdo “pronto”, mas teriam que refletir sobre o que experienciaram e identificar os elementos mais relevantes:

“Eu acho que a prática tem um papel bem importante. Como essa disciplina está apresentando uma base teórica, a partir do momento que tiver a prática, a gente terá a vivência e entenderá melhor os conceitos.”
(Alexandre; GF1)

4.5.1.2 Percepções do pesquisador sobre a Unidade 1

A Figura 18 apresenta os principais temas emergentes das reflexões do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na Unidade 1 da disciplina PE:

Figura 18 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 1 (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.5.1.2.1 Desenvolvimento do ECA

Utilização de estratégias de ensino diversificadas

O caráter fundamentalmente conceitual da Unidade exigiu a adoção de estratégias diversificadas de ensino para criar o clima de aprendizagem e sustentar a atenção dos estudantes. A realização de dinâmicas logo na primeira aula foi importante porque “estimulou os estudantes a conversar entre si e a se conhecerem melhor”, o que os deixou “mais relaxados e confortáveis com a aula” (DR da aula 1). Possivelmente em decorrência de os estudantes estarem se deparando com as muitas novidades do ambiente acadêmico, a atenção foi especialmente mantida quando o professor compartilhou novos conceitos. De acordo com reflexões do pesquisador, “Os estudantes parecem se interessar mais quando são apresentados os conceitos propriamente ditos do que está sendo estudado. Sempre que os conceitos principais são apresentados, seja por *slides* ou por anotações na lousa, os estudantes costumam anotar”. (DR da aula 3). A exposição oral, embora tenha sido bastante utilizada, foi intercalada com momentos de discussão iniciados a partir dos questionamentos docentes:

“Houve longo período de exposição oral com suporte de slides. No entanto, neste período foi evidente a preocupação do professor em questionar os estudantes sobre alguns pontos, além de articulá-los a algumas de suas experiências ou práticas esportivas. Esta estratégia pareceu acertada, pois os estudantes se esforçaram para responder aos questionamentos e compartilharam experiências pessoais sobre a iniciação e a especialização esportiva.” (DR da aula 4)

Para tornar os conteúdos mais relacionados às realidades dos estudantes, utilizaram-se muitos vídeos ilustrativos, que contribuíram para o grupo perceber a presença dos conceitos, processos ou fenômenos no cotidiano da prática esportiva (aulas 2, 3 e 4). Os ministrantes também buscaram, com frequência, estimular os estudantes para que compartilhassem “materiais ou experiências pessoais que auxiliassem a exemplificar/ilustrar os conteúdos abordados” (DR da aula 3). O incentivo docente à participação dos estudantes foi tão bem recebido pelo grupo que causou, inclusive, surpresa ao pesquisador:

“Confesso que me surpreendi ao ouvir os estudantes mencionarem que nossa disciplina estava sendo a única que, de certa forma, considerava e valorizava as opiniões dos estudantes para sua estruturação.” (DR da aula 5)

Os esquemas organizadores (aulas 3 e 4) foram valorizados pelo pesquisador porque “a turma conseguiu compreender razoavelmente bem a relação entre os conceitos da Unidade 1”. Para tornar a revisão ainda mais abrangente, os ministrantes incluíram informações de outras disciplinas cursadas pelo grupo naquela fase. Conforme relatado no DR da aula 5, “Nesta aula, articulamos o tema ‘aquecimento’ com as implicações para o sistema osteomioarticular, conteúdo que está sendo atualmente abordado na disciplina Anatomia”.

“Um aspecto interessante do esquema é que ele foi sendo construído aos poucos, a partir de um diálogo entre o professor e os estudantes. Além de estimular a participação de muitos estudantes, a estratégia auxiliou o grupo a relembrar os aspectos mais relevantes. A importância do esquema também pareceu ter sido elevada porque, em todos os momentos, buscamos apresentá-lo com clareza, enfatizando a importância relativa de cada conteúdo para a formação dos treinadores esportivos.” (DR da aula 5)

Finalmente, destaca-se que as atividades em grupos foram bastante utilizadas, tanto em decorrência da proposta construtivista da disciplina, de se trabalhar colaborativamente para sua co-construção, quanto pelo elevado potencial de tais atividades em promover a troca

de experiências e o fortalecimento de relações interpessoais. De acordo com o pesquisador, a reunião dos grupos fez com que “os estudantes conseguissem se engajar durante muito tempo nas discussões e, inclusive, pesquisassem na *Internet* possibilidades de atividades a serem realizadas” (DR da aula 5). O relato abaixo exemplifica a percepção positiva do pesquisador sobre a utilização das atividades interativas em grupo durante a Unidade 1:

“A atividade em grupos, de planejamento de sessões de treinamento aos colegas, foi muito bem recebida pelos estudantes, pois estimulou a discussão ativa dos grupos a respeito das modalidades esportivas e das atividades a serem realizadas durante a sessão. De fato, parece que esta proposta contribuiu para a fixação dos conteúdos e para ‘quebrar um pouco o gelo’ entre os estudantes, que ainda parecem não ter muita intimidade uns com os outros.” (DR da aula 4)

Engajamento ativo vs. Timidez e falta de participação

A proposta da disciplina de envolver ativamente a turma na construção da disciplina foi bem recebida pela maioria dos estudantes, pois observou-se o interesse manifestado por meio de questionamentos, anotações e compartilhamento de experiências e/ou de perspectivas pessoais. Um dos aspectos que pode ter contribuído para o elevado engajamento geral pode ter sido a própria “novidade” proporcionada pelo ingresso no ambiente acadêmico, conforme relatado pelo pesquisador:

“Certamente, a utilização de múltiplas estratégias de ensino, com apoio de recursos diversificados como vídeos e debates, contribuiu para manter o interesse da turma elevado durante toda a aula. No entanto, também identifiquei que o próprio fator ‘novidade’ (são calouros) pareceu ter contribuído para que os estudantes prestassem atenção ao professor nos momentos de exposição oral. Quando estávamos falando, os estudantes pareciam nos perceber como modelos, pois frequentemente acenavam afirmativamente com a cabeça indicando concordância, além de anotarem muito nos cadernos ou agendas.” (DR da aula 2)

Enquanto a maioria dos estudantes deixou-se envolver pela proposta da disciplina e participou ativamente dos debates levantados pelos ministrantes, determinados colegas pareceram sentir dificuldades em manifestar suas percepções, seja em momentos de questionamento docente ou nas atividades em grupo. De acordo com o pesquisador, isto pode ter ocorrido porque “Provavelmente, poucos tiveram experiências desta natureza durante o Ensino Médio”, motivo pelo qual “ainda se sentem tímidos para expressar melhor suas perspectivas” (DR da aula 2).

“Percebi que os estudantes pareciam tímidos para socializar seus pontos de vista sobre os prós e contras da prática esportiva logo no início do dia, o que acabou por resultar na construção de argumentos demasiadamente simples.” (DR da aula 3)

4.5.1.2.2 Processo de autodesenvolvimento pessoal

Confiança por ministrar aula a calouros

O pesquisador revelou estar mais confortável para ministrar aulas a estudantes de Ensino Superior em comparação ao semestre anterior (disciplina do curso de Licenciatura). Além de já conhecer a disciplina por já haver participado dela anteriormente, o pesquisador revelou que percebe “dominar os principais conteúdos porque consigo explicá-los aos estudantes sem o auxílio de recursos de suporte, como *slides* ou vídeos” (DR da aula 2). Graças a este domínio percebido, sua confiança para ensinar aumentou “especialmente pelo fato de estar trabalhando com estudantes da primeira fase”, os quais pareciam “concordar com praticamente tudo o que eu afirmava” (DR da aula 1). A reflexão a seguir auxilia a exemplificar a segurança percebida pelo pesquisador ao constatar que era considerado uma referência pela turma:

“Senti-me confortável durante o processo de auxílio dos estudantes na atividade de planejamento da sessão de treinamento, porque percebo que eles parecem enxergar em mim uma figura de autoridade. Observei que vários estudantes recorreram a mim para solucionar suas dúvidas a respeito do plano de treinamento, o que me deixou muito feliz e confiante.” (DR da aula 4)

4.5.2 Unidade 2: Características estruturais e abordagens didático-pedagógicas para o ensino do esporte

William: *“Achei que a Unidade 1 passou muito rápido. Parece que os estudantes estão com algumas dúvidas sobre os conteúdos. Também percebo que somente os que estão sentados mais à frente participam ativamente e respondem aos nossos questionamentos.”*

Michel: *“Sim, com certeza. Realmente não temos a estrutura ideal ao ministrarmos as três primeiras aulas de segunda-feira, uma vez por semana. Porém, também temos que lembrar que o fato de eles não verbalizarem não significa que não estão aprendendo. Talvez tenhamos que prestar mais atenção ao layout da sala de aula a partir de agora, porque temos feito poucas atividades com eles em círculo ou em pequenos grupos.”*

William: *“Isso mesmo. Apesar de estarmos questionando-os bastante e utilizando alguns materiais de suporte, talvez eles não estejam participando mais porque a sala ainda está organizada em um layout de colunas. Os que*

se sentam mais atrás acabam não participando porque os da frente já fazem isso... além disso, quanto mais para trás estão sentados, mais distrações percebem, pelo fato de estarem sentados mais perto da porta de entrada/saída da sala.”

Michel: “Esta Unidade também terá foco mais procedimental, então eles terão mais oportunidades para sair da sala e experimentarem a aplicação dos conceitos na prática.”

William: “Os estudantes comentaram que seria interessante invertermos a ordem de apresentação dos conteúdos, começando pela prática. Assim, podemos iniciar o conteúdo das abordagens de ensino no ginásio com vivências práticas, para então construirmos a parte teórica com base nas percepções deles.” (Conversa reflexiva)

Como a Unidade 1 teve foco mais conceitual, o objetivo da Unidade 2 foi aprofundar o desenvolvimento da dimensão procedimental do ensino dos esportes (Tabela 8). Especificamente, foram abordados os elementos estruturais e os princípios operacionais dos esportes coletivos, bem como as abordagens de ensino progressão de exercícios, série de jogos e situacional. O Quadro 16, na sequência, apresenta o resumo do processo desenvolvimento do ECA na Unidade 2 da disciplina PE.

UNIDADE 2: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ESPORTE

Duração: 8 encontros (24 h/a)

Objetivos de aprendizagem

Distinguir as diferentes abordagens didático-pedagógicas empregadas no treinamento esportivo
Estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo a partir de progressões

Conteúdos

Características estruturais e funcionais do esporte; Estruturação das tarefas e atividades; Abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos

Quadro 16 – Caracterização da Unidade 2 da disciplina PE (2017/2) quanto às dimensões e componentes do ECA.

Dimensão	Função do Conteúdo				Papel do Professor						Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação						
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7
Nível U2	3	4	4	3	4	4	2	4	2	3	3	2	2	4	3	2	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3
Diagnóstico (Disciplina)	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	2	2	3	3	2	2	2	1	3
Planejado (Disciplina)	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	3	3	2	4
Evolução (Diagnóstico)	1	1	2	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	2	0	0	1	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0
Diferença (Planejado/U2)	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	-1	-1	-1	0	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	-1	-1	0	0	0	-1

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas

Nível U2: nível de ECA planejado para a Unidade 2.

Diagnóstico (disciplina): nível de ECA diagnosticado na disciplina antes do início do semestre letivo.

Planejado (disciplina): nível de ECA planejado para a disciplina antes do início do semestre letivo.

Evolução (diagnóstico): diferença entre o nível de ECA atingido na Unidade 2 e o nível de ECA diagnosticado antes do início do semestre letivo.

Diferença (planejado/U1): diferença entre o nível de ECA planejado antes do início do semestre letivo e o nível de ECA o atingido na Unidade 2.

A dimensão Função do Conteúdo foi operacionalizada, especialmente, pela intenção docente de *envolver os estudantes com o conteúdo*. Para atingir este objetivo, buscou-se atender às sugestões expressas pelos estudantes no GF a respeito da articulação entre a teoria e a prática. Assim, as vivências sobre as abordagens de ensino permitiram a introdução prática dos novos conteúdos e sua posterior discussão teórica em sala de aula, o que aumentou o interesse e o envolvimento discentes. O *esquema organizador* foi fundamental, após a exposição teórica, para auxiliar os estudantes compreender melhor as características específicas, as vantagens e as desvantagens de cada abordagem.

O Papel do Professor manifestou-se na *criação de um ambiente favorável à aprendizagem*. Além das vivências práticas sobre as abordagens de ensino dos esportes, os ministrantes propuseram dinâmicas lúdicas para deixar os estudantes mais confortáveis diante da densidade e do volume de informações. Complementarmente, o anseio discente manifestado durante o GF, relativo à necessidade de maior aproximação com o contexto profissional do treinador esportivo, foi parcialmente solucionado mediante a visita de observação aos clubes e a produção do respectivo relatório sobre os aspectos observados, o qual foi compartilhado em aula posterior. De modo geral, portanto, o foco procedimental da Unidade possibilitou que os docentes garantissem a *realização de atividades promotoras de interações constantes entre os estudantes e os conteúdos*.

A Responsabilidade pela Aprendizagem foi mais enfatizada nesta Unidade, em comparação com a anterior, sendo especialmente requisitada durante a visita de observação aos clubes esportivos. Para concluir esta tarefa, os estudantes tiveram de entrar em contato com as autoridades responsáveis pelos clubes para viabilizar sua visita, bem como com o treinador para autorizar a observação da sessão de treinamento. Finalmente, houve a exigência de elaborar relatório sobre a visita e socializar as principais impressões com os colegas em encontro posterior. A componente *autoavaliação dos estudantes sobre a própria aprendizagem* também foi enfatizada nesta dimensão por intermédio do portfólio reflexivo e da autoavaliação.

Tabela 8 – Estrutura organizacional da Unidade 2 da disciplina PE (2017/2).

Aulas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Ênfase ECA	Estratégias de ensino	Avaliação (pesos*, critérios)
6	Características estruturais e funcionais do esporte Estruturação das tarefas e atividades: experiência de ensino	Compreender as características estruturais, os princípios operacionais e as regras de ação dos esportes coletivos Estruturar atividade de treinamento aos colegas para aplicar os princípios operacionais e os elementos estruturais do esporte Conduzir uma atividade de treinamento esportivo aos colegas de turma, considerando seus níveis específicos de desenvolvimento esportivo	FC (1,2,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1) EP (2,6) FPA (1,2,4,7)	Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): elementos estruturais e princípios operacionais dos esportes coletivos Questionamentos docentes: O que é um bom treino para você? Por que é importante considerar os princípios operacionais ao ensinar esportes coletivos? Como devem ser trabalhadas a técnica e a tática? <i>Micro-coaching</i> : (grupos de 10); ministração de atividades que enfatizem um dos princípios operacionais de ataque	Experiência de ensino ministração (5,0): discussão coletiva sobre as atividades ministradas aos colegas; Qual foi a sensação de participar das atividades? Como é o processo de ministrar uma atividade? Quais são as facilidades e as dificuldades? Quais adaptações precisaram ser feitas nas atividades para garantir que seu objetivo fosse atingido?
7-9	Abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos	Conhecer e diferenciar as abordagens de ensino dos esportes progressão de exercícios, série de jogos e situacional Compreender as vantagens e as desvantagens de cada abordagem	FC (1,2,3,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1) EP (2,6)	Vivência prática: mini sessões de treinamento ministradas por colegas de curso mais experientes (abordagens de ensino dos esportes) Apresentação docente expositiva (<i>slides</i>): abordagens tradicional, progressão de exercícios, série de jogos e situacional Questionamentos docentes: Quais são as diferenças estruturais entre as atividades experienciadas? Em quais abordagens elas se encaixam? Quais modificações poderiam ser realizadas para ela ser enquadrada em outra abordagem? Dramatização discente (treinadores e pais): simulação, em grupos, de apresentação de filosofia de treinamento aos pais Esquema organizador para revisão: características, especificidades, vantagens e desvantagens das diferentes abordagens de ensino dos esportes coletivos Discussão coletiva: revisão para a prova escrita	Portfólio reflexivo (0,75): Quais são as principais características de cada abordagem? Quais são as vantagens e as desvantagens de cada abordagem?
10-12	Revisão dos conteúdos das Unidades 1 e 2 Avaliação da aprendizagem dos conteúdos das Unidades 1 e 2 Avaliação e autoavaliação na	Compreender e avaliar o próprio desempenho na prova Reconhecer a aplicação dos conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 2 em uma sessão de treinamento ministrada por profissional da área Reconhecer a própria aprendizagem e conduta na Unidade 2 Examinar o desenvolvimento do ECA na	FC (1,2,3,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2,3,4,5) EP (2,3,4,5,6) FPA (1,2,3,5,7)	Discussão coletiva (turma): Revisão dos conteúdos da Unidade 2 Prova teórica discursiva: conteúdos das Unidades 1 e 2 Tarefa individual: visita de observação (sessão de treinamento em ambiente externo à universidade) Discussão coletiva (turma): correção da prova Tarefa individual: socialização da observação da sessão de treinamento	Prova escrita (2,0): Avaliação docente (100%): Detalhamento e coerência argumentativa das respostas; Avaliação discente (+1 ponto): critérios pessoais Tarefa visita de observação (1,5): profundidade e abrangência do relatório de observação (local/espaco, materiais utilizados, número de participantes, nível/fase da iniciação esportiva, finalidade do esporte,

Unidade 2	Unidade 2	Grupo focal (seis estudantes): avaliação da Unidade 2 conforme os princípios do ECA	objetivo da sessão, atividades, variações, progressões, critérios de êxito para atividades, abordagens de ensino) Autoavaliação (0,75): Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Em quais aspectos eu evolui enquanto estudante e treinador ao longo da Unidade? Como (em quais áreas) posso melhorar para a próxima Unidade?
-----------	-----------	---	--

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: FC = Função do Conteúdo; PP = Papel do Professor; RA = Responsabilidade pela Aprendizagem; EP = Equilíbrio de Poder; FPA = Finalidades e Processos de Avaliação; * = Peso referente à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

Obs.: O pesquisador foi o principal responsável pela ministração das aulas 7 e 10.

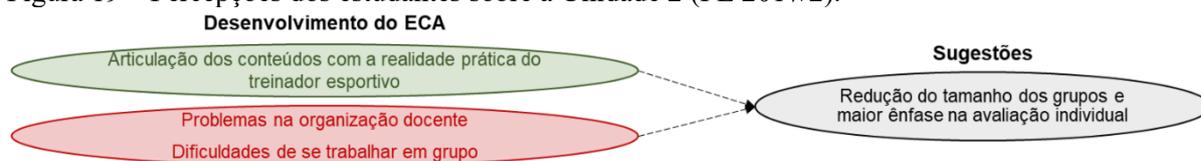
O Equilíbrio de Poder continuou a ser explorado nas aulas, especialmente pelo incentivo à *expressão de perspectivas alternativas* nas aulas e nas avaliações. Com base nas sugestões manifestadas no GF realizado ao término da Unidade 1, os ministrantes decidiram iniciar o conteúdo abordagens de ensino pela dimensão prática, o que contribuiu para aumentar a motivação e o envolvimento discente nas aulas. Embora não se tenha explorado com ênfase a *determinação de como os estudantes obtiveram as notas*, destaca-se que a correção comentada da prova escrita permitiu que eles *expressassem seus pontos de vista* sobre a correção docente e aumentassem suas notas caso decidissem reestruturar as respostas problemáticas.

Na dimensão Finalidades e Processos de Avaliação, os ministrantes permaneceram enfatizando a *utilização de avaliações formativas e integradas ao processo de aprendizagem*. A *autoavaliação* discente ocorreu por meio do preenchimento dos portfólios reflexivos após o conteúdo abordagens de ensino e das fichas de autoavaliação ao término da Unidade. A avaliação somativa foi realizada a partir de prova escrita individual – que, apesar de não autêntica (isto é, não simular suficientemente a realidade prática de atuação do treinador esportivo), permitiu a *justificação da exatidão das respostas* durante a correção coletiva e comentada das questões, assim como a *demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir dos erros*. Esta componente também foi explorada na correção dos relatórios de observação, pois o pesquisador permitiu, após emitir *feedback* sobre a versão inicialmente encaminhada e sugerir alterações para melhorar sua estrutura geral, que os estudantes encaminhassem, por *e-mail*, a versão aprimorada do documento.

4.5.2.1 Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2

A Figura 19 apresenta os principais temas emergentes das falas dos estudantes a respeito do desenvolvimento do ECA na Unidade 2 da disciplina PE:

Figura 19 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 2 (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.5.2.1.1 Desenvolvimento do ECA

Articulação dos conteúdos com a realidade prática do treinador esportivo

Os estudantes destacaram a relevância dos conteúdos abordados na Unidade 2 para a ampliação da própria consciência sobre a atuação do treinador esportivo. Jaqueline, neste sentido, percebeu que seu “senso ficou bem mais crítico em relação aos treinos”, enquanto Ahlan valorizou o fato de conseguir “entender melhor os diferentes métodos para poder trabalhar com diferentes tipos de pessoas e idades”. Além disso, as vivências práticas permitiram aos estudantes lembrar suas experiências passadas como alunos ou atletas, o que tornou possível a análise dos aspectos positivos e negativos de tais momentos à luz dos conteúdos sobre o ensino dos esportes:

“À medida que fazíamos as aulas práticas, eu lembrava as aulas que eu tive no passado, quando morava no interior. Elas eram bem diferentes, e agora eu consigo perceber como elas se encaixavam nas abordagens que a gente viu na disciplina. Isso, com certeza, pode me ajudar a ser uma boa treinadora, no futuro, quando precisar aplicar os conteúdos em minha vida.” (Jaqueline; GF2)

A opção docente por desenvolver atividades práticas antes da parte teórica também foi bem percebida pelo grupo. No entender de José, esta estratégia surtiu efeito porque “é melhor para a gente conseguir relacionar as duas coisas”, pois “As dúvidas que vão surgindo durante a prática já servem de material para a gente construir a parte teórica”. Segundo Felipe, por sua vez, a precedência da abordagem prática foi uma decisão didático-metodológica bem-sucedida para a Unidade, porque “me ajudou a conseguir entender melhor boa parte do que eu tinha feito no passado”.

“Estamos fazendo a aula prática, mas ao mesmo tempo já pensamos sobre o que aquilo pode estar causando para o treinamento. Aí, quando chega em sala de aula, fica mais fácil discutir, porque a gente já passou a aula anterior inteira pensando e vivenciando o conteúdo.” (Tayná; GF2)

Problemas na organização docente

Em contrapartida, os estudantes identificaram alguns problemas na organização docente. A possibilidade de estruturar sessões de treinamento somente para esportes coletivos foi comunicada com maior clareza aos estudantes somente no meio da Unidade, o que acabou prejudicando o trabalho de determinados grupos que já haviam definido realizar as atividades para esportes individuais:

“No plano de aula para a turma, a gente teve que mudar o esporte que escolhemos, porque descobrimos que não era possível fazer sobre esportes individuais. A gente, na verdade, não tinha noção do que fazer depois disso.” (Jaqueline; GF2)

Dificuldades de se trabalhar em grupo

Os estudantes indicaram não gostar muito de realizar trabalhos em equipe, especialmente porque alguns acabaram se dedicando mais do que outros, bem como porque determinados colegas não se envolveram adequadamente e se distraíram com outras atividades sem relação com a aula, como a utilização do celular. Tayná e Alexandre manifestaram sua insatisfação com este tipo de estratégia porque “As pessoas têm seus próprios tempos, cada um tem seus problemas, então a gente não tem noção de qual é a prioridade de cada um”. Felipe também percebeu que “Cada um tem um nível de comprometimento diferente”, por isso “Sempre vai ter uns que fazem mais e outros que fazem menos” (Jaqueline). Por fim, Jaqueline também mencionou que, às vezes, foi difícil dialogar com os colegas do grupo por falta de intimidade: “Tem a questão da afinidade das pessoas dentro do grupo, também, que às vezes nos distancia um pouco e dificulta a comunicação” (Jaqueline; GF2).

4.5.2.1.2 Sugestões para a sequência da disciplina

Redução do tamanho dos grupos e maior ênfase na avaliação individual

Para solucionar a falta de participação de determinados colegas nas atividades em grupo, os estudantes sugeriram organizar grupos menores, em que fosse mais fácil o gerenciamento das responsabilidades individuais. Embora José tenha reconhecido que “Dentro

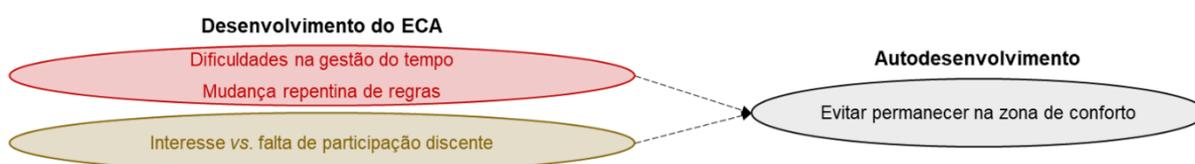
dos grupos a gente tem contato com bastante visões diferentes”, na percepção de Jaqueline, grupos menores facilitariam o trabalho porque “Quando a gente está em duplas, por exemplo, é só entre os dois, então tem que levar mais a sério”. Para esta estudante, a dificuldade de organização em grupos grandes ocorre “porque os demais não estão tão interessados em ajudar, mas a gente precisa que todos façam o trabalho”. Desta maneira, a realização de mais atividades individuais poderia ser uma alternativa interessante para equilibrar mais a proposta avaliativa da disciplina (Tayná; Felipe), bem como para preparar os estudantes para os conteúdos da Unidade de ensino subsequente (José):

“A gente não fez nenhuma atividade individual até o momento. Ai, querendo ou não, alguém vai acabar levando alguém dentro dos grupos. Não falo só pela nota, mas pelo próprio conhecimento mesmo. Então, acho que talvez seja um pouco mais interessante fazer mais atividades individuais, e não ficar no extremismo dos trabalhos em grupo.” (Tayná; GF2)

4.5.2.2 Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2

A Figura 20 apresenta os principais temas emergentes das reflexões do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na Unidade 2 da disciplina PE:

Figura 20 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 2 (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.5.2.2.1 Desenvolvimento do ECA

Dificuldades na gestão do tempo

Em decorrência de a Unidade ter priorizado a articulação entre aspectos teóricos e práticos da atuação profissional do treinador esportivo, em determinadas ocasiões os ministrantes sentiram dificuldades para gerir adequadamente o tempo de cada atividade. O início de algumas aulas (7 e 8) a partir de situações práticas, por exemplo, fez com que os

estudantes suassem demais e tivessem de se trocar antes de iniciar a segunda parte da aula (de caráter teórico), o que acabou exigindo tempo adicional para a transição:

“As atividades do primeiro treino (abordagem tradicional) acabaram se estendendo por mais tempo que o previsto, o que atrasou o início do segundo treino (abordagem progressão de exercícios). Neste treino 2, não foi possível abordar a última atividade em decorrência do horário avançado. Como os estudantes estavam muito suados e cansados após o término do segundo treino, decidimos dar 15 minutos de intervalo a eles antes de seguirmos para a sala de aula, para que se arrumassem adequadamente para a sequência das atividades.” (DR da aula 7)

Na aula 9, por sua vez, os ministrantes acabaram prolongando demais a parte da revisão dos conteúdos para a prova, em função das dúvidas apresentadas pelos estudantes. Esta opção “não permitiu que fosse aplicado o portfólio reflexivo, o que pode ter limitado a explicitação da compreensão mais aprofundada de alguns aspectos críticos deste conteúdo” (DR da aula 9). Na referida intervenção, a interrupção da aula em seus momentos finais por estudantes do Diretório Central dos Estudantes (DCE) para a socialização de um recado sobre eleição iminente também “impediu maior exploração dos vídeos das aulas práticas realizadas pelos estudantes nas intervenções anteriores” (DR da aula 9).

Como a turma era grande, e a maior parte das atividades realizadas na Unidade exigiu sua organização em grupos, houve dificuldade de garantir tempos equivalentes para participação de todos, o que teve consequências negativas para seu envolvimento com a aula:

“Percebi que a organização de grupos grandes durante a dinâmica, aliada ao pouco tempo destinado à reflexão coletiva, dificultou a ocorrência de debates mais aprofundados entre seus integrantes e o consequente estabelecimento de um consenso antes da socialização das informações com a turma”. (DR da aula 9)

Mudança repentina de regras

Na aula 13, os ministrantes optaram pela mudança de regras da disciplina ao impossibilitarem a realização de sessões de treinamento para esportes individuais. A decisão foi justificada pela dificuldade de aplicar os princípios operacionais e as abordagens de ensino socializadas em aulas anteriores nos esportes individuais. Além disso, os ministrantes identificaram que os grupos que haviam optado, anteriormente, por realizar modalidades

individuais, não estavam conseguindo organizar satisfatoriamente progressões lógicas entre as atividades, que respeitassem tanto a fase de iniciação esportiva dos participantes quanto o próprio objetivo das intervenções. O pesquisador, desta forma, reconheceu o equívoco de ter permitido a elaboração prévia de planos de treinamento sobre esportes individuais. Ao mesmo tempo, identificou a necessidade de ser menos rigoroso no momento da avaliação para não prejudicar os grupos que necessitaram reelaborar seu planejamento inicial:

“Cometemos uma falha ter possibilitado, antecipadamente, o planejamento de sessões de treinamento sobre esportes individuais e/ou sem bola, pois os estudantes não conseguiram estruturar planos de treinamento com progressões lógicas entre as atividades. Percebi que alguns grupos que já estavam desenvolvendo seus planos foram prejudicados pela mudança de regras, motivo pelo qual teremos de ser menos rígidos na avaliação de tais grupos nas aulas subsequentes para compensar este problema.” (DR da aula 13)

Interesse vs. falta de participação discente

O pesquisador observou que, por um lado, a proposta teórico-prática da Unidade contribuiu para manter o interesse elevado de alguns estudantes – inclusive de indivíduos que, até aquele momento, não haviam se manifestado tão intensamente na disciplina. Conforme sua reflexão, “Fiquei muito satisfeito por ver estudantes que habitualmente não se manifestam participarem ativamente da construção do conteúdo” (DR da aula 6). Em outra oportunidade (aula 7), percebeu-se que “Os estudantes pareceram mais atentos que o normal, pois durante a parte teórica nos questionaram bastante sobre as especificidades das abordagens que haviam acabado de experienciar, e anotaram as respostas em seus cadernos ou agendas”.

Em contrapartida, o pesquisador também percebeu que determinados estudantes não se envolveram adequadamente com as atividades propostas. O desinteresse manifestou-se em ocasiões como o preenchimento do portfólio reflexivo (aula 12), durante o qual o pesquisador observou que “A maior parte dos estudantes respondeu rapidamente às questões” o que pareceu ser reflexo “de pouco detalhamento e/ou de pouca valorização a esta atividade”, ou na falta de resposta aos questionamentos docentes sobre as diferenças entre as abordagens de ensino (aula 8): “Poucos estudantes responderam aos questionamentos do professor, mesmo após serem lembrados repetidas vezes de que não precisariam se preocupar em dar a ‘resposta correta’”. Nas atividades em grupo, por sua vez, o maior problema foi a falta de envolvimento

ativo de determinados estudantes, o que acabou centralizando as discussões em poucas pessoas:

“Observei que somente alguns estudantes exerceram ativamente papéis mais comunicativos em seus grupos, tanto no processo de definição quanto nas etapas de apresentação/explicação e condução das atividades. A maior parte dos estudantes não contribuiu ativamente com falas, embora parecesse estar atenta ao que estava sendo discutido ou proposto por seus colegas.” (DR da aula 6)

“A dinâmica não foi tão interessante porque nem todos dentro dos grupos se envolveram ativamente nas discussões, ou mesmo auxiliaram seus colegas apresentadores durante este momento.” (DR da aula 9)

4.5.2.2.2 Processo de autodesenvolvimento docente

Evitar permanecer na zona de conforto

Como o pesquisador já havia tido experiências anteriores com o ECA na disciplina PE do curso de Bacharelado, em determinados momentos acabou não se dedicando tanto à elaboração dos planos de aula da disciplina, o que provocou problemas na comunicação com o professor principal devido ao encaminhamento atrasado destes documentos para sua apreciação. Este desalinhamento ficou evidente na aula 9, em que o professor teve de alterar o rumo da intervenção por acreditar que ela não estava atingindo o objetivo proposto:

“Reconheço que estou muito confortável com o planejamento das aulas pelo fato de já ter contribuído com a ministração de aulas dessa disciplina em semestres anteriores. Entretanto, preciso lembrar que o perfil da turma é distinto, e que o estudo que estou conduzindo exige reflexão e planejamento constantes, independentemente do nível de experiência que já possuo com a disciplina. Preciso, portanto, comunicar as ideias com antecedência maior ao professor responsável pela disciplina, para que haja tempo suficiente para discutir as estratégias que serão adotadas.” (DR da aula 9)

4.5.3 Unidade 3: Características estruturais e abordagens didático-pedagógicas para o ensino do esporte

Michel: *“Nossa grande falha nesta Unidade foi de comunicação. Apesar de ser interessante, tivemos de comunicar aos estudantes que não era possível elaborar sessões de treinamento para os esportes individuais, porque eles não estavam conseguindo elaborar planos de treinamento condizentes.”*

Como a maior parte dos conceitos que abordamos na disciplina foi mais aplicável aos esportes coletivos, foi compreensível a dificuldade que eles sentiram ao montar os planos.”

William: “Sim, acabamos permitindo que eles planejassem os treinos sobre esportes individuais porque imaginamos que traria maior motivação aos grupos pelo fato de dar liberdade para escolherem esportes de seu interesse. Porém, ao fazer isso, não imaginamos que eles pudessem ter tantas dificuldades para colocar em prática os princípios operacionais e as abordagens de ensino.”

Michel: “Nesta Unidade, precisaremos ser mais objetivos ao propor as experiências de ensino a eles. Até pelo fato de alguns grupos terem sido prejudicados, as experiências de ensino precisam ser mais curtas, e nosso nível de exigência, menor. Também precisaremos reforçar mais alguns conceitos referentes às abordagens, porque parece que este conteúdo ainda não ficou tão claro a eles.”

William: “Para valorizar mais a condução da aula e não os sobrecarregar com atividades, acho que podemos centralizar um pouco mais a avaliação, em comparação com o que fizemos no semestre passado. Consequentemente, o peso de nossa avaliação ficaria maior quando comparado ao que adotamos no semestre passado. Talvez eles possam utilizar cartões avaliativos mais objetivos para avaliar a si mesmos ou aos colegas, em vez de estruturarem feedbacks escritos, pois isto os dará mais tempo para se concentrar na condução propriamente dita.” (Conversa reflexiva)

A Unidade 3 teve a intenção de aproximar ainda mais os estudantes das demandas enfrentadas pelos treinadores esportivos em sua atuação profissional (Tabela 9). Considerando que o foco da Unidade 2 foi instrumentalizar a turma com ferramentas que a permitisse estruturar sessões de treinamento organizadas em sequência lógica e progressiva, esta unidade explorou mais o caráter atitudinal a partir da promoção de mais experiências práticas de ensino com os colegas, durante as quais os discentes pudessem planejar, conduzir e avaliar as atividades propostas com maior frequência. Para tanto, nas duas aulas iniciais explorou-se o conteúdo sobre comportamento pedagógico do treinador, e nas quatro aulas seguintes ocorreram as experiências práticas de ensino (*micro-coaching*). O nível de exigência foi crescente entre a primeira e a segunda experiências de ensino. Nas duas aulas iniciais, os ministrantes foram avaliados pela organização geral do plano de treinamento e pela sequência lógica e progressiva entre os exercícios. Nas aulas finais, além destes aspectos, o comportamento pedagógico dos ministrantes (apresentação do objetivo da sessão; explicação e demonstração das atividades; *feedbacks* sobre o desempenho dos participantes) foi levado em consideração para o estabelecimento da nota geral. O Quadro 17 apresenta o resumo do processo desenvolvimento do ECA na Unidade 3 da disciplina PE.

UNIDADE 3: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS E ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO ESPORTE

Duração: 6 encontros (18 h/a)

Objetivos de aprendizagem

Reconhecer o papel pedagógico do treinador no processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo
Identificar as especificidades dos principais estilos de ensino adotados pelo treinador

Conteúdos

Comportamento pedagógico do treinador esportivo (*coaching*); *Spectrum* dos estilos de ensino no esporte

Quadro 17 – Caracterização da Unidade 3 da disciplina PE (2017/2) quanto às dimensões e componentes do ECA.

Dimensão	Função do Conteúdo				Papel do Professor						Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação						
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7
Nível U3	4	4	2	4	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	2	3	2	2	4	4	4	3	3	2	4
Diagnóstico (Disciplina)	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	3	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Planejado (Disciplina)	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	3	3	2	4
Evolução (Diagnóstico)	2	1	0	1	0	1	1	1	0	1	2	2	1	2	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	2	1	1	0	1
Diferença (Planejado/U3)	0	0	-2	0	-1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-1	0	-1	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas

Nível U3: nível de ECA planejado para a Unidade 3.

Diagnóstico (disciplina): nível de ECA diagnosticado na disciplina antes do início do semestre letivo.

Planejado (disciplina): nível de ECA planejado para a disciplina antes do início do semestre letivo.

Evolução (diagnóstico): diferença entre o nível de ECA atingido na Unidade 3 e o nível de ECA diagnosticado antes do início do semestre letivo.

Diferença (planejado/U1): diferença entre o nível de ECA planejado antes do início do semestre letivo e o nível de ECA atingido na Unidade 3.

Na Função do Conteúdo, esta Unidade *estimulou o envolvimento dos estudantes* a partir da maior aproximação com o exercício das funções do treinador esportivo. A imprevisibilidade e os desafios característicos das experiências de ensino contribuíram para que o conteúdo também servisse como ferramenta para facilitar a aprendizagem futura a partir das limitações percebidas pelos próprios estudantes em suas atuações. Neste sentido, os discentes puderam *reconhecer a necessidade de continuar evoluindo* por meio do aprendizado de conteúdos complementares à sua formação.

O Papel do Professor manifestou-se, especialmente, pelo *alinhamento consistente e progressivo das componentes da disciplina*. Assim, considerando a natureza predominantemente atitudinal desta Unidade, o *clima de aprendizagem foi criado e sustentado* mediante a vivência de experiências práticas de ensino que estimularam a ocorrência de *interações constantes entre os estudantes, os ministrantes e os conteúdos de ensino*. A opção por estruturar a Unidade, fundamentalmente, com base em experiências práticas, também *respeitou as preferências de aprendizagem* manifestadas pelos estudantes durante GF realizado na Unidade anterior.

Indubitavelmente, a Responsabilidade pela Aprendizagem foi a dimensão mais enfatizada nesta Unidade. Para realizarem adequadamente as experiências de ensino, os estudantes necessitaram se reunir em grupos durante as aulas para planejar conjuntamente as atividades e os procedimentos a serem adotados durante os treinos. Como foi realizado um sorteio para definir a ordem de apresentação dos grupos e os estudantes responsáveis pela ministração, todos foram incentivados a participar ativamente do planejamento, caso contrário não estariam aptos a conduzir adequadamente a sessão. Os estudantes também exercitaram a capacidade de *avaliação* a partir do preenchimento de *checklist* sobre a sessão ministrada pelos colegas (primeira experiência de ensino) e de cartão reflexivo (autoavaliação) após o término da segunda experiência de ensino. Por fim, embora não tenha havido tempo para apresentar formalmente, em sala de aula, tutorial sobre busca de informações na *Internet*, o pesquisador encaminhou aos *e-mails* dos estudantes um guia sobre como buscar informações relacionadas ao ensino do esporte em *sites* como Google Acadêmico, Portal do Professor e Portal de Periódicos da Capes.

Tabela 9 – Estrutura organizacional da Unidade 3 da disciplina PE (2017/2).

Aulas	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Ênfase ECA	Estratégias de ensino	Avaliação (pesos*, critérios)
13 e 14	Comportamento pedagógico do treinador esportivo (<i>coaching</i>) Revisão dos conteúdos das Unidades 1, 2 e 3	Identificar os conhecimentos necessários ao treinador esportivo para o ensino do esporte Identificar como o comportamento pedagógico do treinador esportivo é construído Conhecer as responsabilidades pedagógicas do treinador esportivo	FC (2,4) PP (1,2,3,4,6) RA (1,2,4,5) EP (2,4,5,6) FPA (1,2,3,4,5,7)	Vídeos: experiências práticas de ensino vivenciadas na aula anterior Apresentação individual: comportamento pedagógico dos treinadores que tiveram na trajetória esportiva Apresentações docentes expositivas (<i>slides</i>): comportamento pedagógico do treinador; estilos de ensino nos esportes Questionamentos docentes: Como era o comportamento dos treinadores de vocês? Quais características em comum possuíam os melhores treinadores ou professores que vocês tiveram? Esquema organizador para revisão: relações entre formação esportiva em longo prazo, abordagens de ensino do esporte e comportamento pedagógico do treinador	Portfólio reflexivo (0,75): Qual deve ser meu papel enquanto treinador? Quais são os conhecimentos necessários à intervenção do treinador?
15 e 16	Comportamento pedagógico do treinador esportivo (<i>coaching</i>): experiência de ensino	Estruturar e conduzir sessão de treinamento para aplicar os conteúdos referentes às fases de desenvolvimento esportivo, às abordagens de ensino e ao comportamento do treinador Refletir sobre o próprio treino ministrado, identificando em que medida atingiu o objetivo estabelecido Analisar criticamente o desempenho docente dos colegas ministrantes, contribuindo para a melhoria de sua prática;	FC (1,2,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2,3,4) EP (1,2,4,6) FPA (1,2,3,4,5,7)	Tarefa coletiva (grupos de seis): planejamento de mini sessão de treinamento de esportes coletivos <i>Micro-coaching</i> : experiência prática de ensino aos colegas (15 min)	Experiência de ensino ministração (5,0): Avaliação docente (70%): detalhamento e organização geral do plano; sequência lógica entre as atividades; adequação à fase de iniciação esportiva dos alunos; Avaliação pareada (30%): Qual foi o objetivo do treino? Ele foi atingido? A sessão foi adequada à fase dos estudantes participantes? O que ocorreu bem? Algo ocorreu fora do planejado?
17 e 18	Comportamento pedagógico do treinador esportivo (<i>coaching</i>): experiência de ensino	Estruturar e conduzir sessão de treinamento para aplicar os conteúdos referente às fases de FELP, às abordagens de ensino e ao comportamento do treinador	FC (1,2,4) PP (1,2,3,4,5,6) RA (1,2,3,4,5) EP (1,2,4,6) FPA (1,2,3,4,7)	<i>Micro-coaching</i> : experiência prática de ensino aos colegas (30 min)	Experiência de ensino ministração (5,0): Avaliação docente (70%): detalhamento e organização geral do plano; sequência lógica entre as atividades; adequação à fase de iniciação esportiva dos alunos; Autoavaliação (30%): Qual foi o objetivo do treino? Ele foi atingido? As sessões foram adequadas à fase dos estudantes participantes? O que ocorreu bem? Algo ocorreu fora do planejado? Se eu tivesse que ministrar o treino novamente, mudaria algo?

19	Avaliação e autoavaliação na Unidade 3	Avaliar em que medida as expectativas pessoais, acadêmicas e profissionais foram atingidas com a disciplina Reconhecer a própria aprendizagem e a própria conduta ao longo da Unidade 3 Examinar o desenvolvimento do ECA na Unidade 3	FC (2,3,4) PP (2) RA (2) EP (2)	Grupo focal (seis estudantes): avaliação da Unidade 3 conforme os princípios do ECA	Autoavaliação (0,75): Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Em quais aspectos eu evolui enquanto estudante e professor ao longo da Unidade? Como (em quais áreas) posso melhorar em minha atuação profissional?
----	--	--	--	---	--

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: FC = Função do Conteúdo; PP = Papel do Professor; RA = Responsabilidade pela Aprendizagem; EP = Equilíbrio de Poder; FPA = Finalidades e Processos de Avaliação; * = Peso referente à contribuição do conjunto de avaliações desta natureza para a composição da nota final da disciplina.

Obs.: O pesquisador foi o principal responsável pela ministração das aulas 14, 16, 17 e 19.

O Equilíbrio de Poder foi obtido, principalmente, a partir do incentivo docente à *expressão de perspectivas alternativas* pelos estudantes. Este aspecto manifestou-se durante as aulas teóricas, nas quais a turma foi estimulada a relembrar e compartilhar a própria filosofia pessoal de treinamento e os estilos de ensino dos professores e/ou treinadores com os quais tiveram contato em suas trajetórias esportivas. Especialmente, esta componente também foi enfatizada durante as experiências de ensino, pois os estudantes puderam escolher o esporte coletivo com o qual gostariam de trabalhar e a fase de iniciação esportiva a ser enfatizada, ao passo que a abordagem de ensino foi sorteada para garantir que houvesse a presença de todas as que foram estudadas na disciplina.

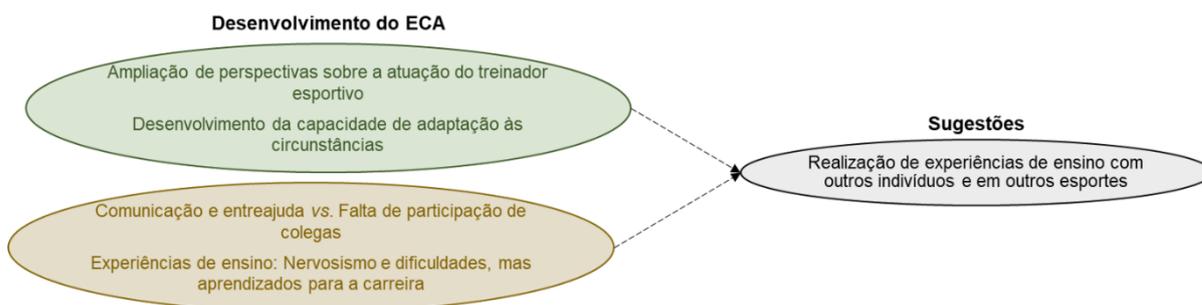
Em decorrência dos problemas de comunicação entre os professores e os estudantes, que atrasaram determinados grupos no processo de planejamento das sessões de treinamento, os ministrantes foram mais *flexíveis* ao avaliar o desempenho dos respectivos grupos nas atividades. Os estudantes puderam participar ativamente da definição dos critérios e respectivos pesos relativos para a constituição da nota geral da experiência. Por outro lado, após os docentes identificarem falta de clareza e confusões conceituais nos estudantes nas aulas da Unidade anterior, optou-se por desequilibrar o peso relativo das percepções em favor dos docentes (80%), para que não se corresse o risco de sobrevalorizar percepções fundamentadas em interpretações incompletas ou equivocadas sobre as abordagens de ensino.

Na dimensão Finalidades e Processos de Avaliação, buscou-se a utilização de *avaliações autênticas, formativas e integradas ao processo de aprendizagem* para tornar o ensino mais centrado nos estudantes. As conversas realizadas com cada grupo, após o término de sua experiência de ensino, permitiu aos estudantes justificarem a realização das atividades propostas e as estratégias adotadas para garantir o cumprimento do objetivo almejado. Além disso, cada grupo teve a chance de *avaliar a outro grupo* (primeira experiência) e *a si próprio* (segunda experiência), o que possibilitou o desenvolvimento da capacidade avaliativa em seus integrantes. Finalmente, a realização de duas experiências na sequência estimulou os estudantes a *refletir sobre o que não havia funcionado* na primeira, de modo a corrigir tais aspectos na segunda oportunidade.

4.5.3.1 Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3

A Figura 21 apresenta os principais temas emergentes das falas dos estudantes a respeito do desenvolvimento do ECA na Unidade 3 da disciplina PE:

Figura 21 – Percepções dos estudantes sobre a Unidade 3 (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.5.3.1.1 Desenvolvimento do ECA

Ampliação de perspectivas sobre a atuação do treinador esportivo

Como consequência da aplicabilidade prática dos conteúdos, os estudantes conseguiram ampliar a percepção sobre a atuação cotidiana do treinador esportivo, o que permitiu que compreendessem mais claramente sua complexidade e imprevisibilidade. Jaqueline, neste sentido, reconheceu que “Nossa visão ficou muito mais crítica quando vamos observar uma sessão de treinamento”, enquanto Tayná complementou ao dizer que adquiriu “o hábito de observar muito a conduta dos professores de nossas disciplinas, tanto as coisas boas quanto as ruins”. A necessidade de lidar com situações incertas durante as experiências de ensino desenvolveu, nos estudantes, a capacidade de “analisar o estilo próprio do treinador e as adaptações que ele tem que fazer em função do contexto que é apresentado a ele, para que o atleta tenha melhores resultados” (Alexandre). A habilidade de adaptação ao contexto, na percepção de Jaqueline, é necessária ao treinador porque “Na prática, acontecem várias coisas que vão influenciar a maneira como nós devemos nos portar como treinadores”.

“Onde quer que tu vás depois, tu podes montar um treino para desenvolver algo a mais nos atletas, além da parte motora ou técnica. Eu posso querer desenvolver essa conexão ou algum desses Cs dentro de uma equipe, então é algo bem legal o que conseguimos aprender.” (Alexandre; GF3)

O único aspecto negativo observado disse respeito à falta de aprofundamento dos conteúdos atitudinais. Para Ahlan, o conteúdo comportamento pedagógico do treinador “poderia ter sido mais bem detalhado, para conseguir fazer um *link* com as abordagens de ensino”. Por outro lado, os estudantes reconheceram que, dentro do tempo disponível, seria difícil ter mais oportunidades para desenvolver tais conteúdos: “Em seis meses não dá para fazer quase nada, né?” (Ahlan), “ainda mais com aulas uma vez por semana só... então, fica muito difícil” (Tayná).

Desenvolvimento da capacidade de adaptação às circunstâncias

As experiências práticas de ensino, organizadas em grupos, foram importantes por promover maior aproximação com prática profissional do treinador esportivo. Especificamente, valorizou-se o desenvolvimento da própria capacidade de adaptação às circunstâncias a partir destas experiências. De acordo com Felipe, “Se a gente trabalhar em grupos, como em uma comissão técnica, vamos ser obrigados a trabalhar com pessoas que tiveram diferentes experiências”. Durante as sessões, os estudantes perceberam ser necessárias adaptações contínuas devido a aspectos como quantidade e nível de habilidade dos participantes, as quais permitiram que o objetivo fosse plenamente concretizado:

“Eu chegava em um grupo e percebia que todos estavam conseguindo realizar a atividade com facilidade, mas em outro grupo eles estavam mais brincando do que fazendo a atividade, devido à falta de habilidade. Então, tive que ir adaptando bastante para que a atividade ficasse mais interessante a eles, para que atingissem o objetivo da atividade. Descobri que a gente tem que ficar se adaptando o tempo inteiro: tem que mudar por causa do nível de cada um, tem que ajustar para a quantidade de pessoas que tem, tem que se preocupar com os materiais que têm à disposição. São muitos fatores envolvidos na prática do treinador!” (Felipe; GF3)

Comunicação e entreajuda vs. Falta de participação de colegas

As atividades em grupos foram percebidas de maneiras diferentes pelos estudantes, em decorrência de sua complexidade e imprevisibilidade. Para Alexandre, a incerteza característica deste tipo de trabalho se manifestou “porque depende das pessoas que estão no grupo, da experiência que elas têm com o tema e do interesse que apresentam pela disciplina”, o que faz com que o sucesso do processo esteja condicionado ao engajamento e à motivação

de todos os integrantes. Este estudante reforçou a importância de desenvolver o senso de interdependência para que todos assumam seus papéis no grupo: “Em trabalhos em grupo, a gente tem que pensar nos outros, e não só na tua parte. Tens que pensar que os outros dependem de ti; então, se tu não fazes, tu não estás só se prejudicando, mas a todo mundo”.

“A gente criou um grupo no WhatsApp. Eu avisei a um colega que não sabia nada de Handebol. Ele me fez um texto explicando tudo bem detalhadamente, então trocamos muitas ideias bacanas.” (Tayná; GF3)

Por outro lado, os estudantes identificaram determinada falta de maturidade e/ou de preparo dos colegas para as experiências práticas. Segundo Felipe, “Sempre vai ter gente que vai na mochila, que não vai participar”, especialmente porque “Aqui elas não são obrigadas a fazer, diferente do que vai acontecer na profissão”. Para Ahlan, a maior intimidade decorrente das relações estabelecidas com os colegas desde o início do semestre dificultou a adoção de atitudes de seriedade durante as práticas, pois “Como são nossos amigos, começam a levar as coisas na brincadeira e ser mais descontraídos”. Felipe complementou esta colocação ao justificar que a falta de envolvimento dos colegas pode ter relação com a própria heterogeneidade dos grupos: “Foi bem complicado o fato de o pessoal ser diferente demais, porque era demorado chegar em um consenso, e alguns acabavam desmotivando”. A fala de Tayná, transcrita a seguir, auxilia a ilustrar com maior detalhamento a dificuldade geral da turma em manter a postura de treinadores e/ou de participantes durante a avaliação, bem como a insatisfação que isso gerou nos estudantes que, efetivamente, se envolveram com a proposta das aulas:

“Como todo mundo da turma é bem amigo, chega lá na hora da prática e eles não têm a percepção de que estão sendo avaliados, de que são nossos alunos naquele momento, e não nossos amigos. Acho que o pessoal de nosso curso é realmente muito novo, acabou de sair do colégio, então não está acostumado a assumir tanta responsabilidade. Falta para essas pessoas chegar em um lugar e não conseguir a vaga de emprego porque brincou, porque foi de boné ou de sandália. Acho que falta que essas pessoas quebrem a cara algumas vezes, falta que não consigam atingir algo porque elas mesmas erraram. No fim das contas, eu aprendi muito mais do que eles, e acho que é isso o que conta. Dá raiva o fato de fazer o trabalho e levar os outros junto, mas acho que o que acaba ficando é o conhecimento que tu adquiriste ao passar pelo processo.” (Tayná; GF3)

Experiências de ensino: Nervosismo e dificuldades, mas aprendizados para a carreira

As experiências de ensino se configuraram, de acordo com Tayná, como oportunidades privilegiadas de aprendizagem, pois possibilitaram que os estudantes errassem e, a partir do aprendizado decorrente, agissem de maneira mais adequada na atuação seguinte:

“Vocês nos deram uma chance para ministrarmos a primeira vez, nos disseram o que poderia ser melhorado, e avaliaram somente a segunda vez que demos o treino, desde o plano até a condução. Por mais que tenham sido sorteados os ministrantes, as pessoas estavam no grupo e elas ouviram o feedback que vocês nos deram, e teoricamente sabiam o que teriam que fazer no próximo treino para melhorar.” (Tayná; GF3)

O nervosismo dos estudantes ficou evidente a partir do momento em que descobriram que os professores fariam sorteio para definir a ordem de apresentação dos grupos e os responsáveis pela condução das sessões de treinamento. Jaqueline, por exemplo, revelou que ficou “nervosa para caramba porque eu não tinha tanto conhecimento da bandeja. Acabei sendo sorteada, então mesmo sem conhecer o tema direito, tive de mostrar como se fazia”. Apesar disso, a estudante achou o sorteio “uma boa ideia, porque assim todos se preparam”, percepção também compartilhada por Alexandre ao constatar que “Talvez o sorteio seja bom, porque se não tivesse ele, quem não montou o plano nem viria para a aula, ou ficaria sem fazer nada”.

“Na hora, foram sorteados dois colegas, mas quem tinha feito o plano fui eu. Não teve como; na hora, eu tentei passar para eles um pouco do que seria feito, só que não estava dando certo e eles não estavam conseguindo passar para a turma, então eu tive que intervir algumas vezes. Foi tenso.” (Felipe; GF3)

A avaliação das próprias experiências foi interpretada como difícil pelos entrevistados. Primeiramente, a divergência de perspectivas teve de ser superada para a adequada conclusão da autoavaliação. Felipe, neste sentido, revelou que “Teve coisas em meu grupo que eu não gostei, mas teve gente que pensou que tudo foi mil maravilhas, então acabou se dando a nota máxima em tudo. Aí, a gente teve de conversar para definir exatamente qual percepção prevaleceria”.

A avaliação dos colegas, por sua vez, foi percebida como ainda mais desafiadora, especialmente pelo receio dos avaliadores em emitir notas baixas aos amigos. Embora

Alexandre tenha defendido a necessidade de ser imparcial “seja quando avaliamos a nós mesmos ou a nossos amigos”, para José, ““Ninguém quer ferrar com o outro”, motivo pelo qual Tayná indicou ser “complicado a ideia de dar nota para os próprios colegas”. Como resultado deste processo delicado, Felipe confessou que “Tu não vais dar a nota mínima ao colega, mesmo que ele tenha feito algo ruim”.

4.5.3.1.2 Sugestões para a sequência da disciplina

Realização de experiências de ensino com outros indivíduos e em outros esportes

Os estudantes indicaram a necessidade de realizar mais atividades práticas com indivíduos externos à turma. Além de contribuir para maior aproximação com as demandas da profissão, julgou-se que esta estratégia faria com que o grupo “levasse a avaliação mais a sério e se respeitasse mais” (Jaqueline).

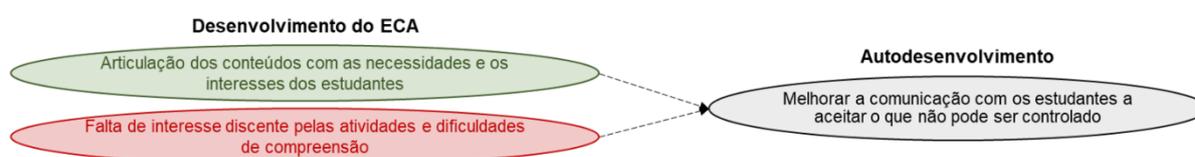
“Acho que se déssemos esses treinos para pessoas que não nos conhecessem, que soubessem que tínhamos a autoridade de treinadores naquele momento, eles respeitariam um pouco mais.” (Jaqueline; GF3)

Quanto à necessidade de realizar as experiências exclusivamente com esportes coletivos, os discentes sugeriram a ampliação para modalidades individuais, “até porque a gente sempre vê esses quatro esportes coletivos” (Tayná). Para Felipe, “seria muito mais interessante se a gente tivesse tido uma aula de Judô ou Natação do que de Handebol ou Basquetebol”, pois “vivenciar algo diferente faz bem”.

4.5.3.2 Percepções do pesquisador sobre a Unidade 3

A Figura 22 apresenta os principais temas emergentes das reflexões do pesquisador sobre o desenvolvimento do ECA na Unidade 3 da disciplina PE:

Figura 22 – Percepções do pesquisador sobre a Unidade 3 (PE 2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.5.3.2.1 Desenvolvimento do ECA

Articulação dos conteúdos com as necessidades e os interesses dos estudantes

Os conteúdos da Unidade foram ministrados, em grande medida, a partir das necessidades de aprendizagem dos estudantes reveladas durante a Unidade anterior. Por terem identificado algumas dificuldades discentes na diferenciação de conceitos, os ministrantes realizaram, inicialmente, breve revisão dos conteúdos da Unidade 2 a partir das dúvidas manifestadas nos portfólios reflexivos, o que se mostrou uma estratégia acertada porque “facilitou o estabelecimento de ligações entre o novo conteúdo e os conhecimentos prévios da turma” (DR da aula 14).

As experiências práticas de ensino, por sua vez, foram mais enfatizadas na Unidade, tanto por contemplarem o objetivo geral de aprendizagem estabelecido para a disciplina quanto por estarem alinhadas às sugestões expressas no GF prévio. O pesquisador observou que, embora ainda houvesse muitos aspectos a serem desenvolvidos para que, de fato, as experiências propostas se configurassem como “autênticas representantes/simuladoras da realidade”, elas seriam importantes para substituir, gradativamente, a “visão de treino enquanto conjunto desconexo de exercícios pela compreensão de treino enquanto momento sistemático e progressivamente estruturado para desenvolver a capacidade de jogo e o caráter dos atletas” (DR da aula 13), oportunizando a reflexão sobre as próprias condutas e seu consequente aprimoramento.

Após a primeira experiência de ensino, em que os estudantes expressaram suas dúvidas aos ministrantes, realizou-se preenchimento de cartão reflexivo com questões objetivas sobre diferentes aspectos da organização do treino (ex.: “qual era o objetivo do treino?”; “em que medida atingimos o objetivo do treino?”; “como foi nossa organização para a condução do treino?”). Este cartão se revelou “importante recurso de suporte para a reflexão dos grupos”, pois sua organização com questões objetivas e de múltipla escolha “tornou a avaliação mais rápida do que o processo realizado por meio de questões abertas e subjetivas” (DR da aula 16), permitindo aos ministrantes concederem mais atenção individual a cada grupo a partir dos aspectos problemáticos específicos percebidos nas reflexões.

Como consequência desta opção didático-metodológica, o pesquisador concluiu que a Unidade ofereceu estrutura própria ao desenvolvimento de competências avaliativas (avaliação dos colegas e autoavaliação) nos estudantes, especialmente porque eles “tiveram de refletir sobre as próprias intervenções e sobre o desempenho dos demais grupos ministrantes” (DR da aula 16). Desta maneira, percebeu-se que o engajamento coletivo permaneceu elevado durante ambas as aulas:

“Como cada grupo conduziu seu treino e avaliou outro, a maioria dos estudantes permaneceu engajada nas atividades. Isto permitiu a sustentação de um clima de aprendizagem colaborativo, cuja troca de informações propiciada parece ter contribuído muito para a ampliação da consciência de todos sobre as demandas inerentes à atuação profissional do treinador esportivo.” (DR da aula 16)

Falta de interesse discente pelas atividades e dificuldades de compreensão

Enquanto a maior parte do grupo demonstrou interesse e envolvimento satisfatórios na Unidade, alguns discentes pareceram não estar apropriadamente envolvidos e motivados. Durante a atividade de planejamento das sessões de treinamento aos colegas, realizada na aula 14, chamou negativamente a atenção a falta de respeito de alguns estudantes “ao ficarem no celular e/ou conversando entre si sobre temas alheios à aula quando deveriam estar auxiliando os demais colegas na elaboração do plano de treinamento”. A assiduidade geral da turma também diminuiu em uma aula teórica (14), em decorrência da participação da maior parte dos estudantes nos Jogos da EF ocorridos no fim de semana, o que foi motivo de preocupação para o pesquisador – apesar de ele compreender a situação:

“Muitos estudantes faltaram, especialmente em decorrência da participação da turma nos Jogos Internos da Educação Física, que ocorreram no fim de semana. Embora eu entenda que eles possam estar cansados, tanto em decorrência dos jogos quanto por ser fim de semestre, ainda tenho dificuldades para aceitar que boa parte opte por faltar na última aula teórica do semestre, que abordou um conteúdo-chave para a Unidade, mesmo após eles terem sido avisados sobre isso ao término da aula anterior.” (DR da aula 14)

Por fim, o pesquisador observou dificuldades dos grupos em conseguir quantificar o próprio desempenho nas aulas. Mesmo com a construção coletiva dos critérios e pesos de avaliação durante a aula 14, além do fornecimento de um cartão com indicadores que facilitariam a observação dos aspectos mais relevantes a serem objeto de atenção, houve problemas para o estabelecimento dos consensos e, conseqüentemente, da nota final:

“A atividade de autoavaliação dos grupos sobre a sessão ministrada, a exemplo do ocorrido na aula anterior, revelou que alguns estudantes ainda não possuem maturidade suficiente para se autoavaliarem criticamente, o que ocasionou determinada ‘inflação’ nas notas de determinados grupos, mesmo após seus integrantes terem identificado limitações nos próprios treinos.” (DR da aula 18)

4.5.3.2.2 Processo de autodesenvolvimento docente

Melhorar a comunicação com os estudantes a aceitar o que não pode ser controlado

A baixa participação de determinados estudantes nas Unidades anteriores fez com que os ministrantes optassem por realizar sorteios, que definiriam a ordem de apresentação da experiências de ensino e os estudantes responsáveis por conduzi-las. Apesar disso, este problema (especialmente por parte dos participantes, que em muitos casos ficaram sentados sem justificativa e não participaram da aula) continuou a ser observado na Unidade 3, o que acabou frustrando o pesquisador:

“A respeito da falta de envolvimento dos estudantes, confesso que sinto um misto de indignação, tristeza e impotência. Eu realmente gostaria que todos os estudantes se dedicassem à disciplina, pois penso que estamos nos esforçando bastante para 235eixa-la atrativa e relevante ao grupo. Entretanto, apesar de ficar um pouco desapontado com alguns estudantes que optaram por faltar ou ficar sentados durante a aula, preciso respeitar suas decisões e reconhecer que, talvez, nossa disciplina não tenha sido seu principal foco de interesse no semestre.” (DR da aula 18)

Em virtude da frustração mencionada, o pesquisador julgou ser mais interessante e efetivo, a partir daquele momento, preocupar-se mais com as variáveis que estariam sob seu controle, em vez de tentar controlar fatores que não dependiam exclusivamente de seus esforços. Dentre os aspectos controláveis, ele percebeu a necessidade de detalhar melhor os critérios de avaliação de todas as atividades, para que os estudantes “tivessem clareza, desde o início, sobre como e porque seriam avaliados” (DR da aula 16).

4.6 AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA PE 2017/2

4.6.1 Desenvolvimento do ECA na disciplina

O objetivo geral de aprendizagem da disciplina foi preparar os estudantes para planejar e conduzir sessões de treinamento em esportes coletivos. Para atingi-lo, os conteúdos de ensino foram distribuídos de forma sequencial e progressiva em três Unidades – a primeira de caráter predominantemente conceitual, a segunda de natureza procedimental e a terceira com característica atitudinal.

Os ministrantes procuraram utilizar estratégias de ensino diversificadas, que despertassem e sustentassem o interesse dos estudantes pelos conteúdos nos diferentes momentos. As exposições orais dos conteúdos foram, em sua maioria, breves, e complementadas/enriquecidas com a utilização de recursos audiovisuais, tais como apresentações de *slides*, imagens e vídeos relacionados aos temas em discussão. Considerando o elevado número de estudantes, não foi possível explorar com tanta profundidade as experiências individuais para a construção dos conteúdos, embora tenham sido promovidos momentos de socialização neste sentido. Assim, priorizaram-se as atividades em grupo, tais como debates para a troca de experiências e/ou comparação de perspectivas sobre determinado fenômeno, as quais permitiram que os estudantes desenvolvessem habilidades de comunicação e se conhecessem melhor. As dinâmicas, por sua vez, foram desenvolvidas para tornar o processo mais agradável ao grupo, sem perder de vista o conteúdo alvo da iniciativa. Na primeira aula da disciplina, por exemplo, o aparente divertimento despertado pela participação de um convidado externo foi acompanhado da contextualização das características e demandas do Ensino Superior, assim como das responsabilidades esperadas dos estudantes em relação à disciplina, cuja proposta construtivista exigiria a participação mais ativa de todos para sua adequada implementação. Por fim, para facilitar o estabelecimento de relações entre os conteúdos, construíram-se, periodicamente, esquemas organizadores, que permitiram aos estudantes ampliar seu entendimento geral sobre os aspectos-chave de cada tema e refletir sobre a complexidade do esporte e de seu ensino em diferentes níveis e contextos.

Para promover maior ligação dos conteúdos com a realidade prática do treinador esportivo, os ministrantes organizaram experiências nas quais os estudantes elaborassem fichamentos sobre o ensino do esporte para compreenderem o que tem sido recentemente

produzido no âmbito acadêmico sobre a temática, visitassem locais de prática esportiva para observarem a cultura ali presente e os procedimentos adotados pelos treinadores para a organização das sessões, conduzissem sessões de treinamento aos próprios colegas para colocar em prática os conteúdos estudados e avaliassem a própria aprendizagem no decorrer do processo para reconhecerem as próprias potencialidades, limitações e aspectos a serem melhorados.

O Quadro 1, na sequência, sintetiza como ocorreu o desenvolvimento do ECA na disciplina. Na dimensão Função do Conteúdo, conseguiu-se atingir o nível máximo em todas as componentes, o que esteve de acordo com o que foi planejado. Os elevados escores almejados e conquistados podem ser explicados por esta dimensão ser facilmente manipulável e exigir poucas mudanças substanciais na estrutura geral de responsabilidades e poderes habitualmente presentes em disciplinas universitárias. O *envolvimento dos discentes* foi estimulado em todas as Unidades, embora de maneiras diferentes. Nas aulas iniciais do semestre, os ministrantes apostaram na diversificação de estratégias de ensino e na realização de debates sobre temas polêmicos ou dilemas da atuação profissional do treinador esportivo para manter o engajamento geral da turma. Nas Unidades 2 e 3, por sua vez, o interesse foi mantido especialmente pela maior aproximação com a realidade de atuação do treinador, seja por intermédio das vivências práticas (nas quais os estudantes exerceram papel de participantes), pela visita e pelo registro das observações realizadas em clubes esportivos (durante a qual os discentes tiveram papel de observadores) e pelas seções de treinamento aos colegas (para as quais o grupo teve de se organizar para planejar, conduzir e avaliar apropriadamente). Como a disciplina foi desenvolvida em somente 54h/a semestrais distribuídas em um dia na semana, os ministrantes deixaram claro, em vários momentos, que os aspectos abordados constituíram somente o primeiro passo da trajetória profissional dos que decidirem seguir carreira como treinadores. Neste sentido, ressalta-se que os conteúdos também serviram para despertar a consciência discente sobre a necessidade de *continuar aprendendo continuamente*.

O Papel do Professor foi, sobretudo, o de facilitador, manifestando-se durante toda a disciplina a partir do atendimento às componentes do ECA. *A criação de ambiente propício à aprendizagem, a utilização de métodos de ensino apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes e a utilização de atividades que promovessem interações entre os estudantes, o*

professor e o conteúdo foram as componentes mais enfatizadas (nível 4), enquanto a *articulação de objetivos SMART* foi pouco explorada (2). Na primeira semana de aula, os ministrantes fizeram esforços para conhecer melhor as expectativas discentes com a disciplina, bem como as biografias de determinados indivíduos. Tais informações foram utilizadas, no decorrer das Unidades, para definir as estratégias de ensino mais alinhadas a este perfil, e que simultaneamente oportunizassem o alcance dos objetivos de aprendizagem da disciplina.

Como já mencionado, os professores almejaram diversificar as formas de apresentação do conteúdo. Mesmo nas exposições orais, houve a preocupação constante de realizar questionamentos e de tornar os conteúdos mais próximos das vivências anteriores que os estudantes já possuíam a respeito. Quando perceberam dificuldades de compreensão nos estudantes, os ministrantes fizeram revisões dos conteúdos anteriores, durante as quais fomentaram a construção coletiva e colaborativa de *esquemas organizadores* para facilitar a visualização das relações entre os conceitos. Nas experiências práticas de ensino, os docentes desafiaram os estudantes a perceber e gerenciar a complexidade inerente à atuação do treinador esportivo, além de lhes fornecerem suporte para identificar os aspectos a serem melhorados.

Quadro 18 – Processo geral de desenvolvimento do ECA na disciplina PE (2017/2).

Dimensão e componente	Nível ECA CN			DG	D (DG-PL)	PL	CN	D (PL-CN)
	U1	U2	U3					
Função do Conteúdo	U1	U2	U3					
Utilização variada do conteúdo	3	3	4	2	-2	4	4	0
Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	3	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização de esquemas de organização	4	4	2	2	-2	4	4	0
Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	3	3	4	3	-1	4	4	0
Papel do Professor	U1	U2	U3					
Criação de um ambiente para a aprendizagem	3	4	3	3	-1	4	4	0
Alinhamento consistente das componentes da disciplina	4	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	2	2	3	2	0	2	3	1
Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	3	4	4	3	-1	4	4	0
Articulação de objetivos SMART	2	2	2	2	0	2	2	0
Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	3	3	3	2	-1	3	3	0
Responsabilidade pela Aprendizagem	U1	U2	U3					
Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	2	3	4	2	-2	4	4	0
Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	1	2	3	1	-2	3	3	0
Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	2	2	3	2	-1	3	3	0

Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	4	4	4	2	-2	4	4	0
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3	3	3	3	0	3	3	0
Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	2	2	3	2	-1	3	3	0
Equilíbrio de Poder	U1	U2	U3					
Determinação do conteúdo da disciplina	3	3	3	2	-1	3	3	0
Expressão de perspectivas alternativas	4	4	4	3	-1	4	4	0
Determinação de como os estudantes obtêm as notas	3	3	2	1	-2	3	3	0
Utilização de avaliações abertas	3	3	3	2	-1	3	3	0
Flexibilidade	3	3	2	2	-1	3	3	0
Promoção de oportunidades de aprendizagem	2	2	2	2	0	2	2	0
Finalidades e Processos de Avaliação	U1	U2	U3					
Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	4	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização da avaliação formativa	3	4	4	3	-1	4	4	0
Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	3	3	4	2	-2	4	4	0
Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	3	3	3	2	-1	3	3	0
Justificação da exatidão das respostas	3	4	3	2	-1	3	4	1
Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	2	2	2	2	0	2	2	0
Avaliação autêntica	3	3	4	3	-1	4	4	0

Fonte: Dados do estudo (2019).

Legendas: U = Unidade; DG = Diagnóstico; PL = Planejado; CN = Conquistado; D = Diferença.

A Responsabilidade pela Aprendizagem foi desenvolvida de maneira progressiva na disciplina, mas concedeu-se ênfase especial à *promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem* (nível 4 em todas as Unidades), que foi desenvolvida no decorrer do semestre por meio do preenchimento de portfólios reflexivos e de autoavaliações. No início do semestre, optou-se por conceder responsabilidade reduzida aos estudantes, pois tinham acabado de sair do Ensino Médio, no qual habitualmente estiveram acostumados a exercer papel mais passivo. Além disso, as entrevistas iniciais com determinados estudantes revelaram que o professor ainda era percebido como o principal responsável e condutor das ações durante as aulas. Assim, julgou-se ser mais apropriado enfatizar a capacidade de autoavaliação, pois é algo mais fácil de gerenciar do que o desenvolvimento sistemático de *habilidades* como *gestão da informação* e outras *ao longo da vida*. Não obstante, destaca-se que, na parte final da disciplina, o processo de aproximação gradual da turma com a realidade profissional do treinador esportivo (vivências práticas sobre abordagens de ensino; visitas de observação a clubes esportivos; planejamento, condução e avaliação de experiências de

ensino) exigiu maior dedicação, engajamento e, conseqüentemente, responsabilidade dos estudantes. Embora não tenha sido possível abordar, formalmente, oportunidades deliberadas para o desenvolvimento de habilidades de gestão da informação e outras permanentes, salienta-se que os ministrantes se preocuparam em, periodicamente, lembrar o grupo de que a disciplina se constituía como etapa inicial da formação, motivo pelo qual os estudantes deveriam se manter sempre em busca de novas e atualizadas informações para atingirem o sucesso profissional.

O Equilíbrio de Poder, também desenvolvido progressivamente no semestre, foi especialmente enfatizado por intermédio da componente *expressão de perspectivas alternativas* (nível 4 em todas as Unidades). De fato, desde as aulas iniciais, os estudantes foram estimulados a compartilhar suas experiências anteriores com a prática esportiva e suas perspectivas sobre os conteúdos abordados. As avaliações (portfólios reflexivos, autoavaliações, fichamento de artigo científico, relatório de observação, prova escrita, experiências de ensino), por terem *natureza aberta*, também permitiram que os estudantes *colocassem suas perspectivas em evidência* e utilizassem argumentos para *justificar seus posicionamentos*. As componentes *determinação de como os estudantes obtêm as notas e flexibilidade* foram mais incentivadas na primeira metade da disciplina, que contou com mais debates em sala de aula a partir de dilemas enfrentados pelo treinador esportivo em sua atuação. Na parte final, cuja natureza foi mais procedimental e atitudinal, houve a necessidade de se definir critérios mais objetivos e de se adotar posturas mais rígidas, para os estudantes compreenderem com mais clareza a finalidade e os procedimentos organizacionais por trás das avaliações práticas. Além disso, a falta de maturidade demonstrada por determinados estudantes, ao participarem pouco das discussões em grupo e do planejamento e/ou da condução das atividades aos colegas, fez com que os ministrantes decidissem limitar o poder concedido para evitar que tais experiências, de elevado potencial formativo, se transformassem em meros momentos de descontração.

A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação manifestou-se, predominantemente, pela utilização da *avaliação formativa e integrada ao processo de aprendizagem* (nível 4 em todas as Unidades). Após cada conteúdo de ensino, os estudantes preencheram portfólios reflexivos, nos quais refletiram sobre os conteúdos aprendidos e a utilidade prática no cotidiano. Nas tarefas de fichamento de artigo científico e de relatório de visita ao clube esportivo, por sua vez, os ministrantes permitiram a correção dos aspectos problemáticos ou insuficientes observados, além do reencaminhamento da versão atualizada para nova

avaliação, o que permitiu a *demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir do erro* e reforçou o caráter formativo-processual da avaliação. Na prova escrita, realizou-se correção coletiva e, em cada questão, os estudantes tiveram a oportunidade de justificar suas respostas ou de corrigir os aspectos incorretos, o que permitiu-lhes receber um ponto adicional na nota final desta atividade. A *avaliação pareada*, a *autoavaliação* e a *avaliação autêntica*, por sua vez, foram especialmente desenvolvidas na última Unidade, por meio das experiências práticas de ensino. A autenticidade da avaliação expressou-se no engajamento discente no processo de planejamento, condução e avaliação das sessões de treinamento, enquanto a avaliação pareada (primeira experiência de ensino) e a autoavaliação (segunda experiência de ensino) ocorreram imediatamente ao término da sessão ministrada.

Em geral, a disciplina conseguiu atingir o nível de ECA inicialmente planejado em todas as componentes. As dimensões Função do Conteúdo e Papel do Professor foram as mais enfatizadas em todas as etapas, enquanto a Responsabilidade pela Aprendizagem, o Equilíbrio de Poder e as Finalidades e Processos de Avaliação receberam mais atenção na parte final. As componentes *utilização de métodos de ensino apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes* (PP) e *justificação da exatidão das respostas* atingiram nível superior (3) ao inicialmente planejado. Isto se tornou possível porque os ministrantes conseguiram realizar diagnóstico mais profundo das biografias e das expectativas de aprendizagem dos estudantes do que o inicialmente imaginado, bem como porque a correção comentada das provas e os momentos de conversa individual de cada grupo com o professor, após as experiências de ensino, permitiram a justificação das respostas ou das estratégias adotadas pelos estudantes de maneira mais profunda do que o antecipado.

Como a disciplina foi organizada em 54h/a semestrais, distribuídas em uma aula semanal, foi difícil sustentar durante muito tempo o nível máximo do ECA em determinadas componentes. Especificamente, observou-se que as dimensões Função do Conteúdo e Papel do Professor tiveram persistência temporal mais elevada nas componentes em comparação às demais, que atingiram este nível somente em momentos específicos da disciplina – como, por exemplo, no caso da componente *determinação de como os estudantes obtêm as notas*, a qual foi discutida somente em dois momentos: na apresentação do plano de ensino (aula 1) e na definição dos critérios e respectivos pesos para a avaliação das experiências de ensino (aula 14).

O perfil geral da turma dificultou maior persistência temporal de níveis mais elevados de ECA durante o semestre. É importante recordar que a turma se compunha de 35 estudantes, cuja maioria era recém-egressa do Ensino Médio. Neste sentido, foi necessário abordar o ECA de maneira gradual, pois determinadas resistências necessitavam ser superadas, e concepções prévias, ressignificadas. Alguns estudantes entrevistados, por exemplo, manifestaram sua crença de que o professor deveria ser o principal responsável por conduzir todo o processo de ensino aprendizagem em disciplinas universitárias. O estudante, por outro lado, deveria compreender e respeitar a hierarquia, mantendo uma distância saudável do professor para que não confundisse o relacionamento profissional, estabelecido como consequência da disciplina, com eventual relacionamento de amizade que possa surgir durante o período.

A realização de muitas atividades em grupo, embora necessária devido ao tamanho da turma, teve algumas consequências negativas porque determinados estudantes não se envolveram adequadamente com as atividades, sobrecarregando os colegas. Reconhece-se, desta maneira, que a desmotivação discente (tanto dos estudantes acomodados quanto dos sobrecarregados) pode ter prejudicado o alcance do pleno potencial do ECA em algumas componentes, pois os ministrantes tiveram de exercer sua autoridade de forma mais enfática para evitar que este comportamento nocivo impedisse a consecução do objetivo de aprendizagem almejado.

O pesquisador, por um lado, manifestou sua satisfação ao reconhecer que foi considerado como referência pelos estudantes, bem como por ter ampliado seu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem na universidade. Especificamente, ele aprendeu a não desejar mais controlar determinados fatores que não dependiam exclusivamente de seus esforços, tais como a motivação e a maturidade dos estudantes para se envolver com as atividades de ensino propostas.

“Apesar de me frustrar inúmeras vezes no decorrer do semestre por causa da falta de maturidade e do aparente desinteresse dos estudantes pela disciplina, reforcei minha consciência de que determinados fatores não estavam sob meu controle – e, portanto, não deveriam ser o foco de minha atenção. Como lição destas ocasiões, acredito que, daqui para frente, vou continuar me concentrando em ministrar as aulas mais significativas possíveis aos estudantes com os quais eu tiver contato, utilizando o ECA como base teórica sustentadora de minha atuação. Embora eu tenha a intenção de continuar me preocupando com alguns aspectos do comportamento dos estudantes, tais como as dificuldades de aprendizagem manifestadas, evitarei que a eventual desmotivação ou falta de maturidade discente me faça alterar substancialmente a ideia de adotar perspectivas construtivistas na disciplina, pois realmente acredito que elas são mais

adequadas que os modelos instrucionais que ainda predominam em todos os níveis de ensino.” (DR da aula 19)

A principal lição aprendida disse respeito à necessidade de aprender constantemente, evitando permanecer em uma zona de conforto que prejudicasse o processo imprescindível de aprendizado contínuo inerente à perspectiva construtivista adotada para a prática pedagógica:

“Como eu já havia ministrado essa disciplina em semestres anteriores, senti que tinha segurança suficiente para estruturar as aulas sem precisar despender tanto tempo e atenção ao seu planejamento. Ledo engano. De fato, aprendi que a complexidade e a imprevisibilidade do processo de ensino aprendizagem são tão presentes na prática cotidiana que é impossível desejar ser (ou, ao menos, se intitular) construtivista sem, necessariamente, duvidar das próprias certezas e refletir de forma sistemática sobre a própria prática, bem como dedicar atenção suficiente ao ciclo de planejamento, condução, observação e reflexão que caracteriza tanto a pesquisa-ação quanto a própria atuação docente.” (DR da aula 19)

Apesar de a disciplina ter atingido os níveis de ECA inicialmente planejados, os ministrantes identificaram que ela ficou aquém do esperado em seu desenvolvimento. Isto ocorreu, por um lado, pela necessidade de alteração repentina do rumo de uma aula, assim como pela comunicação aos discentes sobre a impossibilidade de ministrar sessões de treinamento vinculadas a modalidades individuais. Por outro lado, também se reconheceu que determinados estudantes não apresentaram o nível de interesse e dedicação esperados de adultos em processo de formação profissional, mesmo que tenha sido levado em conta o fato de a maior parte da turma ter acabado de concluir o Ensino Médio.

William: “Não saí tão satisfeito da última aula dessa disciplina como eu havia saído da disciplina anterior. Por um lado, eu me sinto mais confiante para dar aulas, porque já sei que eles vão me respeitar como professor. Por outro lado, acho que acabaram faltando algumas coisas para atingirmos os objetivos que havíamos estabelecido no início. Eu tive uma parcela de culpa no processo, porque acabei relaxando no meio do semestre, achando que sabia de tudo.”

Michel: “Essa é uma das maiores belezas, e ao mesmo tempo, o grande desafio de se trabalhar com propostas construtivistas. Se não mergulharmos de ‘corpo e alma’ naquilo, não vamos ter resultados tão bons. Essa disciplina foi muito boa para fazer com que sentíssemos na pele a necessidade de continuar aprendendo constantemente.”

William: “Mas tive a impressão de que os estudantes também tiveram uma parcela de responsabilidade. Por mais que tentássemos incentivar o grupo,

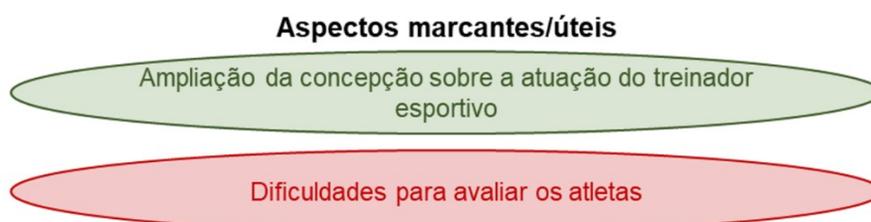
alguns pareciam, simplesmente, dar mais atenção a outras coisas do que à própria evolução profissional.”

Michel: “Você não deve se preocupar tanto com isso. Já havíamos conversado que o perfil das turmas dessa disciplina é esse mesmo... eles são calouros, que saíram agora do Ensino Médio. Nós sabemos que eles não estão acostumados com esse tipo de abordagem, e talvez nem mesmo saibam direito se a Educação Física é a profissão que realmente vão querer seguir no futuro. O que poderíamos ter controlado melhor era nossa comunicação, que acabou falhando em alguns momentos da disciplina. Mas não podemos controlar o interesse que os estudantes têm pela disciplina... lembre-se que, nesta fase, eles fazem disciplinas como Anatomia, que são tradicionais e ‘sugam’ muito a atenção deles. Querendo ou não, na hora do ‘aperto’ eles vão se preocupar mais com a nota que precisam tirar para não serem reprovados em Anatomia do que com a participação em uma dinâmica interativa da Pedagogia do Esporte.”

4.6.2 Percepções dos estudantes sobre a disciplina

A Figura 23, a seguir, apresenta as percepções gerais dos estudantes sobre a disciplina, com destaque para os aspectos úteis ou marcantes decorrentes de seu envolvimento com a mesma:

Figura 23 – Percepções gerais dos estudantes sobre a disciplina PE (2017/2).



Fonte: Dados do estudo (2019).

4.6.2.1 Aspectos marcantes/úteis da disciplina

Ampliação da concepção sobre a atuação do treinador esportivo

O principal aprendizado decorrente da PE esteve relacionado à ampliação da consciência sobre os múltiplos papéis do treinador esportivo, assim como sobre a intencionalidade de suas ações e comportamentos. Jaqueline mencionou que sua percepção atual sobre as sessões de treinamento era “bem diferente da que eu tinha no início da disciplina”. Ahlan, especificamente, destacou que “Ficou muito mais claro, para mim, porque e para que meus treinadores organizavam os treinos daquela maneira”, enquanto Alexandre reconheceu que “Os treinos que eu tinha enquanto atleta pareciam mais uma reprodução”,

mas que após a disciplina passou a “conseguir planejar coisas muito maiores em cima de uma atividade”.

“Atualmente, percebo bem mais a complexidade da função. Antes eu pensava em trabalhar em um clube e ser treinador de um time, imaginava que iria chegar no clube e já teria todos os materiais à disposição, como bolas, cones, coletes... só que o verdadeiro treinador é muito mais completo, porque vai ter que resolver muitas outras coisas.” (José; Entrevista final)

A capacidade de adaptação que o treinador necessita possuir para resolver os problemas cotidianos, neste sentido, também foi citada pelos estudantes como um aprendizado decorrente da disciplina. Conforme José, “O treinador precisa saber se virar muito, e tem que se moldar para tudo. Imagino ele como sendo parecido com a água: se o contexto tem formato de copo, ele se transforma em copo; se tem de garrafa, ele se transforma em garrafa”.

Melhoria da própria atuação como treinador

A partir dos aprendizados decorrentes da disciplina, os estudantes identificaram melhoria da própria prática como treinadores esportivos. José, por exemplo, percebeu que “As aulas me ajudaram a enxergar aquilo que eu já fazia e me deram maior embasamento”, opinião compartilhada por Jaqueline quando afirmou que “Antes da disciplina, não tínhamos o embasamento teórico para justificar o que estávamos fazendo”. Ahlan elucidou que “Embora ainda tenhamos bastante dificuldades para tomar decisões como um treinador profissional, já conseguimos ter a visão das coisas que não estão dando certo, e ideias sobre o que pode ser alterado”.

“Se eu fosse elaborar um treino quando entrei na disciplina, pegaria os treinos tradicionais que tive na escolinha e aplicaria, porque não tinha nenhuma noção do quão trabalhoso é montar um treinamento. Agora, com a gente desenvolvendo planos de treino, vemos como é difícil, ainda mais quando vamos aplicar e vemos tudo o que dá errado e sai do padrão. A gente fica louco para poder fazer as coisas direito. Acho que, atualmente, eu consigo elaborar um bom plano de treinamento.” (Felipe; Entrevista final)

O primeiro aspecto específico mencionado pelos estudantes como melhoria resultante da participação na disciplina PE foi a capacidade de estruturar sessões de

treinamento coerentes e progressivas. Jaqueline, neste sentido, mencionou que se sentia capaz de “juntar diferentes partes para formarem uma sequência organizada”, enquanto José observou que “Consigo respeitar mais as progressões de exercícios agora, então consigo ver sequência em meus treinos”. O aumento de clareza sobre a própria prática também permitiu a Alexandre explicitar melhor os objetivos das atividades aos atletas com os quais trabalhava, além de superar o trato puramente tecnicista com o esporte: “A partir de agora, sempre procuro explicar aos atletas por que eles estão fazendo aquilo. Quando fazemos eles pensarem nos motivos das atividades e tomarem decisões, também desenvolvemos as qualidades cognitivas, e não somente as habilidades técnicas”.

“Eu já consigo fazer um treino mais sistematizado e organizado. Quando eu era atleta, aceitava ‘numa boa’ os exercícios que o treinador me passava, seja pelo fato de ser leigo ou mesmo pela ingenuidade e obediência, mas agora consigo perceber claramente que realizar um treino que não seja fundamentado em situações de jogo não faz muito sentido. Também me sinto capaz de identificar o que deve ser corrigido no atleta; desenvolvi um olhar mais crítico sobre os aspectos relevantes das tarefas e dos desempenhos dos atletas.” (Alexandre; Entrevista final)

O conhecimento interpessoal foi outro aspecto específico no qual os estudantes perceberam sua evolução. Ahlan, neste sentido, identificou melhoria em sua capacidade de comunicação pelo fato de não ser mais tão “fechado e retraído quanto eu era antes”. José, por sua vez, percebeu-se “mais capaz de passar instruções para a pessoa quando ela não está entendendo, porque estou conseguindo me expressar melhor”. Jaqueline, por fim, revelou que aprendeu a “identificar os problemas que meus atletas têm para, a partir disso, tentar corrigir”. Em alguns momentos, inclusive, a imprevisibilidade característica das relações interpessoais conferiu “rumos inesperados” aos treinamentos, o que fez com que os estudantes aprimorassem a capacidade de “conseguir resolver os problemas e imprevistos que aparecem para mim durante a prática” (Alexandre).

“Consigo perceber que as pessoas são bem diferentes umas das outras; alguns têm facilidade, enquanto outros têm mais dificuldades, então sei que preciso conhecer bem o meu grupo para saber os limites de cada um. Atualmente, sinto que consigo manter a tranquilidade quando estou na frente do grupo, então estou mais confiante para demonstrar esse espírito de liderança na frente deles.” (Jaqueline; Entrevista final)

Dificuldades para avaliar os atletas

A avaliação dos atletas, por outro lado, foi um aspecto percebido como frágil pelos estudantes, pois ainda não se sentiam capazes de realizar esta tarefa de maneira proficiente. A falta de tempo, característica da realidade profissional de alguns, foi apontado como o principal obstáculo ao engajamento sistemático neste hábito. José, por exemplo, revelou que acaba refletindo “na hora mesmo”, à medida que os problemas vão aparecendo. De acordo com suas palavras, “É meio que na tentativa e erro: faz isso aqui e vamos ver o que vai acontecer”.

“Eu ainda não tenho um know-how para conseguir avaliar de forma mais precisa e dar uma nota. Consigo planejar e conduzir o treino, mas na parte da avaliação preciso ‘passar a bola’ para o monitor responsável pelo projeto de extensão em que trabalho.” (José; Entrevista final)

4.7 TRANSFORMAÇÕES DO PESQUISADOR PELO ECA

“Era a primeira aula prática que os alunos da disciplina de Pedagogia do Esporte teriam que ministrar aos seus colegas. Eu estava confiante de que tudo sairia bem, afinal havíamos oferecido à turma todo o suporte que precisassem nas aulas anteriores. Como a aula iniciava às 10h da manhã, no ginásio de esportes, cheguei 15 minutos antes porque imaginei que necessitariam de auxílio para organizar os materiais da aula. Para minha surpresa, os alunos começaram a chegar à aula às 10h05, e o primeiro grupo ministrante daquela aula adentrou no ginásio somente às 10h10, sem apresentar qualquer sinal de preocupação. A primeira coisa que me veio à cabeça foi dar uma bronca neles: ‘Que tipo de profissionais vocês pensam que estão se tornando? Por que vocês chegam atrasados mesmo com todos os avisos que foram dados em sala de aula e por e-mail?’ – pensei. Acabei não falando nada aos estudantes por orientação do professor da disciplina, mas minha indignação com o grupo ficou evidente.”

A experiência narrada acima, ocorrida durante a disciplina de PE ministrada no semestre 2017/1, ilustra a tensão que motivou meu engajamento neste processo reflexivo sobre meu próprio desenvolvimento como professor universitário. Ao refletir sobre esta experiência particular, resgatei outros momentos que ocorreram durante o período em que fui estudante de graduação, Mestrado e Doutorado em EF, e especialmente durante as disciplinas PE nas quais se desenvolveu este estudo. Observei que tais ocasiões foram fundamentais para a construção de minha identidade atual e de minhas concepções sobre as características de um

bom professor universitário de EF e sobre um processo eficaz de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. Percebi que meu interesse por proporcionar um ensino significativo aos estudantes foi sendo construído aos poucos, após inúmeras experiências universitárias que me auxiliaram a compreender as qualidades que eu acreditava ser importantes a um bom professor universitário possuir.

Neste sentido, após conduzir um processo autorreflexivo a partir das orientações do INA, detalho as transformações percebidas por mim em minha prática profissional como professor universitário a partir do contato com o ECA. O objetivo principal foi detalhar minhas percepções durante o período de realização de ambas as disciplinas de PE (semestres 2017/1 e 2017/2), especificando de que maneira determinadas experiências-chave contribuíram para a ampliação de minhas concepções sobre as qualidades específicas que eu acreditava ser essenciais a um bom professor universitário. Complementarmente, também resgato alguns aspectos que percebi no decorrer de minha FI em EF que, de certa maneira, me conduziram para o envolvimento posterior com o ECA. É importante destacar que as experiências vivenciadas e as respectivas transformações percebidas não são apresentadas, necessariamente, em ordem cronológica de ocorrência, embora apresentem relações de complementaridade entre si.

4.7.1 Experiências com o ECA e ampliação das perspectivas sobre a docência universitária

Durante minha trajetória como estudante universitário, tive a oportunidade de participar de diversas atividades além das disciplinas: fui assistente de ensino em uma disciplina de EF Adaptada, bolsista de iniciação científica vinculado a um Núcleo de Pesquisa em PE, professor auxiliar em um projeto esportivo de cunho social e treinador auxiliar de turmas de iniciação ao Voleibol. Talvez por isso, desenvolvi a ideia de que o currículo era muito mais amplo do que um simples conjunto de disciplinas organizadas sequencialmente em um projeto político-pedagógico. Muitas vezes, eu me lembro de ficar frustrado com as discussões intermináveis entre professores e estudantes de nosso Centro de Ensino a respeito do currículo; falava-se muito em “aumentar a carga horária da disciplina x porque era importante”, “criar a disciplina y porque alunos se sentiam despreparados naquela área”, “eliminar a disciplina z porque ela só atendia aos interesses do professor x”. Por outro lado,

quase nada se debatia sobre a importância do currículo vivido, construído por meio de interações diárias com nossos colegas e com o contexto que está ao nosso redor.

De modo similar, eu percebia que a atuação profissional em EF, independentemente do contexto (educação, esporte ou saúde), era permeada por relações de ensino-aprendizagem que exigiam do profissional (professor, treinador ou instrutor) o domínio de outros tipos de conhecimento, além do técnico, para que ele realmente fizesse a diferença na vida das pessoas (alunos, atletas ou clientes) com as quais trabalhava. Ao fazer esta reflexão, lembrei-me dos poucos profissionais de EF que realmente fizeram a diferença em minhas trajetórias como aluno da Educação Básica, praticante de atividades físicas, atleta de Voleibol e estudante universitário, o que me despertou especial interesse por entender o que estava por trás de minha concepção de “bom profissional”.

Como também fui desenvolvendo, especificamente, o interesse pela educação de adultos no decorrer de minha graduação em EF, comecei a pensar sobre as qualidades de um bom professor universitário. Recordo-me, com clareza, das primeiras aulas que tive na universidade, nas quais alguns professores, ao se apresentarem, detalhavam suas trajetórias como estudantes de graduação, de Mestrado e de Doutorado, assim como suas experiências em áreas como a coordenação de grupos de pesquisa e de projetos de extensão. Lembro-me, com detalhes, de algumas aulas maravilhosas que tive em determinadas disciplinas – as quais, por algum motivo, permanecem vivas em minha memória mesmo após vários anos se passarem. Finalmente, também me recordo das fortes relações de amizade que desenvolvi com determinados professores, as quais se sustentam até o momento presente. Neste sentido, eu desconfiava que um bom professor universitário deveria apresentar algumas características marcantes, tais como possuir qualificação adequada para ensinar e utilizar estratégias de ensino que tornassem a aula memorável aos estudantes. Além disso, eu supunha que o desenvolvimento de relações mais próximas com os estudantes contribuía muito para que o professor fosse bem conceituado por eles.

Apesar de eu supor muitas coisas, ainda não havia tido experiências docentes suficientemente profundas que me permitissem, de fato, exercer e aplicar as qualidades que eu imaginava estarem presentes em um bom professor universitário. Além disso, eu me sentia inseguro por não saber, exatamente, como proceder e quais estratégias utilizar para tornar minha prática docente mais impactante aos estudantes. Esta situação começou a se alterar em

2015, ano de meu ingresso no curso de Doutorado em EF. Naquele período, meu coorientador (Michel) retornou do Canadá e me apresentou alguns materiais com os quais havia tido contato durante seu intercâmbio acadêmico no Canadá. Um dos livros, de Maryellen Weimer, chamou muito minha atenção: *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Após eu lê-lo, tive contato com cinco dimensões que, segundo a autora, poderiam ser enfatizadas pelos professores universitários interessados em tornar seu ensino mais centrado no estudante: (a) Função do Conteúdo; (b) Papel do Professor; (c) Responsabilidade pela Aprendizagem; (d) Equilíbrio de Poder; (e) Finalidades e Processos de Avaliação.

O ECA preconizado por Weimer parecia atender aos meus desejos por ser um professor universitário melhor. Eu acreditava que, se eu conseguisse colocá-lo em prática, estaria contribuindo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais impactante aos estudantes. A partir de minhas experiências docentes anteriores e de minha leitura sobre o tema, eu estava convencido de que ensinar por meio dos princípios do ECA estava perfeitamente alinhado com o que eu acreditava ser a filosofia de ensino adequada ao perfil da sociedade do século XXI – globalizada, complexa e incerta, em que o professor não se configuraria mais como um especialista do saber (em virtude do elevado volume e da facilidade de acesso às informações), mas como um facilitador da aprendizagem dos estudantes.

Complementarmente, adotar a abordagem do ECA se configurava como uma necessidade ética para mim. Em muitos documentos educacionais, inclusive no projeto pedagógico do curso de EF da universidade em que eu estudava, constava a necessidade de se formarem indivíduos críticos e autônomos, capazes de refletir sobre seu papel no mundo e de transformá-lo a partir da atuação crítica na realidade. O ensino instrucional (em que o estudante assume o papel passivo de memorizador de conteúdos), presente em muitas disciplinas ofertadas por esta universidade (MILISTETD *et al.*, 2018c), não parecia estar contribuindo para o alcance deste objetivo educacional. Desenvolver o ECA e promover maior equilíbrio de poderes entre professores e estudantes, portanto, também eram maneiras de facilitar a concretização efetiva da missão educacional da universidade. Finalmente, engajar-se nessa nova perspectiva de ensino estava alinhada com minha concepção sobre currículo – algo “vivo” e influenciado por relações humanas, muito mais do que um simples documento orientador da proposta pedagógica de ensino.

Neste período, também surgiu a oportunidade de realizar meu estágio de docência de Doutorado na disciplina PE, ministrada pelo meu coorientador no primeiro semestre de 2016.

No transcorrer das aulas, desenvolvemos uma proposta de ensino fundamentada nas cinco dimensões do ECA e nos ciclos de intervenção da PA (MILISTETD *et al.*, 2019). Os resultados demonstraram que os estudantes foram capazes de ampliar sua compreensão sobre a atividade profissional do treinador, e que a PA poderia se constituir como abordagem valiosa para facilitar a ocorrência de mudanças no ambiente de aprendizagem. No entanto, esta experiência não aprofundou o desenvolvimento do ECA a partir de suas componentes (BLUMBERG, 2009a), nem oportunizou o acompanhamento sistemático de sua periodização nas Unidades de ensino.

Assim, optamos por desenvolver novamente o ECA nas disciplinas PE durante o ano 2017. Procuramos avançar no processo de desenvolvimento do ECA (em relação à experiência anterior) ao seguir, sistematicamente, as etapas de diagnóstico do nível de ECA desenvolvido no semestre anterior e, na sequência, ao elaborar o plano para transformação dos níveis de ECA para o semestre (BLUMBERG, 2009a). Julgamos pertinente realizar o estudo em duas disciplinas com características distintas (2017/1 = curso de Licenciatura, oito estudantes, de distintas fases do curso; 2017/2 = curso de Bacharelado, 35 estudantes, em sua maioria da primeira fase do curso) para compreender melhor as adaptações necessárias a cada proposta, em função das características distintas desses contextos.

Neste sentido, apresento na sequência as principais transformações pelas quais passei como resultado da adoção do ECA como proposta sustentadora de minha prática docente e como tema de minha investigação. Tais transformações resultaram na ampliação de minha consciência a respeito das características que julgo importantes que um bom professor universitário possua – o que, conseqüentemente, alterou substancialmente minha própria prática docente no período e contribuiu para consolidar minhas identidades atuais como professor e pesquisador.

4.7.1.1 Desafios da ministração de uma aula atrativa

“O que você achou da aula de hoje?” – perguntou-me o professor da disciplina em nossa reunião após uma aula que ministrei na disciplina de Pedagogia do Esporte do primeiro semestre de 2017. Com um sorriso no rosto e visível empolgação, respondi: ‘Estou muito feliz! Os estudantes interagiram bastante durante toda a aula, e até faltou tempo no final para discutirmos mais. Acho que, agora, finalmente entendi o que significa ministrar uma aula centrada no estudante!’. Após me parabenizar pela aula

e concordar comigo no que diz respeito à criação de um clima favorável de aprendizagem durante a aula, ele me alertou. 'Não podemos nos esquecer da parte conceitual. Quais eram os conteúdos que deveriam ter sido trabalhados hoje? Os princípios conceituais de ataque e defesa de Claude Bayer e as metodologias de ensino dos esportes. Você gastou muito tempo parafraseando e tentando envolver eles na aprendizagem para fazer mais sentido, mas se esqueceu de deixar claro a eles qual era o objetivo central da aula. Talvez, se perguntarmos para eles na aula que vem quais são os princípios de ataque e quais são os de defesa, isso não esteja claro para eles. Às vezes, nós nos empolgamos tanto com as estratégias do ECA que acabamos nos esquecendo do conteúdo, que também é parte importante do processo.'"

Quanto mais eu estudava sobre o ECA, mais tinha vontade de colocá-lo em prática. Criar um ambiente propício de aprendizagem e posicionar os estudantes no centro do processo havia se transformado em uma obsessão para mim. Em vez de priorizar a abordagem do conteúdo programático, eu enfatizava a significância da aprendizagem, mesmo que isso implicasse em abordar menos conteúdos do que o planejado. Neste dia, especificamente, iniciei a aula exibindo aos estudantes alguns vídeos que havíamos gravado da turma na aula prática anterior, para que pudessem se observar no papel de professores e alunos. A partir do vídeo, buscamos discutir as características e as diferenças observadas entre os grupos na maneira de conduzir as aulas aos colegas. Em seguida, organizamos a turma em dois grupos e realizamos um júri simulado, em que um dos grupos deveria apresentar razões para justificar o ensino do esporte baseado nos fundamentos técnicos, enquanto o outro grupo deveria defender o ensino baseado nos princípios táticos. Finalmente, realizamos uma dinâmica prática dentro da sala de aula para auxiliar os estudantes a compreenderem quais eram as atribuições de uma equipe quando ela estivesse na situação de ataque (com a posse de bola) e em situação de defesa (sem a posse de bola).

Tive a percepção de que os estudantes estiveram bastante satisfeitos durante a aula, pois envolveram-se bastante em todas as atividades propostas. No entanto, ao priorizar a interatividade e a criação de um ambiente propício à aprendizagem, esqueci-me de pontuar claramente à turma o conteúdo que estávamos desenvolvendo naquela intervenção. Compreendi, a partir deste episódio, que momentos de exposição oral prolongados podem desestimular a participação discente nas aulas, mas por outro lado, mas também que a realização muito frequente de atividades interativas pode inviabilizar o desenvolvimento adequado do conteúdo.

Esta experiência me fez reforçar, também, a importância de diversificar as estratégias de ensino e os papéis docentes em uma aula universitária. Recordei-me das poucas aulas

diversificadas que tive no decorrer de minha formação acadêmica, e imaginei que eu poderia ter tido aprendizagens muito mais profundas caso o perfil de nossas aulas não fosse tão instrucional e centrado no professor. Além disso, fiquei surpreso ao refletir sobre o quão pouco eu recordava dos conteúdos abordados na maioria das disciplinas que realizara – mesmo que, à época, eu tenha sido aprovado com notas excelentes. Estas reflexões me conduziram a pensar sobre as diferentes estratégias que o professor poderia adotar para tornar suas aulas mais atrativas aos estudantes. Finalmente, imaginei quais ações a universidade poderia tomar para estruturar tempos e espaços propícios ao alcance desta demanda formativa.

4.7.1.1.1 Implicações pessoais: Equilibrar papéis docentes e diversificar estratégias de ensino

A experiência que me fez descobrir a importância de equilibrar instrução direta e facilitação da aprendizagem permanece influenciando minha prática docente atual. Considerando que a realização de estratégias interativas e que a assunção de papel mais questionador (facilitador) pelo professor normalmente requerem maior tempo para sua adequada concretização, tive de desenvolver habilidades para melhor gerenciar o tempo de aula, tornando possível a realização combinada de ambas as possibilidades.

Especificamente, tenho procurado iniciar minhas aulas com algum recurso de suporte (vídeo, imagem, dinâmica rápida etc.) ou com questionamentos (ex.: “qual é sua experiência/perspectiva pessoal sobre o assunto?”) que auxiliem a criar o clima de aprendizagem necessário à apresentação posterior do objetivo de aprendizagem e dos conteúdos relacionados. É importante que estes momentos sejam breves e conduzam os estudantes ao entendimento do tema específico a ser trabalhado.

Na sequência, tento combinar, independentemente da ordem, momentos de instrução direta (que devem ser breves) e estratégia(s) mais interativa(s) (debate, tarefa em grupo, vivência prática, *micro-coaching*, *role play* etc.), nas quais eu assumo o papel de facilitador e os estudantes tenham oportunidades de aplicar o que foi apresentado ou de discutir possibilidades de aplicação. A instrução direta pode ser operacionalizada com o suporte de apresentação de *slides* ou outros recursos audiovisuais, assim como pode ser complementada com questionamentos docentes para manter o interesse dos estudantes. Durante as estratégias

interativas, por sua vez, procuro me deslocar bastante pelo espaço de ensino para solucionar eventuais dúvidas dos estudantes e para garantir que estejam mantendo o foco da discussão no tema alvo daquela intervenção.

Finalmente, costumo encerrar a aula com alguma atividade reflexiva (ex.: portfólio reflexivo, autoavaliação), com questionamentos ou com a elaboração de um esquema organizador para me certificar de que os estudantes atingiram os objetivos de aprendizagem almejados. Além disso, o momento final de reflexão pode ser utilizado para que os estudantes estabeleçam articulações entre os conteúdos abordados e suas realidades ou experiências particulares.

4.7.1.2 Estruturação de ambiente favorável à aprendizagem e à interação

No último grupo focal para avaliação da disciplina Pedagogia do Esporte do primeiro semestre de 2017, discutíamos as responsabilidades assumidas pela turma na Unidade 3. Uma estudante destacou que tinha muitas dificuldades para trabalhar em dupla em horários extraclasse, porque sua agenda semanal era totalmente preenchida com outras atividades além das demandas universitárias. Em decorrência de problemas pessoais, havia pensado, inclusive, em desistir do curso no semestre anterior. No entanto, afirmou que a disciplina havia lhe dado motivação para continuar estudando e para fazer as tarefas com prazer. Segundo suas palavras: ‘Sinceramente, eu ia desistir do curso, mas esta disciplina me fez querer permanecer. A forma como vocês lidaram conosco fez com que virássemos amigos, então foi uma disciplina em que eu me senti segura’. Outra estudante, na sequência, comentou que a proximidade no relacionamento entre ministrantes e estudantes havia contribuído para que eles percebessem a disciplina como oportunidade valiosa de aprendizagem, e os professores como modelos de conduta a serem seguidos. Conforme suas palavras: ‘Minha vontade de vir para essa disciplina, e de fazer as coisas para essa disciplina, se dava muito pela tua postura. Tu és uma pessoa muito proativa. Não é questão de ‘puxar o saco’, mas tudo o que a gente precisava estava ali, na disciplina. Eu percebi tua postura como um exemplo para mim, como algo positivo, que aumentou minha vontade de vir para as aulas e de querer aprender.’”

Parte do desenvolvimento do ECA nas disciplinas PE envolveu a aplicação de GFs com os estudantes após o término de cada unidade de ensino. Nestes momentos, eu questionava os discentes sobre suas percepções acerca do desenvolvimento do ECA naquela unidade. Além disso, eles tinham a oportunidade de sugerir conteúdos a serem abordados ou estratégias de ensino a serem adotadas nas aulas subsequentes.

Naquele período da investigação, eu estava muito envolvido com a proposta do ECA, pois queria tornar a disciplina cada vez mais construtivista. Para aproximar cada vez mais os

estudantes da realidade escolar e das demandas que lhes seriam exigidas como futuros professores de EF, propusemos experiências de ensino nas quais eles trabalhassem em duplas no processo de planejamento, condução e avaliação de aulas com temática esportiva, tanto para seus colegas quanto para crianças escolares. Para atender à concepção construtivista de conhecimento enquanto construção interna e pessoal (e, portanto, parcial), julgamos pertinente solicitar que os estudantes avaliassem a si mesmos e a seus colegas após cada experiência de ensino. Além disso, emitimos uma avaliação sobre cada aula ministrada, de modo que a nota final foi estabelecida a partir dos escores emitidos pelos professores, pelos ministrantes e pelos colegas.

A responsabilidade dos estudantes por emitir avaliações devidamente fundamentadas sobre o próprio desempenho e sobre a prática docente dos colegas lhes exigiu tempo adicional para a sistematização da tarefa, o que os forçou a trabalhar em outros horários e ambientes. Ao mesmo tempo, recorde-me de encaminhar, regularmente, *e-mails* a cada dupla para questioná-las a respeito do andamento da tarefa, bem como para oferecer suporte caso sentissem necessidade. Se, por um lado, eu estava levando a proposta do ECA ao nível mais elevado em determinadas componentes da dimensão *Finalidades e Processos de Avaliação*, reconheço que não estava prestando atenção suficiente às realidades particulares de cada estudante para me certificar de que a tarefa seria cumprida com êxito e, principalmente, com motivação. A partir da reflexão sobre a fala dessa estudante, procurei me certificar de conhecer com maior profundidade as realidades dos estudantes antes de propor qualquer tarefa a partir daquele momento.

Ao mesmo tempo, fiquei muito satisfeito por compreender que eu estava sendo considerado como modelo de comportamento aos estudantes, e que de alguma maneira eu havia contribuído para evitar a desistência de uma estudante do curso de EF. Este fato me levou a perceber a necessidade de possuir relacionamento mais próximo os estudantes, pois isto facilitava a troca de informações e possibilitava o desenvolvimento de laços mais profundos de confiança mútua. Eu passei a acreditar, portanto, que o perfil de relacionamento professor-estudante estritamente profissional, normalmente observado em disciplinas estruturadas sob a lógica instrucional, não favorecia a criação deste tipo de relacionamento e, conseqüentemente, dificultava que o professor fosse percebido como um modelo a ser seguido pelos estudantes.

A referida experiência estimulou minha reflexão sobre o tipo de relacionamento que eu havia construído com meus professores universitários no decorrer de minha trajetória acadêmica. Surpreendi-me ao constatar que a maioria das relações se resumira ao cumprimento das atividades formais das disciplinas, e que este distanciamento dificultou o estabelecimento de laços de amizade que poderiam ter trazido inúmeros benefícios a ambas as partes. Paralelamente, reconheci o impacto positivo dos laços verdadeiros de amizade que estabeleci com determinados professores ao longo de minha formação. Visualizei, por exemplo, meu amadurecimento acadêmico e meu reconhecimento junto à comunidade acadêmica como resultado direto de relações próximas com meus orientadores, as quais se iniciaram em disciplinas acadêmicas regulares e se fortaleceram ao longo do tempo até se transformarem em amizade. Finalmente, esta experiência despertou minha reflexão sobre a falta de tempo que habitualmente se faz presente no ambiente acadêmico contemporâneo, em que as metas de produtividade e o excesso de compromissos dificultam a ocorrência de momentos de conversa descompromissada e afetiva, que podem ser os responsáveis pela criação de amizades mais duradouras.

Pelo fato de envolver interesses e motivações de ambas as partes, reconheço que o ensino significativo necessita de tempo para ser construído – do qual normalmente não dispomos durante uma disciplina universitária semestral. Assim, imagino que algumas dificuldades que percebi ao negociar oportunidades e motivações de aprendizagem com determinados estudantes, nas disciplinas PE, ocorreram pelo fato de não termos tido tempo suficiente de convívio para construir uma relação de confiança e respeito mútuo mais aprofundada.

4.7.1.2.1 Implicações pessoais: Considerar atentamente as necessidades e os interesses dos estudantes

Atualmente, tenho convicção de que é muito difícil termos impacto na vida de nossos estudantes se não nos esforçamos para conhecê-los com maior profundidade, motivo pelo qual penso que não podemos interpretar tais momentos como “perda de tempo”. Ao mesmo tempo, imagino como ainda permanece forte a tradição, em nossos cursos de FI em EF, de reduzir estes importantes momentos a poucos minutos, com o argumento de que precisamos acelerar o processo para “vencer os conteúdos do plano de ensino”. Percebo como nós, enquanto professores, acreditamos que “conhecer os alunos” se resume a fazer breves perguntas a eles

durante a primeira aula do semestre, tais como: “Por que você está cursando essa disciplina?” “Qual é sua experiência anterior com os conteúdos que iremos abordar no decorrer do semestre?”, e imagino como poderíamos tornar este processo mais aprofundado e contínuo durante o semestre.

Para solucionar esta questão, bem como para estar mais alinhado com minha concepção de currículo como construção humana, passei a valorizar muito mais a primeira semana de aula, pois acredito que é um momento privilegiado para construir relacionamentos, clarificar expectativas mútuas, conhecer preferências e diagnosticar necessidades. Especificamente, procuro identificar as preferências de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, diversificar as estratégias de ensino a serem adotadas no decorrer do semestre para contemplar os diferentes perfis. Além disso, busco estruturar momentos mais duradouros de apresentação individual, em que os estudantes tenham tempo maior para refletir sobre suas experiências anteriores com os conteúdos-alvo da disciplina e sobre as expectativas de aprendizagem para o semestre. Sempre registro essas expectativas por escrito ou por meio de gravação de áudio (quanto autorizada por todos).

No decorrer do semestre, sempre que possível faço reuniões coletivas/GFs com todos (turmas pequenas) ou com alguns estudantes (turmas grandes) para identificar suas percepções a respeito do andamento da disciplina até aquele momento, bem como suas sugestões para a sequência das aulas. Também procuro aplicar autoavaliações ao término de cada Unidade de ensino, nas quais os estudantes possam relatar os motivos que os levaram a se dedicar (ou não) à disciplina naquele período. Finalmente, analiso os portfólios reflexivos, entregues após cada conteúdo novo de ensino, em busca de possíveis equívocos na interpretação ou na aplicação de conceitos que indiquem ser necessário dispender atenção adicional e/ou conduzir revisão sobre os mesmos.

4.7.1.3 Falta de compromisso discente durante prática de ensino

No período em que a experiência narrada no início deste subcapítulo ocorreu (segunda experiência de ensino ministrada pelos estudantes da turma da Licenciatura, em 2017/1), eu nutria elevadas expectativas sobre os estudantes. Afinal, eles eram adultos, independentes e responsáveis pelos resultados de suas escolhas. Se haviam optado por ingressar no curso de

EF, é porque queriam estar lá. Se resolveram se matricular especificamente na disciplina PE, é porque tinham interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre os conteúdos abordados. Minhas expectativas também eram elevadas porque, àquela altura, eu já me sentia mais confortável para organizar um processo de ECA. Eu sabia que precisava conhecer meus estudantes para, a partir disso, desenvolver processo de ensino significativo a eles. De fato, nós adotamos alguns procedimentos nas etapas anteriores da disciplina para atingir este propósito: realizamos entrevistas individuais na primeira semana de aula para conhecer suas trajetórias e concepções, consideramos suas opiniões sobre os conteúdos de ensino que julgavam interessante serem abordados na disciplina e permitimos que escolhessem o esporte de sua preferência para ministrarem aulas aos seus colegas. Tudo parecia estar devidamente alinhado aos princípios do ECA, até o dia em que tivemos esta experiência prática de ensino com a turma.

Durante alguns dias após este episódio, vivenciei uma espécie de “crise acadêmica e identitária”. Tive dificuldades para diagnosticar o que poderia ter ocasionado aquela situação, o que me levou a questionar minha própria competência docente e, até mesmo, a invalidade do ECA enquanto abordagem de ensino. Por outro lado, eu também sentia que havia me transformado de alguma maneira após alguns meses de contato com esta proposta. Eu percebia que estava mais atento às necessidades dos estudantes e mais determinado a ministrar aulas que contribuíssem, efetivamente, para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na condição de professor, fiz uma autorreflexão sobre o desejo sedutor que temos de controlar todo o processo de ensino pelo qual estamos responsáveis ao assumir uma disciplina. Observando minha trajetória retrospectivamente, identifiquei que, mesmo eu sabendo da importância de adotar práticas centradas no estudante, só adquiri segurança suficiente para colocar algo em prática após ter contato com a proposta do ECA de Weimer (2002) e Blumberg (2009a).

De certa maneira, a existência de um *framework* que modelasse minha atuação me trouxe segurança, controle e, de certa forma, conforto por saber exatamente em quais aspectos eu poderia trabalhar para tornar minha prática mais impactante na vida de meus estudantes. No entanto, ao me apegar à segurança de possuir este *framework*, não dei a devida atenção ao fato de que o ensino é um processo complexo e dependente de muitas variáveis, dentre as quais se encontra o direito do estudante de, simplesmente, não se interessar pelo conteúdo que está sendo proposto naquele momento particular.

Esta experiência me fez refletir sobre as reações habituais de professores e de estudantes ao lidarem com a imprevisibilidade no ambiente universitário. Existem discursos muito fortes a respeito de ser necessário adaptar-se às rápidas transformações características da sociedade do século XXI, de que a aprendizagem contínua é uma exigência para a sobrevivência do profissional contemporâneo, de que é fundamental sairmos de nossas zonas de conforto sempre que possível, e de que a universidade deve estar à frente desse processo de transformação constante. Por outro lado, determinados hábitos historicamente consolidados parecem exigir o estabelecimento de algumas rotinas ou padrões de comportamento que tragam segurança e permitam planejar as etapas subsequentes da vida acadêmica com relativa previsibilidade. Parece consenso, por exemplo, exigir o controle de frequência dos estudantes “porque assim determina o regulamento”; também parece comum dispor as carteiras em fileiras nas salas de aula para “deixar o ambiente mais organizado” e evitar possíveis interações que possivelmente “perturbem o silêncio” exigido em ambientes desta natureza.

Em alguns aspectos, inclusive, a perspectiva construtivista adotada nas disciplinas PE também pareceu entrar em conflito com as exigências de velocidade e de adaptabilidade da sociedade contemporânea. Neste sentido, recordei de algumas dificuldades que experienciamos ao ter de interromper precocemente experiências de ensino cujo foco era promover aprendizagem mais profunda (a qual requer mais tempo para consolidação) pela necessidade de cumprir com o plano daquela aula ou Unidade de ensino.

4.7.1.3.1 Implicações pessoais: Concentrar esforços no que pode ser controlado

Além de estimular meu engajamento no INA, esta experiência me fez aprender a aceitar os diferentes tempos e prioridades que cada estudante possui. Passei a reconhecer que existem inúmeras variáveis que podem afetar o nível de interesse dos estudantes pelas aulas, as quais podem (ou não) estar associadas à configuração específica da disciplina (ex.: tipo de conteúdo; estratégias de ensino adotadas; clima de aprendizagem proposto).

Neste sentido, em vez de querer controlar cada variável do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvi a consciência de que a prática docente sempre envolve determinado nível de imprevisibilidade, que se manifesta em aspectos que, muitas vezes, estão fora de nosso controle imediato. Como consequência, a partir desta ocasião, passei a concentrar mais

meus esforços nos fatores que estavam sob meu controle (ex.: conhecimento das necessidades, dos interesses e das preferências de aprendizagem do estudantes) do que investir tempo e energia para ‘forçar’ os estudantes a se interessar pela disciplina.

A experiência também me ensinou a adotar uma postura mais realista e humilde para minha prática docente (TINNING, 2002), pois desenvolvi a consciência de que todos estamos em diferentes períodos de nossas trajetórias pessoais e acadêmicas. Para tentar estimular a participação mais ativa ou, ao menos, o reconhecimento discente de que a disciplina é potencialmente relevante, passei a prestar mais atenção ao tipo de ambiente de aprendizagem que cultivo em minhas disciplinas. A partir do conhecimento mais aprofundado que procuro ter sobre os interesses e as necessidades dos estudantes, tento criar condições que estejam em harmonia com os conhecimentos prévios e valores pessoais dos estudantes, de maneira que consigam reconhecer o significado e a importância dos conteúdos que construímos no período em que estamos juntos na disciplina.

4.7.1.4 Entrada na zona de conforto após compreensão do ECA

“Temos que conseguir alinhar melhor a disciplina e a PA. O grande foco deve ser que os alunos dominem o conteúdo. Não podemos, simplesmente, promover experiências interativas porque elas estão mais alinhadas com o ECA. No semestre passado, nos reuníamos aula a aula, fazíamos reflexões conjuntas e discutíamos os planos de aula com maior antecedência. Neste semestre, estou recebendo os planos de aula da segunda-feira no fim de semana, então não temos tido tempo para conversar e alinhar melhor as estratégias que vamos utilizar. Minha grande preocupação com os alunos, nesta unidade, é que temos muito conteúdo para uma prova. Por isso, decidi eliminar essa estratégia mais construtivista e focar na revisão. Agora, eles conseguiram entender melhor a diferença entre as três abordagens de ensino dos esportes e fazer a ligação com os conteúdos da Unidade anterior. Em nenhum momento estou tirando sua liberdade com a PA. Mas temos que entender que, no ECA, o equilíbrio deve ir até o momento em que você sabe que isso não prejudicará o aprendizado deles. Quando estávamos com oito alunos, na disciplina anterior, era muito mais fácil promover essas estratégias, mas agora o processo de atenção deve ser dobrado, porque estamos com 35. Talvez você esteja muito confiante e tenha relaxado um pouco porque, como já ministramos juntos essa disciplina anteriormente, você imaginou que as coisas aconteceriam da mesma maneira neste semestre.”

Após uma aula da Unidade 2 da disciplina PE de 2017/2, tive uma reunião com o professor responsável para apresentar minha percepção sobre a pouca efetividade de algumas estratégias do ECA para promover a aprendizagem dos estudantes. Naquela aula,

especificamente, o professor teve de alterar uma parte que estava sob minha responsabilidade, optando por conduzir uma revisão para a prova teórica a ser realizada na aula subsequente em vez de continuar realizando a atividade de dramatização que eu estava conduzindo, na qual os estudantes simulavam papéis de treinadores esportivos explicando aos “pais” (seus colegas) as abordagens de ensino do esporte utilizadas em seus “clubes”.

Após ficar um pouco surpreso com a opção do professor, solicitei a realização de conversa mais formal, logo após o encerramento da aula, para alinharmos melhor as estratégias a serem adotadas na sequência da disciplina. Durante o diálogo, o professor me fez perceber que, de certa forma, eu havia me colocado em uma zona de conforto pelo fato de já termos ministrado a disciplina no ano anterior, o que fez com que o desenvolvimento do ECA não ocorresse adequadamente.

Reconheço que, nas primeiras aulas deste semestre, em particular, acabei não concedendo a atenção e o cuidado necessários ao planejamento das aulas. Em algumas ocasiões, encaminhei a proposta de plano de aula ao professor com poucas horas de antecedência ao início da aula, o que dificultou sua apreciação aprofundada e nossa conversa sobre possíveis ajustes a serem realizados. Além disso, eu imaginei que as estratégias de ensino poderiam ser desenvolvidas de forma similar à do ano anterior, motivo pelo qual passei a não investir tanto tempo pensando em articular estratégias mais adequadas ao perfil do novo grupo de estudantes.

Este episódio me fez refletir sobre a dificuldade de permanecer prolongadamente engajado em uma proposta construtivista de ensino na universidade. Imaginei como poderia ser difícil aos estudantes sustentarem a motivação por uma disciplina tão trabalhosa e, ao mesmo tempo, cursarem outras seis disciplinas. Especificamente, reconheci a dificuldade discente de manter o engajamento e querer sair da zona de conforto em uma disciplina que, tradicionalmente, não possui a mesma importância ou *status* de outras disciplinas na FI em EF. Tais disciplinas, que habitualmente possuem caráter mais biológico, costumam ser ministradas de maneira tradicional e estimulam, predominantemente, a memorização dos conteúdos pelos estudantes.

Finalmente, desenvolvi a consciência de que, se quisesse que meus estudantes sássem de suas zonas de conforto e assumissem papéis mais ativos pela própria aprendizagem, eu precisaria dar o exemplo e permanecer desafiando a mim mesmo em todos os momentos.

Neste sentido, em vez de me sentir satisfeito pelo fato de, supostamente, dominar determinado conhecimento, perspectiva ou abordagem metodológica, percebi que deveria reconhecer a natureza parcial do conhecimento e me esforçar para realizar adaptações nas estratégias de ensino em função das características contextuais específicas com as quais eu me deparasse.

4.7.1.4.1 Implicações pessoais: Aprender de maneira contínua e sistematicamente reflexiva

Tenho adotado o preenchimento de diários reflexivos após cada aula ou bloco de conteúdos para garantir a reflexão sobre minha própria prática docente. Embora seja um procedimento trabalhoso, ele me auxilia a identificar em que medida estou conseguindo cumprir com os objetivos de aprendizagem almejados, por quais motivos algo não ocorreu da forma como deveria e em quais aspectos posso melhorar para que minha prática seja mais efetiva a partir daquele instante.

Durante as aulas, faço esforços para compreender os expectativas, os interesses e as necessidades dos estudantes relacionadas aos conteúdos abordados. A partir do conhecimento de diferentes perspectivas, procuro organizar atividades (ex.: discussões coletivas; júri simulado) que permitam sua confrontação e ampliação, o que também ressignifica, conseqüentemente, meu próprio conhecimento sobre o tema. Ao ler com atenção os portfólios e as autoavaliações dos estudantes, esforço-me para compreender suas perspectivas e realizar as devidas alterações na disciplina caso eu perceba alguma inconsistência importante no que os estudantes expressam sobre determinado conteúdo.

Também tenho buscado manter conversas regulares com outros professores para compartilhar minhas experiências e discutir novas práticas em nossas disciplinas. Quando trabalho em parceria direta com algum professor, solicito que ele exerça o papel de observador quando estou atuando, e compartilhe suas percepções comigo após o término da intervenção.

Por fim, destaco a realização de leituras de textos científicos sobre tópicos como aprendizagem de adultos, neurociência da aprendizagem e iniciativas/estratégias de ensino construtivista no contexto universitário como estratégia importante para minha atualização profissional. Complementarmente, ressalto a participação em eventos científicos relacionados à minha área de atuação para ter contato com as investigações mais recentes sobre os temas de meu interesse, bem como para ampliar minha rede de contatos acadêmico-profissionais.

5 DISCUSSÃO

Neste capítulo, busca-se contextualizar as evidências encontradas no presente estudo à literatura consultada sobre o ECA, aprendizagem e formação profissional. Além disso, compara-se o desenvolvimento do ECA em ambas as disciplinas, destacando-se os elementos que justificaram a adoção determinadas estratégias e procedimentos em ambos os semestres letivos.

Na fase de planejamento do ensino, destaca-se a importância de compreender as experiências prévias dos estudantes e suas concepções iniciais de ensino-aprendizagem para estruturar o processo a disciplina de modo mais alinhado às suas necessidades e aos seus interesses. Especificamente, discutem-se as vantagens da utilização das rubricas como recurso auxiliar no diagnóstico e no planejamento do nível de ECA desejado para a disciplina.

Na etapa de condução, detalham-se as características e as implicações do desenvolvimento gradual e progressivo do ECA nas disciplinas. Discutem-se, especificamente, a importância da promoção de clima favorável à aprendizagem reflexiva e colaborativa, a utilização de estratégias diversificadas de ensino para atender aos diferentes perfis de aprendizagem e os benefícios e desafios da assunção de responsabilidades crescentes dos estudantes pela própria aprendizagem.

Na fase de avaliação, discute-se o processo geral de desenvolvimento do ECA nas disciplinas, com destaque para as dimensões Função do Conteúdo, Papel do Professor, Responsabilidade pela Aprendizagem, Equilíbrio de Poder e Finalidades e Processos de Avaliação. Além disso, busca-se refletir sobre as possibilidades e limitações da utilização do ECA enquanto proposta orientadora da organização do ensino universitário.

Finalmente, analisam-se as transformações pessoais e acadêmico- profissionais vivenciadas pelo pesquisador em decorrência de seu envolvimento com o processo investigativo a partir de diálogos com a literatura consultada sobre aprendizagem reflexiva e ao longo da vida.

5.1 PLANEJAMENTO DAS DISCIPLINAS

5.1.1 Diagnósticos iniciais e planejamento do ECA

O objetivo geral do estudo foi analisar o processo de desenvolvimento do ECA na FI em EF. A etapa de planejamento inicial implicou na definição dos objetivos de aprendizagem e dos níveis de ECA a serem atingidos durante os semestres, o que foi realizado por intermédio do preenchimento do diagnóstico geral de cada disciplina naquele momento específico. Em ambos os casos, identificou-se predominância da abordagem instrucional de ensino, pois a maior parte das componentes do ECA se encontrava no menor nível de transição.

De fato, o paradigma instrucional ainda parece predominar no ambiente universitário, pois se possui a crença de que a aprendizagem é um processo automático e inevitável. Neste sentido, os professores habitualmente se preocupam mais em desenvolver suas próprias habilidades de ensino do que com a estruturação de ambientes de aprendizagem centrados nos estudantes (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a). Embora reconheçam a importância de assumir posturas mais centradas nos estudantes (BLUMBERG; EVERETT, 2005), os docentes têm apresentado dificuldades para superar o paradigma instrucional mesmo após receberem suporte em aspectos como alinhamento de objetivos, métodos de ensino e métodos de avaliação, bem como após realizarem diagnóstico e avaliação do nível de ECA de suas disciplinas (BLUMBERG, 2008; 2009b; 2011; 2015). Em investigações realizadas por Blumberg (2011) e Blumberg e Pontiggia (2011a), cujo objetivo foi identificar o nível de ECA de 72 disciplinas universitárias de uma universidade estadunidense, verificou-se que somente uma disciplina apresentou média superior a 3 em uma escala de 1 (centrada no instrutor) a 4 (centrada no aprendiz), indicando que a maior parte das disciplinas se posicionava no menor nível de transição entre o paradigma instrucional e o ECA. Faz-se relevante destacar que estes achados foram obtidos após oito anos de esforços de Blumberg para desenvolver a cultura do ECA na referida instituição, o que ressalta o caráter gradual de mudanças desta natureza.

No presente estudo, como a disciplina do curso de Licenciatura era optativa e não havia sido ministrada anteriormente pelos professores, houve a necessidade de realizar estudo prévio de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e de documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para

a EF (BRASIL, 1998b, c) para compreender a dimensão relativa e o papel do esporte neste contexto, tornando possível a criação de novos materiais e a adaptação de conteúdos habitualmente ministrados na disciplina do Bacharelado.

Pelo fato de a primeira disciplina ter sido reativada após alguns semestres, poucos estudantes tiveram conhecimento sobre sua realização ou sobre sua proposta geral, o que resultou na matrícula de somente oito indivíduos. A disciplina do Bacharelado, por sua vez, era obrigatória aos estudantes da primeira fase deste curso, motivo pelo qual as turmas sempre possuiriam mais de 30 estudantes (pois 30 representa o número de vagas semestrais abertas pela universidade investigada).

Para tornar as disciplinas mais alinhadas aos interesses e às necessidades de aprendizagem dos estudantes, realizaram-se entrevistas iniciais com alguns integrantes da turma para identificar suas experiências prévias com o esporte e concepções de ensino-aprendizagem. Durante as primeiras aulas, os ministrantes identificaram as expectativas de aprendizagem discentes com a disciplina, enquanto no início de cada conteúdo de ensino houve a preocupação de se diagnosticar o conhecimento geral da turma sobre o assunto em destaque.

Um dos grandes princípios do construtivismo ressalta que o tipo e o nível de aprendizagem a se concretizar depende dos conhecimentos e das concepções prévias que o indivíduo já possui sobre o aspecto abordado, motivo pelo qual é importante identificar o perfil geral dos estudantes no início do processo de ensino-aprendizagem (LAROCHELLE; BEDNARZ, 1998; BROOKS; BROOKS, 1999; FOSNOT, 2005; YILMAZ, 2008; VON GLASERSFELD, 2009; SJØBERG, 2010; BADA, 2015; MENSAH, 2015). Isto permite ao docente melhor articular os conteúdos às expectativas e necessidades de aprendizagem manifestadas pelos discentes, o que tem potencial de aumentar a motivação e o engajamento da turma no processo (ZHAO; KUH, 2004; UMBACH; WAWRZYNSKI, 2005; BARKLEY, 2010; WOLFF *et al.*, 2015).

O perfil dos estudantes matriculados nas disciplinas PE foi distinto. Enquanto no primeiro semestre determinados discentes revelaram já ter concluído o estágio supervisionado ou ter tido experiências anteriores com o ensino do esporte na escola, no segundo semestre a maior parte da turma era recém-egressa do Ensino Médio e, portanto, não havia tido contato anterior com o esporte no papel de treinador esportivo. O único aspecto similar entre os

grupos, no que tange às experiências esportivas, foi a vivência prévia como atletas, seja no nível de participação ou de rendimento.

A principal expectativa manifestada pelos estudantes entrevistados da Licenciatura foi ampliar as perspectivas para o ensino do esporte na escola, de modo a utilizá-lo como ferramenta para a formação humana e para o desenvolvimento de determinadas habilidades motoras. Os bacharelados, por sua vez, almejavam desenvolver conhecimentos que os permitissem trabalhar com o esporte em diferentes contextos e níveis, motivo pelo qual se interessavam por aprender, especialmente, diferentes métodos e estratégias de ensino.

As experiências esportivas anteriores dos estudantes investigados, realizadas por influência e/ou na companhia de familiares, colegas e professores/treinadores, de certo modo, permitiram aos estudantes desenvolver a consciência dos papéis de aluno/atleta e de professor/treinador esportivo, embora não de forma tão sistematizada. Os familiares, amigos e treinadores, de fato, costumam desempenhar papel fundamental para o desenvolvimento da consciência esportiva do aluno/atleta, bem como de atitude positiva em relação à prática esportiva ao longo da vida (WUERTH; LEE; ALFERMANN, 2004; HELLSTEDT, 2005; CAMIRÉ; TRUDEL; FORNERIS, 2009; CÔTÉ *et al.*, 2010; CAMIRÉ *et al.*, 2011; CHAN; LONSDALE; FUNG, 2012; SANCHEZ-MIGUEL *et al.*, 2013; CAMIRÉ; TRUDEL; FORNERIS, 2014; CÔTÉ; TURNNIDGE; EVANS, 2014; SOARES NAKASHIMA *et al.*, 2018).

As experiências esportivas anteriores também parecem ter contribuído para a escolha discente pela carreira profissional na área de EF, bem como para que continuassem praticando tais modalidades na idade adulta. Neste sentido, um dos papéis das disciplinas PE foi o de ampliar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a prática esportiva e sobre as demandas requeridas para a atuação profissional em ambientes que promovem seu desenvolvimento. Este objetivo alinhou-se ao perfil profissional almejado pelos próprios projetos pedagógicos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura da instituição investigada (FENSTERSEIFER *et al.*, 2004a; FENSTERSEIFER *et al.*, 2004b), nos quais consta a intenção de contribuir para a formação de indivíduos capacitados para analisar a realidade social e nela intervir, acadêmica e profissionalmente, de modo responsável, ético e crítico.

No que diz respeito às concepções prévias de ensino-aprendizagem, os estudantes de ambas as turmas indicaram compreender a aula universitária como espaço-tempo de construção compartilhada de conhecimentos entre professores e estudantes. Mais do que a simples assimilação de conteúdos específicos da disciplina, portanto, a aula deve servir para

desenvolver relações interpessoais e estimular a participação ativa dos discentes. Complementarmente, valorizou-se quando os conteúdos abordados são aplicáveis à realidade cotidiana do grupo, o que favorece sua assimilação e estimula maior envolvimento discente.

Esta concepção discente está alinhada com o que a literatura consultada sobre construtivismo educacional (WILSON, 1996; SCHUH, 2003; VON GLASERSFELD, 2009; DAVIS; SUMARA, 2010; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; DREW; MACKIE, 2011; HUSSAIN, 2012; DUANE; SATRE, 2014), ECA (MCCOMBS; WHISLER, 1997; BRUSH; SAYE, 2000; PHIFER, 2002; WEIMER, 2002; SCHUH, 2003; ESTES, 2004; SLUNT; GIANCARLO, 2004; WILSON; SMILANICH, 2005; MCCOMBS; MILLER, 2007; BROWN, 2008; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; ORTIZ-ROBINSON; ELLINGTON, 2009; CORNELIUS-WHITE; HARBAUGH, 2010; SMART; WITT; SCOTT, 2012; MOATE; COX, 2015; GUZMAN, 2016; HOIDN, 2017) e ensino universitário (PIMENTA, 1996; ANASTASIOU; ALVES, 2003; MASETTO, 2010; 2011; 2012) têm destacado como exemplos de boas práticas no Ensino Superior. A aula universitária, de fato, deve se constituir como espaço-tempo propício ao diálogo e à inovação (VEIGA; RESENDE; FONSECA, 2000; MASETTO, 2004; LUCARELLI, 2007; MASETTO, 2011), motivo pelo qual devem ser desenvolvidas estratégias que atendam às necessidades e aos interesses de aprendizagem dos estudantes, ao mesmo tempo que desafiem e ampliem suas concepções prévias sobre os temas abordados.

Quanto ao papel do professor, os entrevistados de ambas as turmas ressaltaram a importância de que ele tome a iniciativa de criar ambientes propícios à aprendizagem, nos quais sejam oportunizados momentos de interação e reflexão. Para tanto, os investigados recomendaram a utilização de estratégias de ensino diversificadas, que levem em consideração os diferentes perfis de aprendizagem presentes em uma turma. Os Bacharelados, especificamente, enfatizaram que o docente deve dominar os conteúdos de ensino e exercer sua autoridade para evitar desorganização no processo de ensino-aprendizagem. Embora o professor possa ter bom relacionamento com o grupo, a maior parte dos entrevistados desta turma acreditou ser necessário manter determinado distanciamento afetivo, evitando que a hierarquia acadêmica seja desrespeitada e que o docente perca sua posição de principal condutor do processo.

A diferença entre as percepções dos licenciandos e dos bacharelados acerca do papel docente pode ser explicada, em parte, pelo período da FI em que se encontravam no momento da entrevista. Enquanto os estudantes da Licenciatura, em sua maioria, já haviam vivenciado experiências na condição de professores em atividades de estágio, a maior parte dos bacharelados era recém-egressa do Ensino Médio. Neste nível de ensino, como a maior preocupação acaba sendo a preparação para o exame vestibular e/ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os estudantes normalmente exercem papéis passivos de memorizadores de conteúdo, a fim de obterem os escores necessários à aprovação. Outro aspecto que pode justificar a atribuição de papéis mais centralizadores aos docentes pelos estudantes do Bacharelado é a própria trajetória esportiva e acadêmica de alguns. Tainá, por exemplo, possui uma trajetória vinculada a Artes Marciais como o Judô e o Karatê, as quais possuem como um dos princípios fundamentais o respeito ao mestre, ou *sensei*. Alexandre, por sua vez, cursou o Ensino Médio em Colégio Militar, contexto também caracterizado pelo destacado respeito à hierarquia.

O perfil de um professor universitário contemporâneo caracteriza-o muito mais como um mediador da aprendizagem do que como um especialista (MASETTO, 2012). A pesquisa e a produção de conhecimento, bem como a constante atualização e especialização profissional são exigências impostas ao docente, decorrentes da sociedade contemporânea onde a tecnologia é capaz de veicular enorme quantidade de informações simultaneamente, bem como de integrar pessoas de diversas partes do planeta (JARVIS, 2000; ALTMANN; EBERSBERGER, 2013; STROMQUIST; MONKMAN, 2014). Neste sentido, observa-se que o perfil almejado por um docente universitário não deveria ser o de um professor que simplesmente consome, organiza e transmite saberes já estabelecidos na literatura consultada, mas o de um “pesquisador que ensina”, capaz de disseminar os conhecimentos produzidos por suas investigações junto à comunidade acadêmica (KNIGHT, 2002; MORTIBOYS, 2010; SHIN *et al.*, 2014). Com isso, o professor estaria sempre a par das últimas novidades encontradas em sua área de investigação e, conseqüentemente, mais apto para ensinar não apenas o conhecimento como um produto acabado, mas sim o próprio processo de sua produção (TANI, 2007). Como qualidades adicionais de um bom professor, Guimarães e Boruchovitch (2004) elencam, ainda, as capacidades de tomar a perspectiva da outra pessoa, de reconhecer seus sentimentos, de usar linguagem não-controladora e de oferecer informações importantes para a tomada de decisões futuras.

Os entrevistados de ambas as turmas concordaram ao afirmar que os estudantes devem possuir papel mais ativo pela própria formação profissional. A saída da “zona de conforto”, principal característica mencionada, poderia ocorrer por meio de ações como o estudo ativo dos materiais socializados na disciplina, a busca por materiais adicionais aos abordados na disciplina e o envolvimento em outras atividades acadêmicas para além das disciplinas. Por outro lado, os investigados ressaltaram que o nível de participação discente é dependente da liberdade e do estímulo concedidos pelo professor, indicando o papel reativo assumido pelos estudantes na FI.

A participação mais ativa do estudante no processo de ensino aprendizagem é um princípio fundamental do ECA. Além de ser condição imprescindível para o aumento da motivação e do engajamento com os conteúdos de ensino (MCCOMBS; WHISLER, 1997; ZHAO; KUH, 2004; MORGAN; KINGSTON; SPROULE, 2005; PORTER, 2006; MCCOMBS; MILLER, 2007; MACLELLAN, 2008; CHEANG, 2009; HARPER; QUAYE, 2009; HALLINGER; LU, 2013; SHERNOFF, 2013; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; LI; GUO, 2015; MESQUITA *et al.*, 2015; WOLFF *et al.*, 2015; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018), a assunção de maiores responsabilidades e poderes pelos discentes permite que desenvolvam a autonomia para definir as prioridades e gerenciar os recursos necessários à sua aprendizagem contínua (MCCOMBS, 2001; WEIMER, 2002; PIERCE; KALKMAN, 2003; WOHLFARTH *et al.*, 2008; BLUMBERG, 2009a; CHEANG, 2009; GOODYEAR; DUDLEY, 2015; CONNELL; DONOVAN; CHAMBERS, 2016; MILISTETD *et al.*, 2019). Conforme destacado por Weimer (2002) e Blumberg (2009a), o professor não perde sua autoridade ao compartilhá-la com os estudantes, motivo pelo qual continua sendo o principal responsável pela criação de um ambiente favorável à reflexão e à colaboração.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, de acordo com os entrevistados de ambas as disciplinas, serve como diagnóstico do desempenho e do desenvolvimento do estudante na disciplina. Aos discentes, ela serve como *feedback* sobre as potencialidades e indica os aspectos que podem ser melhorados na sequência, enquanto ao docente permite avaliar o andamento geral do processo de ensino-aprendizagem e modificar os aspectos problemáticos para promover maior aprendizagem da turma.

A prova escrita, tradicionalmente presente nas disciplinas universitárias, foi criticada por não auferir apropriadamente o conhecimento do estudante, bem como por aumentar os níveis de ansiedade e estresse, estimulando a simples memorização dos conteúdos em vez de sua compreensão. Neste sentido, os entrevistados recomendaram a utilização de estratégias diversificadas de avaliação, com destaque para a realização de experiências de ensino simuladoras da realidade, pois nestas situações os discentes são confrontados com competências que lhes serão exigidas na atuação profissional futura – o que as tornam mais apropriadas para identificar o seus níveis de desempenho e de desenvolvimento acadêmico-profissional.

Além de fornecer indicadores objetivos sobre o desempenho discente, a avaliação necessita se constituir como recurso auxiliar no processo formativo conduzido em disciplinas universitárias (RUST, 2002; BROWN; GLASNER, 2003; BLOXHAM; BOYD, 2007; BOUD; FALCHIKOV, 2007; MCCOMBS; MILLER, 2007; BLACK, 2010; MIDDAUGH, 2010; NEWTON, 2010; SADLER, 2010; SU, 2015; ANDERSSON; PALM, 2017). Considerando as diferentes preferências e interesses de aprendizagem de uma turma, a adoção de estratégias avaliativas diversificadas é sugerida para contemplar diferentes perspectivas acerca do conceito ou fenômeno estudado (ANGELO; CROSS, 1993; BRYAN; CLEGG, 2006; BLOXHAM; BOYD, 2007; STOBART; GIPPS, 2010; MYERS; MYERS, 2014). O descontentamento dos estudantes de ambas as disciplinas com a prova escrita revela que esta estratégia ainda tem sido muito utilizada no Ensino Superior, embora seja criticada por incentivar a memorização, a reprodução e o individualismo, em detrimento da criação, da transformação e da colaboração características das avaliações mais construtivistas (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a).

Considerando o exposto, ambas as disciplinas, por tratarem da PE, contemplaram conteúdos praticamente idênticos e estruturaram-se de maneira parecida. Como não havia a disponibilidade de espaço físico para a realização das atividades práticas de ensino da disciplina do primeiro semestre, houve necessidade de tornar a Unidade 1 mais extensa (42% da carga horária total) em comparação com a respectiva Unidade da disciplina do segundo semestre (26% da carga horária total) e com as demais Unidades (2 = 32% da carga horária; 3 = 26% da carga horária). Na disciplina ministrada ao curso de Bacharelado, por sua vez, a Unidade 2 apresentou a maior carga horária relativa (42%) em comparação às outras, enquanto a Unidade 1 teve a menor participação (26%).

Quanto às dimensões e componentes do ECA, vislumbrou-se desenvolvê-los de maneira gradual e progressiva no decorrer das disciplinas, priorizando-se inicialmente as dimensões FC e PP. Considerando-se as diferenças contextuais (natureza da disciplina, tamanho da turma, nível de experiência dos estudantes com o Ensino Superior) entre as disciplinas da Licenciatura e do Bacharelado, julgou-se mais adequado explorar o ECA mais intensamente na turma de 2017/1 em comparação com o grupo de 2017/2.

O planejamento é uma etapa imprescindível para o direcionamento posterior do processo de desenvolvimento do ECA, considerando a necessidade de se alinhar os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino e as formas de avaliação a serem adotadas durante o período letivo (LIGHT; SINGER; WILLETT, 1990; BLUMBERG, 2008; 2009a; b; MIDDAGH, 2010; ZABALZA; ZABALZA CERDEIRIÑA, 2010; BLUMBERG, 2011; BLUMBERG; PONTIGGIA, 2011a; BLUMBERG, 2014). Neste sentido salienta-se que as rubricas propostas por BLUMBERG (2009a) foram ferramentas muito úteis para orientar este processo, pois possibilitaram o diagnóstico preciso do nível de ECA adotado nos semestres anteriores em ambas as disciplinas, bem como facilitaram o planejamento das estratégias necessárias a operacionalização das atividades de ensino-aprendizagem.

A experiência prévia de ambos os ministrantes com a disciplina do Bacharelado e com os conteúdos gerais da PE permitiu que eles buscassem atingir de níveis de ECA mais centrados no estudante, ao mesmo tempo que possibilitou o desenvolvimento simultâneo de praticamente todas as componentes do ECA. De fato, Blumberg (2009a) recomenda que os docentes possuam experiências prévias com a disciplina antes de se desenvolver o ECA, visto a ênfase em determinadas componentes pode implicar em alterações substanciais na configuração da disciplina. Apesar de vislumbrarem atingir o nível mais elevado possível de ECA, os ministrantes tinham consciência de que não seria possível dedicar tanta atenção a determinadas componentes (especialmente na turma do Bacharelado), em decorrência das limitações relacionadas à carga horária e à distribuição semanal das aulas, bem como da falta de experiência prévia dos estudantes com perspectivas desta natureza.

5.2 CONDUÇÃO DAS DISCIPLINAS

5.2.1 U1: Contextualização dos estudantes ao ECA e ao esporte

A Unidade 1 das disciplinas teve caráter predominantemente conceitual. De modo geral, a estruturação das aulas em ambas as disciplinas foi similar, pois abrangeu conteúdos sobre fenômeno esportivo, iniciação esportiva, especialização esportiva precoce e desenvolvimento esportivo em longo prazo. Como os estudantes da Licenciatura sugeriram a inclusão do conteúdo sobre histórico do esporte durante a discussão do plano de ensino, bem como por terem apresentado interesse em conhecer novas formas de se abordar o esporte na escola que superassem o trato tradicional tecnicista, as aulas prolongaram mais a discussão sobre temáticas como papel do esporte na escola, articulação entre PCNs (BRASIL, 1998c) e esporte escolar, rendimento pessoal no esporte escolar e desenvolvimento de valores educacionais por meio do esporte. Para a turma do Bacharelado, como houve o interesse predominante pela aprendizagem de diferentes métodos de ensino do esporte, optou-se por abreviar os momentos de discussão teórica e por enfatizar, logo na quinta aula, a aplicação dos conceitos abordados até aquele momento em planos de treinamento.

No que tange às dimensões do ECA, os ministrantes exploraram a *utilização variada do conteúdo* e buscaram a *estimulação do envolvimento* e da *motivação dos estudantes com o conteúdo*. O clima de aprendizagem neste sentido, foi criado e sustentado a partir da utilização de estratégias diversificadas de ensino como a exposição oral, os questionamentos, a apresentação de vídeos, as discussões em pequenos e grandes grupos, a apresentação e discussão de artigos científicos e a solicitação de compartilhamento de materiais pelos estudantes.

A utilização de diferentes estratégias de ensino é recomendada por possibilitar maior variedade ao processo de ensino e aprendizagem (KILLEN, 2006; SVINICKI; MCKEACHIE, 2011; TULBURE, 2011) e porque os estudantes possuem diferentes estilos de aprendizagem (SIMS; SIMS, 1995; LEFEVER, 2004; MORGAN; KINGSTON; SPROULE, 2005; ARTHURS, 2007; PRITCHARD, 2009; TULBURE, 2011; SHAH *et al.*, 2013), contribuindo para aumentar a motivação e o engajamento dos estudantes nas aulas (MORGAN; KINGSTON; SPROULE, 2005; CHATZIPANTELI; DIGELIDIS; PAPAIOANNOU, 2015; KIRBY *et al.*, 2015). No presente estudo, uma das metas dos ministrantes foi criar e sustentar climas de aprendizagem favoráveis logo na Unidade 1, bem como construir relações mais

próximas com os estudantes para adquirir sua confiança e estimular a constante troca de informações e experiências, possibilitando adequada operacionalização do ECA.

Os estudantes revelaram sentir-se motivados a querer aprender, pois os ministrantes incentivavam constantemente sua participação e apresentavam-se abertos às diferentes perspectivas compartilhadas. A partir dos questionamentos docentes, os conteúdos foram construídos, em muitos casos, com base nas experiências prévias dos discentes, o que foi interpretado positivamente pelo fato de promover maior significado e aplicabilidade prática ao que estava sendo discutido.

Uma das condições para que a aprendizagem profunda/reflexiva/significativa ocorra é que a nova informação se integre à estrutura cognitiva prévia do aprendiz, o que acontece quando ele confere significado ao que está sendo aprendido (BIGGS, 1987; LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998; VON GLASERSFELD, 1998; BROOKS; BROOKS, 1999; MOON, 1999; AUSUBEL, 2000; BAETEN *et al.*, 2010). Ao optarem por articular os novos conteúdos às experiências e perspectivas discentes, os ministrantes procuraram despertar o interesse das turmas pelos temas das aulas e deixar clara a proposta de construção coletiva das disciplinas. Neste sentido, além de favorecer aprendizagens mais significativas, a proposta também vislumbrou conferir maior responsabilidade discente pela aprendizagem e compartilhamento de poder entre professores e estudantes.

O maior equilíbrio de poder, em contrapartida, foi uma situação nova à maioria dos entrevistados, o que desencadeou determinadas dificuldades para sua participação efetiva na co-construção das aulas da Unidade. A timidez, por exemplo, foi um obstáculo à efetiva concretização da participação de alguns estudantes. Reconhece-se que o fato de os estudantes de ambos os grupos não se conhecerem com profundidade (Licenciatura = estudantes de diferentes fases do curso; Bacharelado = calouros) dificultou o estabelecimento de relações de confiança nas primeiras aulas, o que reduziu o potencial de algumas discussões propostas pelos ministrantes. Além disso, apesar de os ministrantes terem enfatizado em vários momentos a proposta construtivista e colaborativa da disciplina, acredita-se que os estudantes podem ter sentido receio em participar por ainda estarem acostumados à perspectiva instrucional do processo de ensino-aprendizagem, na qual se busca “a resposta correta” para o problema apresentado. É importante destacar que, no grupo da Licenciatura, a timidez foi mais rapidamente substituída pela participação ativa em comparação ao grupo do

Bacharelado, o que pode ser justificado pelo menor tamanho relativo do grupo (oito estudantes), pela maior quantidade de aulas na Unidade (L = 26h/a; B = 15h/a) e pela maior experiência dos discentes no programa de formação.

Os estudantes também manifestaram preocupação por não estarem acostumados a lidar com o poder aumentado que lhes foi concedido nas aulas da Unidade 1. Em determinadas ocasiões, alguns discentes apresentaram dificuldades para conduzir e sustentar discussões em seus grupos por não se sentirem seguros ao exercer papéis de liderança. Outros discentes, em contrapartida, acabaram monopolizando as discussões e ofereciam poucas oportunidades para seus colegas apresentarem seus pontos de vista. Finalmente, o poder aumentado dos estudantes fez com que tivessem dificuldades de lidar com a estrutura de poder presente em outras disciplinas que estavam cursando no semestre, visto que os professores daquelas assumiam toda ou a maior parte da responsabilidade pelo processo decisório.

Weimer (2002) enfatiza que os estudantes têm grandes chances de oferecer resistência quando o docente propõe maior equilíbrio de responsabilidades e poderes na disciplina, pois não são habitualmente convidados a participar mais ativamente da construção do processo de ensino-aprendizagem na universidade (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a). Mesmo entre os estudantes que se revelam receptivos a este tipo de proposta, pode faltar clareza e confiança para exercer o poder aumentado e, conseqüentemente, assumir as responsabilidades decorrentes (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a). Para minimizar os efeitos negativos desta transição, recomenda-se que os docentes discutam com os estudantes o motivo de estarem propondo esta perspectiva, destacando sua importância para o desenvolvimento da autonomia discente pela própria aprendizagem (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012).

No que diz respeito às percepções do pesquisador principal sobre a Unidade 1, verificou-se que, em ambos os semestres, houve dificuldades para a gestão do tempo de aula. Na turma da Licenciatura, isto ocorreu em decorrência da maior individualização das atividades de ensino-aprendizagem (pois a turma era pequena), enquanto na turma do Bacharelado os fatores dificultantes foram a baixa duração da Unidade combinada com a elevada densidade conceitual e com a utilização de estratégias de ensino interativas (sobretudo em grupos), as quais demandaram bastante tempo pelo fato de os estudantes ainda não se conhecerem bem.

Enquanto no paradigma instrucional o tempo é constante e a aprendizagem é variável, no paradigma da aprendizagem esta deve ser a prioridade, motivo pelo qual recebe maior atenção do que o tempo destinado à sua concretização (WEIMER, 2002; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012). Em decorrência desta assunção, as capacidades de gestão do tempo e de priorização dos aspectos mais relevantes do conteúdo (SCHMOKER, 2011) tornam-se imprescindíveis ao educador construtivista, mas ao mesmo tempo um desafio a ser superado no Ensino Superior, pois a estrutura curricular das universidades não costuma destinar carga horária muito grande às disciplinas. Como os ambientes de aprendizagem construtivistas costumam requerer muitas interações e reflexões (PRAWAT, 1992; RICHARDSON, 1997b; TAYLOR; FRASER; FISHER, 1997; LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998; BROOKS; BROOKS, 1999; WEIMER, 2002; YILMAZ, 2008; VON GLASERSFELD, 2009; MENSAH, 2015; KRAHENBUHL, 2016), exige-se bastante tempo para sua adequada concretização, o que pode dificultar o alcance dos objetivos propostos. No presente estudo, os fatos de a disciplina do Bacharelado possuir menor carga horária e se concentrar em somente um dia da semana tornaram o desenvolvimento do ECA ainda mais desafiante no que diz respeito à gestão do tempo. Em alguns casos, por exemplo, não foi possível concretizar todos os objetivos de aprendizagem com a profundidade inicialmente almejada.

No primeiro semestre, o maior desafio enfrentado pelo pesquisador no início da disciplina foi estabelecer-se como referência docente para a turma, pois se encontrava na posição de auxiliar do professor principal. Para conquistar a legitimidade perante os estudantes, o pesquisador necessitou demonstrar domínio do conteúdo e segurança ao explicá-lo, bem como desenvolver relacionamento de proximidade com o grupo. Neste sentido, perceberam-se dificuldades para equilibrar os aspectos emocional/afetivo e profissional ao lidar com situações como falta de interesse ou de maturidade dos estudantes, pois o pesquisador sabia da necessidade de manter os estudantes motivados apesar do pequeno tamanho do grupo e, ao mesmo tempo, aplicar com imparcialidade os critérios avaliativos previamente definidos.

No semestre 2017/2, o principal desafio do pesquisador nas primeiras aulas foi manter-se ativo e deslocar-se mais pelo espaço da sala de aula, evitando permanecer somente próximo à lousa. Diferentemente do semestre anterior, a falta de legitimidade não foi

percebida como problema, pois o próprio perfil da turma (estudantes recém-ingressos no Ensino Superior) proporcionou maior segurança ao pesquisador de que ele seria reconhecido como referência no processo, o que o deixou mais à vontade para propor o desenvolvimento do ECA.

Weimer (2002) e Blumberg (2009a) recomendam que os docentes interessados em desenvolver o ECA possuam experiência preliminar com a disciplina alvo da mudança. No presente estudo, o pesquisador já havia tido experiências preliminares durante dois semestres com a disciplina PE. Entretanto, ao optar por desenvolver todos os componentes do ECA em níveis mais próximos ao da máxima centralidade no aprendiz, o pesquisador se colocou, voluntariamente, em posição mais vulnerável (TINNING, 2002; DOLE; BLOOM; KOWALSKE, 2015; ENRIGHT *et al.*, 2016) para possibilitar a concretização da proposta. Ao mesmo tempo, os estudantes também tiveram de se acostumar com um modelo de ensino o que não lhes oferecia respostas prontas, mas mais questionamentos e incertezas sobre os temas abordados (MARTIN-SILVA *et al.*, 2015). Esta combinação de fatores fez com que o pesquisador necessitasse de mais tempo, no início das disciplinas, para adquirir a legitimidade necessária à adequada operacionalização do ECA.

Como no semestre 2017/1 o pesquisador ainda estava se habituando aos conteúdos específicos do curso de Licenciatura, acabou investindo mais esforços na construção de relacionamentos aprofundados com os discentes. Além disso, os fatos de a disciplina ser optativa e de somente oito estudantes estarem matriculados despertou determinada ansiedade no pesquisador, o que pode ter se refletido na maior insegurança para ministrar algumas atividades e, conseqüentemente, na maior demora para adquirir legitimidade perante a turma. No grupo do Bacharelado, por outro lado, o pesquisador foi rapidamente reconhecido como autoridade, o que pode ser explicado pelo nível iniciante dos estudantes.

A literatura consultada indica que o docente deve possuir uma base de conhecimentos para que o ensino se concretize de maneira adequada (SHULMAN, 1987; GROSSMAN, 1990; GROSSMAN; WILSON; SHULMAN, 2005; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011b). O conhecimento pedagógico do conteúdo, responsável por permitir que o docente torne os conteúdos de ensino compreensíveis aos estudantes, resulta da integração de outros quatro tipos: (a) conhecimento do conteúdo da matéria de ensino; (b) conhecimento das características dos alunos; (c) conhecimento pedagógico geral; (d) conhecimento dos contextos que circundam a aprendizagem (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011b). Se, por um lado, o pesquisador possuía conhecimento razoável

sobre os conteúdos de ensino e sobre o contexto geral da instituição ofertante da disciplina, por outro ainda estava desenvolvendo conhecimentos mais aprofundados sobre os estudantes e sobre os procedimentos pedagógicos mais apropriados para tornar o ensino mais alinhado às necessidades e aos interesses específicos de cada turma.

5.2.2 U2: Aumento da responsabilidade pela aprendizagem

A Unidade 2 contemplou conteúdos relacionados à operacionalização do ensino do esporte. Ambas as disciplinas abordaram as características estruturais e funcionais do esporte, a estruturação das tarefas e atividades e as abordagens didático-pedagógicas de ensino dos esportes coletivos. No curso de Bacharelado, entretanto, não se desenvolveu o conteúdo concepções norteadoras do ensino dos esportes, nem se abordou a busca de informações científicas sobre PE na *Internet*.

Como os estudantes do Bacharelado não possuíam experiências acadêmicas prévias com o ensino do esporte, optou-se por oportunizar vivências práticas ao grupo, as quais foram ministradas pelos professores ou por estudantes da Pós-Graduação da Universidade investigada. Na sequência os conteúdos teóricos detalharam cada abordagem de ensino vivenciada, destacando suas características principais, potencialidades e limitações. Esta estratégia foi adotada para que a turma conseguisse compreender com maior clareza as especificidades de cada abordagem de ensino, além de vislumbrar possibilidades concretas de organização das próprias sessões a serem conduzidas aos colegas.

Para os estudantes da Licenciatura, houve mais tempo para abordar as principais concepções norteadoras do ensino do esporte (biológica e humanista) antes de detalhar as abordagens de ensino propriamente dita. Além disso, destaca-se que a duração das experiências de ensino foi maior para este grupo (45min por dupla) do que para os bacharelados (15 min por grupo), permitindo que organizassem uma aula completa. Se, por um lado, esta opção não possibilitou a realização de tantas vivências práticas durante a Unidade (conforme previamente sugerido pelos discentes no GF), por outro lado contribuiu para despertar o senso crítico da turma sobre as formas de ensino do esporte tradicionais e fragmentadas que ainda predominam no contexto escolar.

A aprendizagem experiencial é muito valorizada em propostas de ensino construtivistas, pois tem maior potencial de despertar a motivação dos estudantes pela situação de ensino, bem como de favorecer o estabelecimento de reflexões e de significados pessoais a partir do que foi vivenciado (DEWEY, 1938; CURTNER-SMITH, 1996; ESTES, 2004; MOON, 2004; KOLB; KOLB, 2005; RONE, 2010; JORDI, 2011; COULSON; HARVEY, 2013; GILBERT *et al.*, 2014; CRONIN; LOWES, 2016; GOMES *et al.*, 2016; CRISP, 2018). Neste processo de experimentação discente, a supervisão e o direcionamento docentes são muito importantes, pois podem auxiliar os aprendizes refletir de modo mais profundo e detalhado (HATTON; SMITH, 1995) sobre seus papéis na experiência, a fim de torná-la proveitosa a todos os envolvidos (CRONIN; LOWES, 2016).

Os estudantes perceberam que o caráter mais prático da Unidade 2 esteve alinhado às demandas da atuação profissional dos professores de EF e dos treinadores esportivos, estimulando o desenvolvimento da consciência sobre a complexidade do ensino do esporte. Complementarmente, tais atividades favoreceram que determinados estudantes refletissem criticamente sobre algumas atividades esportivas vivenciadas em suas trajetórias.

O aumento da responsabilidade pela própria formação foi percebido com mais ênfase a partir da Unidade 2, pois os discentes necessitaram se organizar para planejar e conduzir as experiências práticas aos colegas, o que implicou busca de materiais complementares. Os estudantes da Licenciatura destacaram positivamente o fato de sair da “zona de conforto”, pois acreditaram que isto os preparava melhor para as reais demandas profissionais. A necessidade de dedicar tempo extra à disciplina parece ter tido efeito positivo sobre a motivação dos estudantes pela disciplina, considerando que a sugestão apresentada no GF ao término da Unidade foi a de compartilhar mais materiais para estudo.

De acordo com Jarvis (2006), o desconforto (ou disjunção) decorrente dos momentos em que o indivíduo confronta determinada situação com a qual não está habituado é elemento importante para despertar a reflexão sobre a própria conduta e reorganizar as ações subsequentes, de modo a integrar o novo aprendizado a própria biografia. Ao serem estimulados a assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem, os licenciados transformaram o desconforto inicial em estímulo para se envolver mais com a disciplina. É importante destacar o que o clima de aprendizagem proposto na disciplina foi pautado na colaboração e na reflexão constante sobre as práticas e aprendizagens, o que certamente contribuiu para que os estudantes percebessem as novas demandas não como ameaças, mas como oportunidades necessárias ao próprio desenvolvimento acadêmico-profissional.

Os bacharelados, por outro lado, perceberam dificuldades para trabalhar em grupo em decorrência dos problemas na distribuição das tarefas entre os integrantes dos grupos. Nesta turma, inclusive, sugeriu-se a realização mais frequente de atividades individuais e a redução da importância dos momentos coletivos, para valorizar a dedicação e o mérito individual. A percepção mais negativa da turma do Bacharelado pode ser justificada, primeiramente, pelo grande tamanho dos grupos (10 indivíduos para a atividade de *micro-coaching*, seis indivíduos para o planejamento das sessões de treinamento aos colegas), o que dificultou a negociação de perspectivas e o estabelecimento de consensos. Os problemas na organização docente também tiveram sua parcela de influência nesta situação, visto que determinados grupos tiveram de alterar a proposta de treino inicialmente planejada devido à impossibilidade de ministração de esportes individuais.

Conforme destacado na literatura consultada (WEIMER, 2002; COFFMAN, 2003; SCHUH, 2003; 2004; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; BÜYÜKDUMAN; ŞIRIN, 2010; HIMMELE; HIMMELE, 2011; STEFANO *et al.*, 2013; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018), os estudantes necessitam ser acostumados a assumir responsabilidades crescentes e a desenvolver autonomia pela própria aprendizagem, em vez de depender somente do professor. Especialmente para estudantes que não estão acostumados a lidar com as maiores demandas decorrentes da participação mais ativa no processo de ensino aprendizagem, esta transição pode ser mais difícil e demorada (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a), o que foi o caso verificado na turma do Bacharelado. A preocupação discentes com a distribuição desigual das responsabilidades em trabalhos em grupo é um aspecto relatado em outras investigações que procuraram desenvolver atividades avaliativas coletivas (DRISKA; GOULD, 2014; LAKKALA *et al.*, 2015). Para minimizar esta barreira e tornar o processo avaliativo mais justo, Weimer (2002) e Blumberg (2009a) recomendam que o docente desenvolva critérios avaliativos individuais e coletivos. Para as referidas autoras, tais critérios necessitam estar claros aos estudantes e podem, inclusive, ser construídos com eles.

Embora possa ser desanimador enfrentar resistências ao trabalho colaborativo característico de ambientes construtivistas de aprendizagem, o docente necessita possuir convicção forte o suficiente para não se deixar abalar por episódios desta natureza (TAYLOR, 1990; PRAWAT, 1992; PAJARES, 1993; RICHARDSON, 1997b; HOWARD; MCGEE, 2000; HATIVA; BARAK; SIMHI, 2001; SCHUH, 2004; INCE; OK, 2005;

MARRA, 2005; TSAI, 2007; ROSENFELD; ROSENFELD, 2008; DOLE; BLOOM; KOWALSKE, 2015; GOODYEAR; DUDLEY, 2015; ENRIGHT *et al.*, 2016). Neste sentido, é necessário o que o docente “resista as resistências dos estudantes” (WEIMER, 2002), especialmente porque o ECA está alinhado aos princípios e práticas recomendados pela literatura consultada para fomentar maior aprendizagem e melhor desenvolvimento acadêmico-profissional.

5.2.3 U3: Consolidação da autonomia e aproximação com realidade profissional

A Unidade 3 enfatizou a dimensão atitudinal do ensino do esporte e, para tanto, explorou os conteúdos comportamento pedagógico do professor ou treinador para o ensino do esporte e *spectrum* dos estilos de ensino em EF ou esporte. Embora os conteúdos tenham sido similares, a abordagem foi diferenciada em função dos distintos contextos de atuação do professor e do treinador esportivo. Assim, enquanto a disciplina da Licenciatura explorou mais o impacto exercido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas configurações e demandas particulares do contexto escolar sobre a forma de o professor conduzir as aulas de EF com temática esportiva, a do Bacharelado discutiu mais as características e demandas contemporâneas do *coaching* esportivo nos contextos da participação e do rendimento.

Os ministrantes buscaram ampliar a autonomia e a consciência discentes a respeito da atuação profissional na escola e nos clubes esportivos. Para atingir este objetivo, estruturaram-se duas experiências práticas de ensino em cada disciplina, para as quais os estudantes se organizaram nas etapas de planejamento, condução e avaliação.

O componente reflexivo foi bastante estimulado nas aulas. Durante a apresentação do conteúdo sobre comportamento pedagógico do professor/treinador, os discentes foram estimulados a recordar das características positivas e negativas dos professores e treinadores com os quais haviam tido contato no passado. Complementarmente, refletiram sobre a própria filosofia profissional e sobre a importância de utilizarem o esporte como ferramenta para concretizar a filosofia durante a atuação cotidiana. Após as experiências práticas de ensino, as duplas (Licenciatura) ou os grupos (Bacharelado) ministrantes realizaram conversas reflexivas com o professor da disciplina para discutir o alcance da proposta da intervenção. Além disso, os discentes preencheram diários reflexivos para subsidiar a avaliação da própria experiência e da intervenção de determinados colegas.

Identificar a própria filosofia é um dos aspectos mais importantes para qualquer professor de EF ou treinador esportivo, pois ela determina, em grande parte, a concepção que possui sobre os objetivos de aprendizagem, sobre as estratégias de ensino e sobre as formas de avaliação que utilizará no processo de ensino-aprendizagem-esportivo na escola ou no clube (PAJARES, 1993; HATIVA, 2000; RATHS, 2001; HATIVA; GOODYEAR, 2002; BOROWNLEE, 2004; CHAN, 2004; NORTON *et al.*, 2005; SILVERMAN, 2007; TEO *et al.*, 2008; VAN DER SCHAAF; STOKKING; VERLOOP, 2008; FIVES; GILL, 2015). A conscientização dos estudantes sobre a própria filosofia de trabalho também teve a finalidade de despertá-los para a importância da reflexão sistemática (DEWEY, 1933; HATTON; SMITH, 1995; TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 1997; MOON, 1999; KNOWLES *et al.*, 2001; MOON, 2004; JORDI, 2011; COULSON; HARVEY, 2013; ROBERTS; RYRIE, 2014; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b; NEVGI; LÖFSTRÖM, 2015; RYAN, 2015; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015; VAN BEVEREN *et al.*, 2018) sobre suas crenças, valores e condutas.

A autorreflexão sobre o próprio desempenho e a avaliação do desempenho dos colegas, por sua vez, permitiu que os estudantes exercitassem esta importante capacidade do professor de EF e do treinador esportivo. A autoavaliação e a avaliação pareada são reconhecidas como ferramentas imprescindíveis ao desenvolvimento discente sob a perspectiva construtivista (MCCOMBS, 1997; DOCHY; SEGERS; SLUIJMANS, 1999; FALCHIKOV, 2001; BOUD; COHEN; SAMPSON, 2006; CASSIDY, 2006; PRICE; O'DONOVAN; RUST, 2007; MCMILLAN; HEARN, 2008; TOPPING, 2009; BLUMKULKA; DVIR-GVIRSMAN, 2010; HARRISON, 2010; THOMAS; MARTIN; PLEASANTS, 2011; DUANE; SATRE, 2014), apesar de, em alguns casos, os estudantes apresentarem dificuldades para julgar objetivamente o próprio desempenho ou o desempenho dos colegas (WEIMER, 2002). Neste caso, o professor pode auxiliar na construção de critérios de avaliação que orientem este processo (WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a).

A distribuição do poder foi mais equilibrada na Unidade final em comparação com as anteriores, pois os estudantes puderam tomar as decisões necessárias à operacionalização das aulas ou sessões de treinamento. Além disso, as avaliações por eles emitidas à sua própria intervenção e à dos colegas foram consideradas pelos ministrantes para a composição da nota

final da experiência. Ao permitir e incentivar a reflexão e a avaliação das experiências pelos estudantes, os ministrantes almejavam conferir maior autonomia às turmas pela própria aprendizagem, ampliando sua consciência a respeito desta importante atribuição do professor de EF ou treinador esportivo.

No paradigma instrucional, os professores são os únicos responsáveis por emitir avaliações sobre o desempenho dos estudantes (BARR; TAGG, 1995). Em ambientes construtivistas, por outro lado, a participação discente é encorajada, pois se acredita que o compartilhamento de diferentes perspectivas contribui para enriquecer o processo educacional, bem como oferece uma representação mais e fiel e completa da realidade (WEIMER, 2002; HARRIS; CULLEN, 2010; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2013; LORENTE; KIRK, 2013; DEELEY; BOVILL, 2015). No presente estudo, julgou-se o que os estudantes deveriam ter participação ativa, também, no processo avaliativo, tanto pelo caráter aberto e multifacetado dos conteúdos de ensino quanto por se acreditar que esta estratégia os prepararia melhor para lidar com este tipo de atribuição, a qual lhes será exigida futuramente em suas carreiras como professor de EF ou treinador esportivo

Os estudantes de ambas as disciplinas revelaram ter ampliado sua compreensão sobre a complexidade da atuação profissional do professor de EF escolar (2017/1) e do treinador esportivo (2017/2). Enquanto os licenciandos valorizaram especialmente o aprimoramento da própria capacidade avaliativa, os bacharelados evidenciaram o aumento de suas habilidades para adaptar as intervenções às demandas dos participantes.

De fato, a prática profissional do professor (KING, 1993; ROBSON, 2006; MORTIBOYS, 2010; ORLAND-BARAK, 2010; DAY; LEE, 2011; SCHAEFER; CLANDININ, 2011; GOODYEAR; DUDLEY, 2015; DOBBER *et al.*, 2017; OLIVER *et al.*, 2017) e do treinador esportivo (JONES; WALLACE, 2005; JONES, 2006; JONES; MORGAN; HARRIS, 2012; SHERIDAN, 2014; DAVIS, 2016; MALLETT; COULTER, 2016) é complexa e multifacetada, envolvendo o processo contínuo de planejar, conduzir e avaliar a efetividade das intervenções e o alcance dos objetivos de aprendizagem almejados. Conforme mencionado anteriormente, tanto professores (SHULMAN, 1987; GROSSMAN, 1990; MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2011b) quanto treinadores esportivos (CÔTÉ; GILBERT, 2009; GILBERT; CÔTÉ, 2013) necessitam possuir uma base de conhecimentos que os permitam exercer adequadamente suas funções. Ao confrontar os estudantes com as experiências de ensino, as disciplinas PE do presente estudo permitiram que os estudantes comessem a perceber as características, particularidades e dificuldades inerentes às funções

do professor e do treinador esportivo, o que também foi encontrado por Jones e Turner (2006) ao desenvolver um módulo baseado em princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas junto a 11 estudantes universitários de *coaching* esportivo. Em determinadas ocasiões, os estudantes do presente estudo também tiveram de lidar com a imprevisibilidade decorrente da falta de materiais e dos comportamentos distintos dos participantes, o que lhes exigiu capacidade de rápida adaptação às circunstâncias, ao mesmo tempo que não poderiam se distanciar do objetivo geral de aprendizagem da aula ou sessão de treinamento que conduziam.

No grupo da Licenciatura, percebeu-se sobrecarga de atividades durante a Unidade 3, enquanto as dificuldades de comunicação e a falta de participação ativa de alguns colegas foram negativamente percebidas pelos bacharelados. A realização do sorteio dos ministrantes de cada grupo também pareceu causar dificuldade adicional para esta turma, visto que alguns entrevistados revelaram sentir ansiedade neste momento.

De fato, o volume de atividades de aprendizagem foi elevado na última Unidade de ambas as disciplinas. No grupo da Licenciatura, especificamente, cada dupla ministrante deveria emitir *feedbacks* escritos sobre o próprio desempenho e sobre a qualidade geral da intervenção de outra dupla ministrante, os quais tomaram bastante tempo para elaboração. A necessidade de criar e manter contato prévio com o professor de EF da escola também exigiu dedicação aumentada dos estudantes, para que fosse possível ministrar aulas alinhadas, simultaneamente, com a proposta pedagógica da escola e com as orientações específicas da disciplina.

Uma das principais características das propostas educacionais construtivistas é o elevado envolvimento discente nas atividades de ensino-aprendizagem. Isto pode ser explicado pelo papel mais ativo assumido pelos estudantes em ambientes desta natureza (JONES; TURNER, 2006; BROWN, 2008; MADHURI; KANTAMREDDI; PRAKASH GOTETI, 2012; MORGAN *et al.*, 2013; DRISKA; GOULD, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; DOLE; BLOOM; KOWALSKE, 2015; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; GOODYEAR; DUDLEY, 2015; MESQUITA *et al.*, 2015; STOSZKOWSKI; COLLINS, 2015; WOLFF *et al.*, 2015; BOHTE; MOWDER; BRADFORD, 2016; BOYADZHIEVA, 2016; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2019), em comparação com a baixa exigência de envolvimento nos contextos de ensino-aprendizagem estruturados sob a

lógica do paradigma instrucional, o que pode gerar sensação de sobrecarga de atividades em determinados momentos (BRUSH; SAYE, 2000).

Acredita-se que o elevado número de estudantes por grupo (seis) na turma do Bacharelado, combinado com o pouco tempo disponível na disciplina para as reuniões coletivas de planejamento, tenham contribuído para a maior dificuldade organizacional percebida pelos estudantes em comparação com o grupo da Licenciatura. A estratégia de sortear os ministrantes no semestre 2017/2, por sua vez, foi adotada justamente pelos problemas organizacionais relatados pelos estudantes no GF realizado ao término da Unidade 2. Embora se reconheça que a motivação dos estudantes pudesse ter sido melhor desenvolvida no semestre, também se levou em consideração que os estudantes necessitavam assumir sua parcela de responsabilidade pela formação acadêmica. Neste sentido, o anúncio prévio do sorteio “forçou” todos os integrantes a compreender a proposta da intervenção para fosse possível conduzi-la adequadamente.

Em ambientes construtivistas de ensino-aprendizagem, busca-se desenvolver a motivação intrínseca dos estudantes, em vez de confiar em motivadores externos para estimular seu engajamento no processo (RICHARDSON, 1997b; LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998; SCHUH, 2003; FOSNOT, 2005; YILMAZ, 2008; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018). Entretanto, em alguns momentos pode ser necessário maior direcionamento docente para que os estudantes tenham clareza sobre a importância da atividade ou da tarefa em evidência (MESQUITA *et al.*, 2015; CRONIN; LOWES, 2016).

Finalmente, o processo de aprendizagem vivenciado pelos discentes de ambas as disciplinas na última Unidade despertou a consciência sobre a necessidade de continuar aprendendo continuamente para ser um professor ou treinador bem-sucedido na profissão. Os bacharéis, neste sentido, valorizaram a realização de mais de uma experiência de ensino, permitindo ao grupo aprimorar os aspectos problemáticos observados na primeira intervenção. Os licenciados, por sua vez, destacaram o aprendizado conquistado na disciplina para sua futura carreira profissional na escola e, ao mesmo tempo, chamaram a atenção para a dinamicidade da docência, a qual exige aperfeiçoamento constante para evitar a estagnação pessoal e profissional.

De fato, aprendizagem se configura como um processo de permanente reconfiguração da própria identidade biográfica. Jarvis (2006) indica que o ser humano não pode se considerar finalizado, mas alguém que está sempre “se tornando” mais consciente

sobre as próprias possibilidades de ser e estar no mundo. Na Sociedade do século XXI, caracterizada pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade (STEWART; KHARE; SCHATZ, 2016), o desenvolvimento da capacidade de aprender contínua conscientemente é imprescindível para o indivíduo conseguir lidar com tais demandas de maneira bem-sucedida.

5.3 AVALIAÇÃO DAS DISCIPLINAS

5.3.1 Desenvolvimento do ECA

Conforme expresso no Quadro 19, ambas as disciplinas foram estruturadas a partir de diagnósticos semelhantes a respeito do desenvolvimento habitual do ECA nos semestres anteriores em que haviam sido ministradas. De modo geral, identificou-se, *a priori*, predominância do menor nível de transição (18 componentes em 2017/1; 17 em 2017/2) nas componentes do ECA, ao passo que nenhuma atingia o nível 4 de centralidade nos estudantes. As dimensões Responsabilidade pela Aprendizagem e Equilíbrio de Poder pareciam as mais centradas no professor, motivo pelo qual tiveram de receber atenção adicional para atingir níveis de ECA mais elevados em suas componentes.

Quadro 19 – Comparação do desenvolvimento do ECA nas disciplinas PE 2017/1 e 2017/2.

Dimensão	Função do Conteúdo				Papel do Professor						Responsabilidade pela Aprendizagem						Equilíbrio do poder						Finalidades e Processos de Avaliação						
	FC1	FC2	FC3	FC4	PP1	PP2	PP3	PP4	PP5	PP6	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	FPA1	FPA2	FPA3	FPA4	FPA5	FPA6	FPA7
Diagnóstico (2017-1)	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Diagnóstico (2017-2)	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	2	1	2	2	3	2	2	3	1	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3
Planejado (2017-1)	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	2	4	4	4	4	4	2	4
Planejado (2017-2)	4	4	4	4	4	4	2	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	2	4	4	4	3	3	2	4
Nível U1 (2017-1)	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	1	2	4	3	2	3	4	1	4	2	2	4	4	3	3	3	2	2
Nível U1 (2017-2)	3	3	4	3	3	4	2	3	2	3	2	1	2	4	3	2	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3
Nível U2 (2017-1)	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	2	4	4	3	3	4	2	3
Nível U2 (2017-2)	3	4	4	3	4	4	2	4	2	3	3	2	2	4	3	2	3	4	3	3	3	2	4	3	3	3	3	2	3
Nível U3 (2017-1)	4	4	3	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	4	2	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	3	2	4
Nível U3 (2017-2)	4	4	2	4	3	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	2	3	2	2	4	4	4	3	3	2	4
Conquistado (2017-1)	4	4	4	4	4	4	4	4	2	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	2	4
Conquistado (2017-2)	4	4	4	4	4	4	3	4	2	3	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	2	4	4	4	3	3	2	4	

Fonte: Dados do estudo (2019).

Obs.: As cores dos números representam o resultado da comparação direta entre o nível atingido nas componentes do ECA. Neste sentido, a cor verde indica que, naquela componente específica, o nível de ECA atingido na disciplina alvo de consideração foi maior em comparação ao nível atingido na outra disciplina. A cor vermelha, por sua vez, significa o oposto. A cor preta, finalmente, expressa que as componentes consideradas atingiram o mesmo nível em ambas as disciplinas.

Por serem mais facilmente modificáveis e potencialmente, sofrerem menos impacto de concepções prévias e resistências dos estudantes, as dimensões Função do Conteúdo e Papel do Professor foram enfatizadas durante todo o semestre em ambas as disciplinas, motivo pelo qual atingiram os níveis mais elevados do ECA na maioria de suas componentes. As dimensões Responsabilidade pela Aprendizagem e Equilíbrio do Poder, por outro lado, necessitaram ser abordadas de maneira gradual e progressiva, de modo a atingir o nível mais elevado no fim do semestre. A dimensão Finalidades e Processos de Avaliação, de modo geral, foi desenvolvida de maneira híbrida entre os dois casos supramencionados: ao mesmo tempo em que se buscou adotar caráter formativo e processual/contínuo à proposta avaliativa, reconheceu-se a necessidade de acostumar, progressivamente, os estudantes a assumirem responsabilidades características de professores ou treinadores, tais como a autoavaliação do desempenho pedagógico e a avaliação do desempenho de outros indivíduos (participantes e colegas ministrantes).

5.3.1.1 Função do Conteúdo

Em ambas as disciplinas, esta dimensão foi desenvolvida em seu nível máximo em todas as Unidade de ensino. Nas aulas teóricas, o *envolvimento discente com o conteúdo* foi especialmente estimulado a partir da articulação dos temas em discussão com as experiências prévias dos estudantes, assim como por meio de discussões coletivas sobre aspectos polêmicos ou dilemas normalmente observados no cotidiano. A maior diferença, nesta componente, foi a forma de organização da turma para que este envolvimento fosse melhor estimulado. Neste sentido, destaca-se que, no primeiro semestre, houve predominância de atividades nas quais os estudantes necessitassem compartilhar materiais de seu interesse que contribuíssem para a construção coletiva dos conteúdos, permitindo exploração mais individualizada das experiências e perspectivas; no segundo semestre, devido ao maior tamanho da turma, investiu-se mais tempo em discussões coletivas, sustentadas a partir de questionamentos docentes, a respeito dos temas em evidência.

A utilização do conteúdo de maneira variada, para facilitar a aprendizagem futura dos estudantes, manifestou-se pela preocupação constante dos ministrantes em conferir significado ao que foi apresentado e debatido nas disciplinas. Para tanto, buscou-se sua

articulação com a realidade discente, bem como incentivou-se os estudantes a refletirem sobre a aplicabilidade dos conteúdos abordados na prática profissional do professor de EF ou do treinador esportivo. A realização dos portfólios reflexivos foi especialmente importante para que os estudantes identificassem o que conseguiram apreender de cada conteúdo e como percebiam sua utilização no cotidiano. As experiências de ensino também tiveram papel relevante para que os estudantes confrontassem os princípios teóricos com as demandas da prática. No entanto, salienta-se que o nível de problematização desenvolvido na primeira disciplina foi superior ao da segunda, tanto pelo tamanho reduzido da turma quanto porque, no primeiro caso, os estudantes possuíam maior experiência no curso e maturidade para lidar com a responsabilidade aumentada decorrente da necessidade de se resolver problemas.

Na perspectiva centrada no aprendiz, o conteúdo serve tanto para promover o alcance dos objetivos específicos de aprendizagem da disciplina quanto para estimular os estudantes a aprender conteúdos adicionais não abordados, mas que são úteis para a vida cotidiana e o contexto profissional (WEIMER, 2002; PIERCE; KALKMAN, 2003; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012). As experiências de ensino, em especial, foram oportunidades privilegiadas para que os estudantes percebessem como os conteúdos até então abordados se desenvolviam na prática. A experimentação de situações que simulam a prática profissional tem sido uma estratégia muito adotada por investigações na área do *coaching* esportivo que exploram o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino-aprendizagem (JONES; TURNER, 2006; MALLETT; DICKENS, 2009; BEARD; WILSON, 2013; MORGAN *et al.*, 2013; MARTIN-SILVA *et al.*, 2015; MESQUITA *et al.*, 2015; CLEMENTS; MORGAN, 2016; CRONIN; LOWES, 2016; GOMES *et al.*, 2016; CRISP, 2018; MCCARTHY; STOSZKOWSKI, 2018; MILISTETD *et al.*, 2019). Ao vivenciarem os papéis de professor/treinador e aluno/atleta, os discentes investigados no presente estudo se conscientizaram sobre a complexidade do processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo e tiveram de adaptar suas ações diante das circunstâncias imprevisíveis com as quais tiveram contato. Tais aprendizagens os motivaram a buscar fontes adicionais de informação, tais como textos e vídeos na *Internet*, para os auxiliar a se preparar melhor para as demandas da prática.

5.3.1.2 Papel do Professor

Os ministrantes procuraram agir como facilitadores em ambas as disciplinas, contribuindo para que os estudantes encontrassem significado nos conteúdos abordados. Para tornar esta tarefa possível, inicialmente os estudantes foram questionados sobre suas expectativas com relação às disciplinas e sobre suas preferências gerais de aprendizagem. Estas informações auxiliaram os ministrantes a identificar a necessidade de diversificar as estratégias de ensino para contemplar os diferentes perfis encontrados nas turmas.

Como consequência da abertura docente às experiências e conhecimentos discentes, a interatividade foi característica marcante de ambas as disciplinas. Em muitos momentos, os estudantes realizaram atividades em pequenos ou grandes grupos, tais como debates sobre temas específicos, apresentações de artigos científicos, dramatizações e estruturação de intervenções práticas. No segundo semestre, especificamente, houve a necessidade de priorizar o desenvolvimento de atividades em grupos em decorrência do maior tamanho da turma. Na disciplina da Licenciatura, como grupo era menor, foi mais fácil conduzir discussões coletivas com participação ativa de toda a turma. Além disso, neste caso a interatividade foi mais desenvolvida durante as atividades em duplas relacionadas ao planejamento, condução e avaliação das experiências de ensino.

No que diz respeito à interação e ao relacionamento geral entre professores e estudantes, identificou-se que, na primeira disciplina, devido à maior carga horária e ao tamanho reduzido do grupo, houve maior proximidade e desenvolveram-se laços de confiança mais profundos do que na segunda. A troca de saberes também pareceu ter sido mais intensa na disciplina da Licenciatura, pois os estudantes possuíam mais experiências relacionadas ao ensino do esporte escolar e conhecimentos específicos sobre a prática profissional do professor de EF. Complementarmente, destaca-se que o caráter opcional desta disciplina favoreceu a matrícula de indivíduos realmente interessados pelos conteúdos abordados, o que não necessariamente ocorreu na turma do Bacharelado pelo fato de a disciplina ser obrigatória.

A realização de atividades interativas é fundamental para sustentar climas colaborativos de aprendizagem (TAYLOR; FRASER; FISHER, 1997; YILMAZ, 2008; KONOLD, 2009; PRITCHARD; WOOLLARD, 2010; MENSAH, 2015). Ao terem contato

com as perspectivas e experiências dos colegas, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades de negociação e de renunciar a seus próprios interesses em prol dos objetivos a serem atingidos pelo grupo (SPECK, 2003; MORGAN *et al.*, 2013; OLIVER *et al.*, 2013; LAKKALA *et al.*, 2015; ENRIGHT *et al.*, 2016). Como consequência, os discentes podem ampliar seus conhecimentos prévios sobre o tema em discussão e desenvolver atitudes investigativas para solucionar eventuais dúvidas decorrentes dos debates (ALBANESE; MITCHELL, 1993; SCHMIDT; VERMEULEN; VAN DER MOLEN, 2006; MARQUARDT, 2007; TAN, 2008; GUEDES-GRANZOTTI *et al.*, 2015; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015; FILIPENKO; NASLUND, 2018). Finalmente, este tipo de estratégia favorece o desenvolvimento de laços mais profundos entre os integrantes do grupo (SPECK, 2003; SO; BRUSH, 2008; SLAVIN, 2010; BERGOM *et al.*, 2011; DUANE; SATRE, 2014), o que pode contribuir para o desenvolvimento de amizades que extrapolem os limites da sala de aula.

Determinados recursos tecnológicos foram utilizados para potencializar a troca de informações e o compartilhamento de materiais de estudo com os discentes. Em ambas as disciplinas, criou-se um repositório *online* de materiais para estudo por meio da plataforma *Google Drive*. Neste espaço, os ministrantes socializaram textos para leitura obrigatória ou complementar para cada Unidade de ensino. Também havia a opção de os próprios estudantes alimentarem a plataforma com materiais (textos, vídeos, slides) que julgassem necessário, mas esta oportunidade não foi aproveitada pelos grupos. Por fim, materiais como relatórios e observação, provas escritas e gravações de vídeo das intervenções práticas dos estudantes foram disponibilizados para livre consulta ao longo do semestre.

O pesquisador compartilhou seu *e-mail* e número de telefone com os estudantes das disciplinas para facilitar o contato sempre que necessário. A socialização de informações mais formais, como procedimentos gerais das aulas e encaminhamento de tarefas, ocorria por *e-mail*. Para dúvidas pontuais, normalmente se utilizou o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Na turma da Licenciatura, este aplicativo também foi utilizado pelo pesquisador para criar grupos específicos com os estudantes e os professores da escola na qual se realizou a última intervenção prática, o que tornou o processo de organização mais rápido e transparente para todas as partes envolvidas.

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem sido explorada por vários estudos como estratégia pedagógica para aproveitar os benefícios tanto dos momentos presenciais em sala de aula, potencializadores de atividades interativas, quanto

do ambiente virtual de aprendizagem, que permite maior flexibilidade espaço-temporal para a realização das tarefas (SINGH, 2003; DERNTL; MOTSCHNIG-PITRIK, 2005; ASPDEN; HELM, 2006; LÓPEZ-PÉREZ; PÉREZ-LÓPEZ; RODRÍGUEZ-ARIZA, 2011; POON, 2013; GÜZER; CANER, 2014; OKAZ, 2015). Investigações desta natureza cunharam o termo *Blended Learning* (ou “aprendizagem misturada”, em tradução livre) para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem baseado na interação entre o ensino presencial e as atividades à distância. Na abordagem *Flipped Classroom*, por sua vez, exploram-se os recursos tecnológicos para possibilitar o estudo prévio de materiais pelos estudantes (como, por exemplo, textos, palestras e vídeos), os quais são explorados nos encontros presenciais em sala de aula (SEE; CONRY, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; O'FLAHERTY; PHILLIPS, 2015; AKÇAYIR; AKÇAYIR, 2018; GRIFFITHS; PROBERT; CROPLEY, 2018; AWIDI; PAYNTER, 2019). Algumas investigações, ainda, utilizaram ferramentas como o ambiente digital de aprendizagem *Moodle* (MELO, 2016) e *Blogs* (STOSZKOWSKI; COLLINS, 2014; 2015) para estimular a troca de informações e de perspectivas pelos estudantes.

5.3.1.3 Responsabilidade pela Aprendizagem

A responsabilidade pela aprendizagem foi progressivamente desenvolvida nas duas disciplinas, pois um de seus objetivos era aproximar os estudantes das demandas inerentes à atuação profissional do professor ou do treinador esportivo. Em ambos os semestres, o preenchimento de portfólios reflexivos e de ficha de autoavaliação permitiram exercitar a habilidade de *autoavaliação* dos estudantes *sobre sua própria aprendizagem* e desenvolvimento no decorrer das Unidades de ensino. As experiências de ensino, por sua vez, estimularam os grupos a se engajar mais ativamente no processo de construção das aulas ou sessões de treinamento, visto que a qualidade das intervenções dependia, sobretudo, do nível de envolvimento individual e coletivo.

Entretanto, é importante destacar que o nível de responsabilidade exigido dos estudantes foi diferente entre as disciplinas. Como o grupo do segundo semestre era, majoritariamente, recém-regresso do Ensino Médio, julgou-se prudente ser mais flexível quanto à exigência da assunção de posturas profissionais durante os processos de

planejamento e condução das experiências de ensino. Salienta-se que, embora tenham sido avaliados com os mesmos critérios de avaliação adotados na disciplina da Licenciatura, os estudantes do Bacharelado foram mais cobrados quanto à sua capacidade de planejar uma sequência lógica e progressiva de atividades, enquanto dos licenciandos exigiu-se maior capacidade de conduzir adequadamente a aula e de adaptar as atividades em função das demandas imprevisíveis do contexto.

Finalmente, em virtude do maior tempo disponível no primeiro semestre, houve a possibilidade de explorar mais intensamente o desenvolvimento de *habilidades para a vida*, tais como a *gestão da informação*. Para tanto, organizou-se um *workshop* de busca de informações na *Internet*, bem como um seminário de apresentação dos artigos científicos encontrados. Esta atividade exigiu que os estudantes se responsabilizassem pela busca, seleção e socialização das informações aos colegas, motivo pelo qual a qualidade do processo esteve diretamente ligada ao nível de envolvimento com a proposta. Na turma do Bacharelado por sua vez, optou-se por socializar um tutorial por meio da ferramenta *Google Drive*, e eventuais dúvidas foram solucionadas individualmente, por *e-mail* ou presencialmente. Nesta turma, os ministrantes apostaram na conscientização constante dos estudantes sobre a importância de não se limitarem aos conteúdos abordados nas disciplinas acadêmicas e de se envolverem com as oportunidades de formação disponibilizadas pela universidade. Momentos como a correção da prova escrita e a avaliação das experiências de ensino, neste sentido, foram privilegiados para explorar este tipo de discussão.

Estudos que buscaram ampliar a responsabilidade discente pela própria aprendizagem são abundantes na literatura consultada sobre FI e ECA. As metodologias ativas de aprendizagem, tais como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ALBANESE; MITCHELL, 1993; CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004; HMELO-SILVER, 2004; LOYENS; MAGDA; RIKERS, 2008; RIBEIRO, 2008; CEZAR *et al.*, 2010; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015; OLIVEIRA; MOURA; TANAJURA, 2015; ROCHA *et al.*, 2016), Aprendizagem por Inquérito (CLEVERLY, 2003; OLIVER, 2007; LEE, 2012; BLESSINGER; CARFORA, 2014; ROBERTS; RYRIE, 2014; BLESSINGER; CARFORA, 2015), Sala de aula Invertida (ROACH, 2014; GILBOY; HEINERICHS; PAZZAGLIA, 2015; GRIFFITHS; PROBERT; CROPLEY, 2018; AWIDI; PAYNTER, 2019) e Aprendizagem Misturada (BOYLE *et al.*, 2003; HUGHES, 2007; SO; BRUSH, 2008; GEORGE-WALKER; KEEFFE, 2010; LÓPEZ-PÉREZ; PÉREZ-LÓPEZ; RODRÍGUEZ-ARIZA, 2011) requerem a assunção de maiores responsabilidades pelos estudantes, as quais

podem se manifestar em aspectos como o estudo prévio de materiais utilizados nas discussões em sala de aula, a busca de informações para auxiliar a resolução da questão ou do problema e o gerenciamento do tempo de estudo ou das discussões que ocorrem nos grupos de trabalho.

As investigações mencionadas, neste sentido, têm revelado resultados positivos ao desenvolvimento discente, com destaque para maiores níveis de envolvimento (BOYLE *et al.*, 2003), de desempenho acadêmico (LÓPEZ-PÉREZ; PÉREZ-LÓPEZ; RODRÍGUEZ-ARIZA, 2011; VO; ZHU; DIEP, 2017), de conhecimentos sobre a função profissional (JONES; TURNER, 2006), de motivação (HUGHES, 2007), de satisfação (SO; BRUSH, 2008), de habilidades e/ou relacionamentos interpessoais (MCCARTHY, 2010; ALCOFORADO *et al.*, 2011; DRISKA; GOULD, 2014; GUEDES; ANDRADE; NICOLINI, 2015), de capacidades de resolução de problemas (SCHMIDT; VERMEULEN; VAN DER MOLEN, 2006; DOWNING *et al.*, 2008; ROCHA *et al.*, 2016) e de autonomia na busca por informações pertinentes ao próprio desenvolvimento acadêmico-profissional (RIBEIRO, 2008; OLIVEIRA; MOURA; TANAJURA, 2015).

5.3.1.4 Equilíbrio de Poder

Nesta dimensão, a *expressão de perspectivas alternativas* e a *utilização de avaliações abertas* ocorreram de maneira similar em ambas as disciplinas. Como os conteúdos abordados tinham natureza complexa e multifacetada, os ministrantes esforçaram-se para construir coletivamente o entendimento das especificidades e das relações entre os conceitos. Para tanto, os estudantes eram incentivados a refletir sobre as próprias experiências e compartilhar os resultados das reflexões com os demais colegas, bem como a compartilhar seus pontos de vista sobre temas polêmicos ou dilemas presentes na atuação profissional do professor ou do treinador esportivo. A realização dos portfólios reflexivos, por sua vez, teve como uma das metas a expressão dos entendimentos individuais dos estudantes sobre cada conteúdo novo, o que os permitiu conjecturar sobre as possibilidades de sua aplicação tanto nas próprias realidades cotidianas quanto na prática profissional do professor de EF ou do treinador esportivo.

Os ministrantes ofereceram aos estudantes algumas oportunidades para *determinar os conteúdos das disciplinas*. Na primeira aula, o plano de ensino foi discutido coletivamente

e os estudantes puderam sugerir alterações nos conteúdos de ensino, bem como nas estratégias e nos pesos relativos das avaliações. Cabe ressaltar que, na disciplina do segundo semestre, esta atividade apresentou menor eficácia do que no grupo de licenciandos, principalmente pela falta de intimidade com os colegas para sustentar as discussões e pela maior insegurança geral para emitir suas opiniões e sugerir alterações. Durante os GFs realizados ao término de cada unidade de ensino, determinados estudantes também puderam avaliar o andamento da disciplina e sugerir possíveis direcionamentos para a sua sequência. Neste aspecto, salienta-se que a estratégia foi mais efetiva na primeira disciplina pelo fato de envolver todos os estudantes matriculados, enquanto na segunda somente seis tiveram a oportunidade de expressar, formalmente, suas perspectivas sobre o processo de condução da disciplina. Finalmente, na prova escrita, os estudantes da primeira disciplina tiveram contribuição mais ativa porque sugeriram questões a serem incluídas, enquanto na segunda disciplina explorou-se somente a correção coletiva das avaliações elaboradas pelos ministrantes.

Os ministrantes permitiram aos estudantes, em determinadas ocasiões, participar da construção dos critérios e de seus pesos relativos para as avaliações, assim como da definição da própria nota. Nas autoavaliações, por exemplo, a nota foi inteiramente determinada pela própria percepção discente acerca do envolvimento pessoal com os conteúdos da Unidade. Nos portfólios reflexivos, por sua vez, os estudantes puderam decidir por seu preenchimento ou não no tempo que lhes era concedido em determinadas aulas, pois se tratava de atividade optativa. Finalmente, nas experiências de ensino, os estudantes de ambas as disciplinas participaram da construção dos critérios avaliativos e da definição dos respectivos pesos.

Especialmente durante as avaliações pareadas, os estudantes revelaram dificuldades para julgar objetivamente o desempenho de seus colegas, mesmo com os critérios de avaliação sugeridos pelos ministrantes e aprovados pelos discentes. Apesar de contribuir para o desenvolvimento da percepção de maior controle sobre o próprio processo educacional (BLUMBERG, 2009a), a resistência em exercer o poder ocorre porque os estudantes normalmente não têm muita consciência sobre as possibilidades de sua utilização (LORENTE; KIRK, 2013), em parte porque não costumam ser estimulados a assumi-lo no sistema educacional instrucional (WEIMER, 2002; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a).

De modo geral, compreende-se que a distribuição do poder foi mais equilibrada na primeira disciplina em decorrência do maior nível de maturidade apresentado pelos estudantes para lidar com as responsabilidades resultantes da assunção de maiores poderes, bem como

pelo fato de já se encontrarem na etapa final de sua formação acadêmica e necessitarem experimentar as consequências de assumir poderes semelhantes aos que lhes serão concedidos após atuarem, efetivamente, como profissionais formados. Este equilíbrio maior foi manifestado, especialmente, durante a definição dos pesos relativos das percepções docentes e discentes para o estabelecimento das notas em algumas atividades. Na prova escrita da primeira disciplina, por exemplo, a nota final foi composta pela média simples entre as notas atribuídas pelos ministrantes e pelos próprios estudantes, enquanto na segunda disciplina a correção comentada da prova permitiu aos estudantes que desejassem aprimorar suas respostas conseguirem até um ponto extra na nota final. Nas experiências de ensino da primeira disciplina, a avaliação docente constituiu 50% da nota, enquanto a autoavaliação e a avaliação pareada contribuíram com 25% cada. Na disciplina do segundo semestre, por outro lado, o peso da avaliação docente foi de 80%.

Embora possam oferecer resistências iniciais ao serem empoderados, os estudantes costumam apreciar a sensação de controle sobre o próprio processo de aprendizagem (SEARBY; EWERS, 1997). Com o tempo, esta responsabilidade adicional passa a ser encarada de maneira mais positiva, e os estudantes passam a compreender sua importância para a qualidade geral do processo formativo, o que os motiva a se envolver mais com a proposta de ensino-aprendizagem (ENRIGHT *et al.*, 2016).

A *flexibilidade* docente se manifestou, em ambas as disciplinas, por meio da utilização de variadas estratégias de ensino e métodos de avaliação, de modo a contemplar as diferentes necessidades e interesses dos grupos. Com relação aos prazos, os docentes foram flexíveis na primeira disciplina em virtude da elevada demanda de atividades durante a Unidade 3. Na disciplina do Bacharelado, por sua vez, os ministrantes foram mais flexíveis com os grupos prejudicados pela mudança de regras a respeito dos esportes permitidos nas experiências de ensino. Neste semestre, não foi possível ser tão flexível quanto aos prazos de entrega dos trabalhos, pois a disciplina possuía encontros em somente uma dia da semana, em contraste com as duas aulas semanais da disciplina da Licenciatura.

A *promoção de oportunidades de aprendizagem*, por fim, foi mais enfatizada na primeira disciplina, em virtude da maior carga horária disponível. Neste caso, os estudantes tiveram a possibilidade de optar pela participação em uma aula da Unidade 3 ou pela visita à escola para articular o tema e as estratégias a serem adotadas na aula ministrada às crianças.

Os ministrantes apresentaram a mesma aula em dois dias distintos para facilitar a participação dos estudantes em ambas as atividades, mas os discentes poderiam optar por utilizar os dois dias para ficar na escola, se assim julgassem mais conveniente.

5.3.1.5 Finalidades e Processos de Avaliação

Em ambas as disciplinas, avaliação da aprendizagem teve *caráter formativo* e foi *integrado ao processo de aprendizagem* conduzido no decorrer do semestre. A utilização de portfólios reflexivos e de fichas de autoavaliação permitiu que os estudantes identificassem, periodicamente, o quanto haviam aprendido ou se desenvolvido na disciplina, bem como que refletissem sobre a aplicabilidade dos conteúdos a situações cotidianas e planejassem eventuais mudanças de conduta para melhorar seu entendimento dos tópicos discutidos. De acordo com os estudantes, esta estratégia avaliativa foi fundamental para conferir maior significado e profundidade à aprendizagem, estimulando-os a estudar mais os conteúdos pouco assimilados e a buscar outros materiais de estudo para ampliar o entendimento sobre o assunto.

O uso de diários e/ou portfólios reflexivos como recursos de suporte à aprendizagem de estudantes universitários tem sido extensamente documentado pela literatura consultada (KNOWLES *et al.*, 2001; MELO, 2008; BÜYÜKDUMAN; ŞIRIN, 2010; COTTA; MENDONÇA; COSTA, 2011; DYMENT; O'CONNELL, 2011; ALVIM, 2012; COULSON; HARVEY, 2013; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b). De acordo com Moon (2004), a reflexão escrita é especialmente eficaz porque estimula o indivíduo a pensar durante mais tempo sobre determinada ação ou acontecimento, o que promove o alcance de níveis reflexivos mais profundos (HATTON; SMITH, 1995; MOON, 1999; KNOWLES *et al.*, 2001; MOON, 2004; MOON, 2007) do que a simples recordação da situação.

Considerando a proposta construtivista da disciplina, eventuais erros ou falhas cometidas pelos estudantes não foram objeto de punição, mas elementos para fundamentar reflexões e oportunizar novas experiências nas quais fosse possível sua superação. Neste sentido, a componente *demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro* foi especialmente enfatizada nas experiências de ensino, pois foram oferecidos *feedbacks* a cada dupla (Licenciatura) ou grupo (Bacharelado) a respeito dos aspectos positivos e dos que necessitavam de maior atenção para a próxima intervenção. Complementarmente, a componente foi desenvolvida durante o processo de correção dos relatórios de observação de

sessões de treinamento entregues pelos bacharelados. Como este relatório foi o primeiro desta natureza realizado pela maior parte dos estudantes no Ensino Superior (pois eram calouros), os ministrantes possibilitaram a melhoria da versão inicial e a ressubmissão do documento para nova avaliação.

A avaliação formativa é a opção preferida por educadores centrados no aprendiz, pois sua ênfase está no processo de desenvolvimento gradual da competência e da autonomia do estudante (RUSHTON, 2005; BLACK, 2010; MARSHALL, 2010; TILLEMA, 2010; ANDERSSON; PALM, 2017). O *feedback* docente, neste sentido, é fundamental para direcionar a atenção do estudante aos aspectos mais relevantes da tarefa ou situação, permitindo que concentre seus esforços de maneira mais eficaz para solucionar os problemas encontrados (HIGGINS; HARTLEY; SKELTON, 2002; PRICE; O'DONOVAN; RUST, 2007; IRONS, 2008; QUINTON; SMALLBONE, 2010; PEREIRA *et al.*, 2016).

A *autenticidade* das avaliações também foi objeto de atenção pelos ministrantes. Neste sentido, nas duas disciplinas os estudantes tiveram oportunidade de exercer o papel de professores ou de treinadores esportivos, o que os permitiu aplicar ou confrontar os conteúdos teóricos com as demandas e a imprevisibilidade da prática. O processo de planejamento, condução e avaliação de experiências de ensino foi a avaliação com maior peso relativo na nota final em ambas as disciplinas, pelo fato de promover maior aproximação discente com a realidade profissional com a qual se defrontarão no futuro.

A avaliação autêntica é recomendada para aproximar mais os estudantes dos contextos de atuação profissional (BLUMBERG, 2009a), e sua aplicação é muito comum em disciplinas acadêmicas que se utilizam de estratégias de aproximação com o ambiente de atuação profissional futura dos estudantes (LESTER; COSTLEY, 2010; OLIVER *et al.*, 2013; GILBERT *et al.*, 2014; KUKLICK; GEARITY; THOMPSON, 2015a, b; CRONIN; LOWES, 2016; CRISP, 2018), bem como nos estágios curriculares supervisionados (ZAKRAJSEK; THOMPSON; DIEFFENBACH, 2015). (MARTIN-SILVA *et al.*, 2015; GOMES *et al.*, 2016). Os resultados dessas avaliações têm indicado que os estudantes podem desenvolver maior entendimento sobre a complexidade e os desafios da atuação profissional (CRONIN; LOWES, 2016; GOMES *et al.*, 2016), assim como relações mais próximas com os personagens presentes nesses contextos (OLIVER *et al.*, 2013).

Considerando a necessidade de o profissional de EF (professor ou treinador) dominar competências de avaliação, os estudantes também foram estimulados a *avaliar o próprio desempenho e/ou o desempenho de seus colegas* durante a condução das aulas ou sessões. Para tanto, tiveram de ampliar sua consciência sobre possíveis critérios a serem considerados no processo, a fim de justificar adequadamente seus pareceres.

A frequência e a profundidade do processo avaliativo foi maior com os licenciandos. Neste semestre, cada dupla responsabilizou-se por avaliar uma dupla ministrante e se autoavaliar em ambas as experiências, e o peso relativo destas avaliações foi de 50% sobre a nota final da atividade. Na turma do Bacharelado, a avaliação pareada ocorreu somente durante a segunda experiência de ensino, ao passo que a autoavaliação ocorreu exclusivamente na terceira experiência. O peso de ambas as avaliações foi de 20% sobre a nota final. Isto se justificou pelo próprio perfil da turma do primeiro semestre, caracterizado pela presença de estudantes que já haviam tido experiências anteriores na FI com o ensino do esporte em distintos contextos.

O envolvimento discente nas atividades avaliativas é recomendado pela literatura consultada sobre o ECA (MCCOMBS, 1997; WEIMER, 2002; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012) e sobre formação profissional (BOUD; FALCHIKOV, 1989; SEARBY; EWERS, 1997; DOCHY; SEGERS; SLUIJMANS, 1999; CASSIDY, 2006; MCMILLAN; HEARN, 2008; THOMAS; MARTIN; PLEASANTS, 2011; LORENTE-CATALÁN; KIRK, 2013; LORENTE; KIRK, 2013; DEELEY; BOVILL, 2015) pelo fato de ampliar as perspectivas dos estudantes a respeito do próprio processo formativo e/ou das atribuições dos profissionais de sua área.

Além das experiências práticas de ensino, ambas as disciplinas fomentaram a aproximação dos estudantes com os contextos de atuação profissional por meio de visitas à escola (2017/1) e a clubes esportivos (2017/2). Na Licenciatura, o nível de exigência do relatório de observação foi maior do que o do Bacharelado, tanto pelo maior nível de experiência geral da primeira turma quanto pela necessidade de utilizar os dados da observação como base para fundamentar a organização da aula ministrada às crianças escolares.

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 aspectos 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, 1977; 2001). Complementarmente, a observação contribui para aproximar os discentes da realidade profissional, o que pode servir como estímulo à construção de relacionamentos acadêmico-profissionais com os indivíduos destes locais.

Nas provas escritas, a correção coletiva e comentada permitiu aos estudantes justificarem a exatidão de suas respostas. Nas experiências de ensino, por sua vez, as conversas realizadas com os ministrantes auxiliaram os estudantes a perceber a organização da própria aula ou sessão de treinamento, além de permitirem que as duplas ou grupos explicassem os motivos que os levaram a planejar determinada sequência de atividades e a realizar eventuais adaptações durante a condução.

A avaliação centrada no aprendiz é também, uma oportunidade de autoconscientização discente sobre a própria aprendizagem e desempenho (MCCOMBS, 1997; SCHUH, 2003; MCCOMBS; MILLER, 2007; MCMILLAN; HEARN, 2008; ANDRADE; VALTCHEVA, 2009; HARRISON, 2010; WEBBER, 2011; MYERS; MYERS, 2014; HANEWICZ; PLATT; ARENDT, 2017). Diferentemente da avaliação somativa tradicional, em que os erros são punidos com a perda de pontos, a perspectiva centrada no aprendiz interpreta o erro como oportunidade de reflexão, para que seja possível demonstrar domínio em momentos subsequentes (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012).

Os ministrantes optaram por aplicar prova teórica pelo fato de os estudantes já estarem habituados à sua realização tanto no Ensino Superior quanto nas etapas educacionais anteriores. Considerando a proposta construtivista da disciplina e a insatisfação manifestada pelos estudantes inicialmente entrevistados acerca da baixa efetividade de tal estratégia para mensurar o conhecimento e o desempenho acadêmico, houve a preocupação de que a prova estimulasse mais a aplicação dos conceitos abordados nas aulas do que a memorização de tópicos e informações específicas. Neste sentido, conferiu-se maior peso relativo a questões descritivas que simulassem a aplicação dos conceitos em situações-problema de aula ou treinamento esportivo ou em planos de intervenção esportiva nos contextos escolar e extraescolar.

5.3.1.6 Impressões gerais sobre o processo de desenvolvimento do ECA

De modo geral, acredita-se que as disciplinas tenham cumprido com os objetivos inicialmente traçados, pois contribuíram para melhor preparar os estudantes a planejar e conduzir aulas ou sessões de treinamento esportivas. O clima de aprendizagem proposto nas aulas provavelmente tenha sido o principal responsável pelo sucesso das propostas de ECA, pois houve a preocupação de garantir que as perspectivas e os conhecimentos dos estudantes fossem valorizados durante a construção dos novos conteúdos de ensino.

Identificou-se que o nível de ECA conquistado em ambos os semestres foi muito similar, pois em 23 componentes o resultado foi idêntico. Nas componentes *utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes* (Papel do Professor), *promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas* (Responsabilidade pela Aprendizagem), *utilização de avaliações abertas, promoção de oportunidades de aprendizagem* (Equilíbrio de Poder), *demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro e justificação da exatidão das respostas* (Finalidades e Processos de Avaliação), por sua vez, a disciplina da Licenciatura atingiu níveis mais elevados de ECA.

Apesar de o Quadro 19 apresentar resultados semelhantes ao se comparar o desenvolvimento do ECA nas disciplinas, salienta-se que sua operacionalização foi distinta, o que sugere cautela na interpretação puramente quantitativa dos níveis indicados. Neste sentido, é importante recordar que a disciplina da Licenciatura, por possuir maior carga horária e menos estudantes matriculados do que a do Bacharelado, permitiu que os conteúdos fossem melhor explorados, bem como que os relacionamentos estabelecidos entre docentes e discentes fossem mais próximos. Como consequência, o clima geral de aprendizagem criado na disciplina do primeiro semestre permitiu que as componentes do ECA se sustentassem por mais tempo nos níveis mais elevados de centralidade no estudante do que o que se observou durante o semestre 2017/2, embora a interpretação superficial do Quadro 19 sugira que a maioria das componentes tenha apresentado os mesmos níveis de ECA em ambas as disciplinas.

5.4 TRANSFORMAÇÕES DO PESQUISADOR PELO ECA

O envolvimento prolongado com o ECA provocou profundas transformações no pesquisador, as quais provocaram mudanças em sua prática docente como professor universitário. A primeira transformação ocorreu durante a disciplina da Licenciatura, em momento no qual o pesquisador estava tão empolgado com o processo que se preocupou demais em criar um ambiente favorável à aprendizagem, descuidando-se de pontuar os aspectos principais do conteúdo de ensino que estava sendo abordado. A experiência específica de uma aula, discutida com o professor da disciplina, fez com que percebesse a necessidade de equilibrar melhor os papéis docentes, de modo a garantir que os aspectos fundamentais do conteúdo de ensino abordado fossem compreendidos pelos estudantes, sempre que possível de maneira a respeitar os princípios do ECA.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores construtivistas é equilibrar o tempo destinado à instrução direta e à facilitação da aprendizagem (RICHARDSON, 1997b; TAYLOR; FRASER; FISHER, 1997; LAROCHELLE; BEDNARZ; GARRISON, 1998; BROOKS; BROOKS, 1999; YILMAZ, 2008; KONOLD, 2009; MACPHAIL; TANNEHILL; GOC KARP, 2013; DUANE; SATRE, 2014). Weimer (2002) e Blumberg (2009a) neste sentido, destacam que, habitualmente, o docente possui desejo intrínseco por controlar o processo de ensino-aprendizagem. Isto ocorre em decorrência da própria expectativa acadêmica tradicionalmente construída em torno do papel centralizador do professor no processo de ensino-aprendizagem (KING, 1993; BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2002; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012). Além disso, como os estudantes possuem diferentes níveis de experiência com o tópico abordado e ritmos distintos de aprendizagem, podem demorar mais do que o esperado para atingir o nível de compreensão desejado para determinado conteúdo. Esta situação pode fazer com que o docente, para agilizar o processo, direcione demais o aprendizado discente ou ignore o desenvolvimento destes estudantes em prol da cobertura do conteúdo programático (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a).

A segunda transformação experienciada pelo pesquisador decorreu do último GF realizado com os estudantes da Licenciatura, durante o qual duas estudantes haviam elogiado sua conduta e seu relacionamento próximo com o grupo no semestre, ao mesmo tempo que

alertaram para a elevada quantidade de tarefas exigidas na parte final da disciplina. A partir deste episódio, o pesquisador reconheceu a necessidade de conhecer os estudantes com ainda mais profundidade e de manter relacionamento próximo com a turma, buscando informações a respeito das rotinas acadêmicas e pessoais dos discentes para que fosse possível estruturar um processo de ensino-aprendizagem mais adequado às possibilidades e aos interesses gerais e individuais.

Em metanálise sobre o efeito das relações entre professores e estudantes em ambientes de ECA, Cornelius-White (2007) verificou que a proximidade de ambos pode trazer implicações positivas ao envolvimento e à aprendizagem discentes. Na perspectiva centrada no aprendiz, o professor se coloca como facilitador guia do processo de aprendizagem (MARTELL, 1972; KING, 1993; BARR; TAGG, 1995; WEIMER, 2002; MCCOMBS; MILLER, 2007; DOYLE, 2008; BLUMBERG, 2009a; CULLEN; HARRIS; HILL, 2012), o que automaticamente o aproxima dos interesses e das necessidades dos estudantes. Para que seja possível avaliar apropriadamente o processo de desenvolvimento discente, o professor necessita conhecer as características gerais dos estudantes (SIMS; SIMS, 1995; PIKE; KUH; GONYEA, 2003; KOLB; KOLB, 2005; HALLAWAH, 2006; ARTHURS, 2007; MCCULLOCH, 2009; PRITCHARD, 2009; DINÇOL *et al.*, 2011; TULBURE, 2011; GEHLBACH; BRINKWORTH; HARRIS, 2012), de modo a estruturar as oportunidades de aprendizagem mais adequadas ao perfil identificado.

Embora se reconheça a importância de tornar o processo de ensino mais personalizado e alinhado aos interesses discentes, salienta-se que esta não é uma tarefa facilmente concretizável por exigir muito tempo e esforços dos professores (ARTHURS, 2007). Como o docente universitário contemporâneo necessita desenvolver atividades nos domínios do ensino, da pesquisa e da extensão, além de gerenciar demandas extras como a conquista de recursos financeiros para a instituição e a participação em atividades administrativas ou burocráticas (ROBSON, 2006; BARRETO, 2007; GROUNDWATER-SMITH; MOCKLER, 2009; BOLZAN; ISAIA, 2010; MASETTO, 2012; FARIAS; GUIMARÃES, 2013; SAROYAN; TRIGWELL, 2015; LIMA; LIMA, 2017; SOUZA *et al.*, 2017), recomenda-se que concentre sua atenção em poucas componentes do ECA de cada vez durante determinada disciplina, possibilitando sua adequada concretização (BLUMBERG, 2009a).

A terceira transformação acadêmico-profissional do pesquisador ocorreu após uma aula na qual os estudantes da Licenciatura ficaram responsáveis por ministrar experiência de

ensino aos seus colegas de turma. Ao identificar determinada falta de comprometimento das duplas responsáveis pela ministração, o pesquisador revelou sentir profunda insatisfação e impotência, pois em sua percepção a disciplina estava sendo organizada da maneira mais sensível e alinhada possível aos princípios construtivistas do ECA. Como lição do episódio, o pesquisador admitiu a impossibilidade de controlar todas as variáveis do processo educacional (ex.: motivação discente), o que o fez concentrar mais esforços, dali em diante, nos aspectos que estavam exclusivamente sob seu controle (ex.: organizar aulas alinhadas aos princípios do ECA).

O professor que se propõe a desenvolver o ECA passa por profunda transformação em sua filosofia de ensino e na forma como concebe o processo de aprendizagem (KING, 1993; TSANGARIDOU; O'SULLIVAN, 1997; BOROWNLEE, 2004; MARRA, 2005; ROSENFELD; ROSENFELD, 2008; YANG; CHANG; HSU, 2009; DOBBER *et al.*, 2017). Em última instância, o poder está totalmente concentrado nos estudantes, pois são eles que possuem a decisão de aprender ou não (WEIMER, 2002). Assim, é necessário resistir ao desejo de controlar o processo a partir de motivadores extrínsecos, tais como provas escritas tradicionais e a frequência em sala de aula, em prol de uma abordagem que priorize o desenvolvimento da motivação intrínseca dos discentes (MCCOMBS; WHISLER, 1997; MCCOMBS; MILLER, 2007; BLUMBERG, 2009a; CHEANG, 2009; DUPONT *et al.*, 2009; BROPHY, 2010; GEHLBACH; BRINKWORTH; HARRIS, 2012; YOUNG, 2016; ROTHES; LEMOS; GONÇALVES, 2017; STOSZKOWSKI; MCCARTHY, 2018). Ao mesmo tempo, o docente pode lembrar periodicamente a turma sobre a importância de exercer papel ativo no processo de aprendizagem, pois a autonomia é uma característica essencial para possibilitar a aprendizagem ao longo da vida (JARVIS, 2004; KANE, 2004; ALLMENDINGER *et al.*, 2011; DEEK *et al.*, 2013).

A quarta e última grande transformação percebida pelo pesquisador em sua própria prática docente ocorreu durante o semestre 2017/2, com a turma do Bacharelado. Pelo fato de já se sentir relativamente seguro e confortável tanto com a disciplina quanto com os princípios do ECA, o pesquisador acabou descuidando do processo de planejamento das aulas e da comunicação com o professor da disciplina em determinado momento da disciplina de 2017/2. Como consequências, algumas aulas não atingiram o nível de ECA desejado.

O paradoxo de exigir atitudes proativas dos estudantes e, ao mesmo tempo, permanecer em zona de conforto por acreditar possuir domínio sobre o processo de ensino aprendizagem, revela o dilema com qual o docente habitualmente convive em sua prática pedagógica cotidiana (WEIMER, 2002; MASETTO, 2010). A utilização de abordagens ativas de ensino/investigação, neste sentido, requer que o professor/pesquisador aprenda a se relacionar de maneira dinâmica com a complexidade e a incerteza características de ambientes de ensino aprendizagem, o que implica no desenvolvimento de maior capacidade para se sentir confortável em meio ao desconforto exigido pela aprendizagem constante e pela decisão deliberada de se colocar em posição de vulnerabilidade (KING, 1993; BARR; TAGG, 1995; OLIVER; TRIGWELL, 2005; ENRIGHT *et al.*, 2016; LUGUETTI; OLIVER, 2017; OLIVER *et al.*, 2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo final, inicialmente elaboram-se uma síntese geral dos principais achados do estudo. Especificamente, resgatam-se detalhes do processo de desenvolvimento do ECA em ambas as disciplinas de PE, bem como comparam-se os níveis de ECA atingidos em cada semestre. Na sequência, exploram-se as percepções dos estudantes de ambas as disciplinas e do pesquisador sobre este processo, destacando-se os principais aspectos positivos e negativos decorrentes das experiências. Por fim, sintetizam-se as transformações percebidas pelo pesquisador em sua própria prática pedagógica como professor universitário, decorrentes de seu envolvimento com o ECA nas disciplinas.

No tópico subsequente, destaca-se a originalidade do estudo ao propor o desenvolvimento do ECA de maneira detalhada no contexto universitário, ao mesmo tempo que se enfatiza sua relevância específica à FI em EF. Complementarmente, apresentam-se as limitações de sua operacionalização no contexto particular de uma Universidade Pública brasileira e sugerem-se considerações cuidadosas ao interpretar as evidências encontradas e desenvolver propostas semelhantes em outros ambientes.

No terceiro subtópico, discutem-se as possíveis implicações do estudo para a FI. De modo geral, sugere-se uma sequência de etapas que permita aos docentes operacionalizar (planejar, conduzir e avaliar) adequadamente o ECA em suas disciplinas. Procura-se deixar claro, sobretudo, que o ECA requer transformação da própria filosofia pessoal de ensino para ser adequadamente desenvolvido na FI.

Finalmente, a partir dos achados e das limitações do presente estudo, recomendam-se direcionamentos para que as investigações futuras ampliem a base de conhecimentos sobre o desenvolvimento do ECA no Ensino Superior em geral e na EF em particular. Discute-se, neste sentido, a importância de fomentar a continuidade do processo de investigação e implementação do ECA, para que haja mudanças verdadeiras na cultura do ensino universitário e superem-se as limitações ou dificuldades atualmente observadas.

6.1 SÍNTESE DOS ACHADOS

O presente estudo buscou analisar o processo de desenvolvimento do ECA na FI em EF. Especificamente, descreveram-se e compararam-se duas propostas de ECA operacionalizadas em disciplinas de PE nos semestres 2017/1 (Licenciatura) e 2017/2 (Bacharelado), em uma Universidade Pública do Estado de Santa Catarina. Além disso, investigaram-se as percepções dos estudantes participantes e do pesquisador sobre este processo, bem como as transformações percebidas pelo pesquisador em decorrência de seu envolvimento com o ECA.

Embora os níveis conquistados de ECA tenham sido similares em ambos os semestres, destaca-se que a manutenção dos níveis mais elevados foi mais duradoura na turma da Licenciatura, principalmente pela maior carga horária da disciplina, pelo menor número de estudantes e pela maior maturidade geral apresentada pelos discentes em comparação à turma do Bacharelado. No primeiro semestre (Licenciatura), por exemplo, foi possível tornar o processo de ensino-aprendizagem mais individualizado, pois houve mais tempo para utilizar as experiências e perspectivas dos estudantes como subsídios para a construção coletiva dos conteúdos. Na turma do Bacharelado, por outro lado, realizaram-se mais atividades em grupos maiores, que buscaram desenvolver a capacidade de trabalho coletivo e o aprofundamento dos vínculos entre os discentes, mas não foi possível aos ministrantes desenvolver relações tão profundas com eles, conforme verificado na Licenciatura. A maior carga horária da primeira disciplina também permitiu explorar melhor o desenvolvimento de habilidades como a gestão da informação e a promoção de oportunidades de aprendizagem, enquanto o maior nível geral de maturidade discente nesta turma fez com que os estudantes tivessem maior participação e contribuição relativa na definição das notas finais durante as experiências práticas de ensino.

Os estudantes de ambas as disciplinas perceberam a criação de climas favoráveis e propícios à aprendizagem, especialmente porque os conteúdos foram articulados às suas experiências prévias e/ou debatidos com a contribuição de suas perspectivas. Na medida em que as aulas se desenvolveram, os discentes observaram aumento crescente da responsabilidade pela própria aprendizagem. Por um lado, esta exigência despertou a motivação dos estudantes pelo fato de exercerem participação mais ativa na co-construção das aulas, mas por outro lado a novidade desencadeou determinado desconforto em alguns estudantes (turma da Licenciatura), ou mesmo inibiu sua participação pela falta de confiança ou pela timidez em socializar suas contribuições (Bacharelado).

Observou-se comportamento distinto das turmas nas atividades em grupos. De modo geral, a turma de 2017/1 revelou-se mais receptiva ao compartilhamento de saberes com os colegas, bem como apresentou menores dificuldades em trabalhar em equipe em comparação com a turma de 2017/2. Esta diferença pode ter se manifestado em decorrência dos próprios perfis gerais dos grupos: enquanto em 2017/1 a turma era menor, mais experiente e, potencialmente, mais interessada por cursar a disciplina (optativa), em 2017/2 o grupo compôs-se, majoritariamente, por estudantes recém-ingressos no Ensino Superior que não apresentaram, necessariamente, os mesmos interesses pelos conteúdos da disciplina, nem a maturidade necessária para trabalhar de maneira colaborativa e equitativa nos grupos. De fato, a sugestão manifestada por determinados bacharelados, de realizar mais atividades avaliativas individuais, pareceu resultar de tais dificuldades, o que indicou aos ministrantes a necessidade de propor ainda mais oportunidades para superar as concepções individualistas e meritocráticas presentes naquele contexto.

A turma da Licenciatura percebeu sobrecarga de atividades na parte final do semestre, em virtude da necessidade de organizar duas experiências de ensino em curto período. O grupo do Bacharelado, por sua vez, revelou determinado nível de ansiedade e insegurança ao ministrar as experiências de ensino aos colegas, o que foi agravado pela falta de colaboração de alguns colegas (participantes e/ou companheiros de grupo). Ambos os grupos investigados, entretanto, reconheceram a ampliação das próprias concepções sobre a prática profissional de professores de EF ou de treinadores esportivos. Especificamente, observou-se aumento geral na consciência dos investigados a respeito da complexidade da atuação destes profissionais, desenvolvimento da capacidade de organização geral das aulas ou sessões de treinamento e reconhecimento da necessidade de constante adaptação e aprimoramento profissional para ser bem-sucedido nestas funções.

O pesquisador valorizou a utilização de estratégias de ensino diversificadas em ambas as turmas, pois contribuíram para tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes e articuladas aos diferentes perfis e interesses dos estudantes. Por outro lado, a preocupação em utilizar muitas e diferenciadas estratégias resultou na dificuldade dos ministrantes em gerir adequadamente o tempo das aulas, o que inviabilizou a realização de algumas atividades planejadas.

Nas aulas iniciais, o maior problema observado na turma da Licenciatura foi a falta de respeito de alguns estudantes durante os momentos de exposição oral prolongada, ou de compartilhamento de materiais ou perspectivas pelos colegas. Na turma do Bacharelado, a maior dificuldade foi a timidez geral para participar das discussões propostas pelos ministrantes, especialmente devido ao próprio processo de adaptação discente ao contexto do Ensino Superior.

O maior desafio percebido pelo pesquisador na disciplina de 2017/1 foi se estabelecer como referência docente para a turma, enquanto que na turma de 2017/2 ele se sentiu mais confortável e confiante para ministrar as aulas desde o início da disciplina, especialmente por já ter tido oportunidades anteriores de participar da mesma na condição de professor auxiliar. Por este motivo, o pesquisador percebeu determinado comodismo em suas atitudes durante o segundo semestre, o que se manifestou em problemas organizacionais junto ao professor principal e, conseqüentemente, na limitação do desenvolvimento do ECA em alguns momentos.

Deste modo, o pesquisador reconheceu ter passado por amplo e profundo processo de transformação pessoal, acadêmica profissional a partir do momento em que teve os primeiros contatos com o ECA e, posteriormente, a oportunidade de desenvolvê-lo de forma sistemática na FI em EF. Após aprender bastante sobre o ECA e ganhar experiência na ministração de aulas organizadas sob esta perspectiva, o pesquisador percebeu sua preferência pela realização de inúmeras atividades interativas, mas ao mesmo tempo reconheceu que esta opção o fez descuidar da importância dos conteúdos de ensino para a consolidação do aprendizado discente. O aprendizado resultante desta experiência implicou na adoção de prática pedagógica mais equilibrada entre a ênfase ao conteúdo e a adoção de estratégias diversificadas para sua aprendizagem mais profunda e significativa.

Para que fosse possível estruturar ambientes ainda mais favoráveis à aprendizagem discente, o pesquisador percebeu, a partir da fala de algumas estudantes, ser necessário aumentar o nível de proximidade nos relacionamentos com os estudantes, pois isto facilitaria a identificação das necessidades e dos interesses discentes e, potencialmente, contribuiria para o maior engajamento dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem universitário.

Apesar de dedicar-se cada vez mais ao desenvolvimento do ECA, o pesquisador decepcionou-se, em determinados momentos, com a aparente falta de interesse e de comprometimento de alguns estudantes com a própria aprendizagem. Em decorrência destes momentos, ele foi aprendendo a resistir ao desejo de controle de todas as variáveis do

processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo ser mais produtivo concentrar esforços nos aspectos que, de fato, estavam sob seu controle, em vez de se preocupar demasiadamente com a (falta de) resposta discente.

Finalmente, como consequência dos aprendizados adquiridos em etapas anteriores da investigação e da própria rotina pedagógica vivenciada ao ministrar as disciplinas, o pesquisador ampliou sua consciência sobre a necessidade de permanecer aprendendo e se desenvolvendo continuamente como professor universitário, para que fosse possível experimentar verdadeiramente este desafio imposto pela sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, servir como modelo de conduta aos estudantes.

6.2 AVANÇOS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Acredita-se que a proposta do presente estudo, de desenvolver sistematicamente o ECA em disciplinas da FI em EF, apresenta o mérito de avançar na compreensão e na operacionalização da base teórica utilizada, demonstrando detalhadamente as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelos ministrantes ao longo do processo. Até o presente momento, não há conhecimento de iniciativas que atingiram este grau de detalhamento, motivo pelo qual a investigação pode se constituir como referência e inspiração aos docentes universitários interessados em adotar esta abordagem nas disciplinas sob sua responsabilidade.

Ao respeitar os ciclos de condução da PA, este estudo também demonstrou a utilidade desta proposta metodológica como ferramenta útil à análise e reflexão dos docentes universitários sobre a própria prática profissional, contribuindo para seu constante aprimoramento. Complementarmente, considerando a necessidade de colaboração permanente entre todos os participantes (neste caso, ministrantes e estudantes das disciplinas) para a adequada operacionalização de uma PA, acredita-se ter sido possível descrever com fidelidade os desafios e as fragilidades experienciadas pelos envolvidos ao longo do processo, ressaltando o caráter imprevisível e multifacetado do ensino universitário e a concepção de currículo enquanto uma construção humana, baseada num projeto pedagógico intencionalmente estruturado para favorecer a formação de futuros profissionais.

Ao mesmo tempo em que se reconhece a pertinência e a originalidade da investigação, também se destaca a presença de limitações, as quais se relacionam especificamente à sua operacionalização paradigmática e metodológica. No que diz respeito ao paradigma epistemológico adotado (realismo crítico), ressalta-se que a dimensão real/potencial da realidade não foi discutida com profundidade no decorrer das disciplinas, tanto pela falta de tempo quanto pelos próprios objetivos de aprendizagem estabelecidos no plano de ensino. Embora não contemple o foco principal das disciplinas, acredita-se que a introdução de discussões sobre temas como “relações de trabalho do professor de EF ou do treinador esportivo na sociedade contemporânea e globalizada, considerando as demandas político-econômicas”, ou “implicações de diretrizes universitárias sobre a organização geral curricular (carga horária, pré-requisitos, periodização das disciplinas)” poderia ter ampliado a consciência dos estudantes sobre aspectos que, embora não diretamente observáveis, exercem influência direta sobre sua formação acadêmica e atuação profissional futura.

Quanto às limitações metodológicas, destaca-se o desenvolvimento da investigação exclusivamente em disciplinas de PE. Reconhece-se que, em decorrência de seu caráter pedagógico, esta disciplina favoreceu a aplicação de uma proposta construtivista de ensino, o que não necessariamente ocorreria em disciplinas mais alinhadas às Ciências Naturais (tais como Anatomia, Fisiologia e Biomecânica). Além disso, é importante lembrar que o desenvolvimento da investigação foi facilitado pelo relacionamento prévio construído entre o pesquisador e o professor da disciplina. Embora este aspecto não se configure, necessariamente, como falha metodológica, assume-se que a ministração conjunta de uma disciplina pode não corresponder à realidade enfrentada por muitos docentes universitários, que necessitam realizar esta tarefa de modo individualizado (sem auxílio de pares).

Ambos os aspectos mencionados sugerem a interpretação cautelosa e contextualizada dos achados do presente estudo. De fato, a proposta de estudos estruturados sob a lógica da PA não é a de generalizar evidências para outros contextos, mas de descrever detalhadamente os processos e procedimentos adotados para a operacionalização da investigação em determinado ambiente específico. Cabe ao leitor, portanto, definir em que medida os achados deste estudo se aplicam à sua própria realidade.

6.3 IMPLICAÇÕES DO ESTUDO PARA A FI UNIVERSITÁRIA

Considerando a preocupação do presente estudo em demonstrar, detalhadamente, o processo de desenvolvimento do ECA nas disciplinas de PE, acredita-se que as evidências encontradas permitam sugerir algumas estratégias a serem desenvolvidas para orientar a operacionalização desta abordagem na FI universitária. Especificamente, apresentam-se orientações gerais aos professores que desejarem adotar uma perspectiva mais construtivista nas disciplinas ministradas a partir da aplicação do ECA. Tais orientações foram organizadas conforme as etapas de planejamento, condução e avaliação da disciplina, possibilitando que sua operacionalização se assemelhe à adotada no presente estudo.

6.3.1 Orientações gerais aos professores

6.3.1.1 Primeira etapa: Planejamento da disciplina

O planejamento talvez seja a etapa mais importante do processo, pois nele são definidos o objetivo geral de aprendizagem da disciplina, bem como as dimensões e componentes do ECA a serem priorizadas. O nível de desenvolvimento almejado depende de muitos fatores, dentre os quais se destacam a disposição do professor em se engajar na proposta, as características da disciplina a ser transformada e o perfil dos estudantes matriculados.

6.3.1.1.1 Reflexão sobre as próprias concepções prévias

Antes de se implementar o ECA, é importante destacar que o ECA significa muito mais do que um conjunto de estratégias de ensino destinadas a fazer o estudante aprender melhor. Conforme procurou-se demonstrar no decorrer do estudo, o ECA compreende uma mudança paradigmática no âmbito educacional e, portanto, deve necessariamente envolver uma mudança de mentalidade/filosofia dos docentes interessados em desenvolvê-lo. Dentre os aspectos a serem considerados, o que deve estar por trás de toda e qualquer ação a ser tomada pelo professor é o respeito ao *princípio da confiança*. Enquanto que no paradigma tradicional

de ensino, o professor assume todo ou grande parte do controle sobre o processo de ensino-aprendizagem por desconfiar ou presumir, *a priori*, que os estudantes não possuem a maturidade nem o interesse necessários para assumir responsabilidades e participarem da construção ativa do programa de ensino, no ECA parte-se do princípio de que os estudantes possuem, potencialmente, a motivação e a capacidade para se envolver com a disciplina e desenvolver sua autonomia. Para que este potencial se transforme em realidade, entretanto, é necessário que seja criado um ambiente de ensino propício e que lhes sejam concedidas oportunidades para a assunção de maiores responsabilidades e a manifestação da autonomia.

Ao constatarem que estão preparados para confiar nos estudantes, os professores interessados em estruturar sua disciplina universitária sob os princípios do ECA podem refletir sobre o que necessitam saber antes de desenvolver, efetivamente, uma proposta alternativa de ensino. Neste momento, é necessário estar disposto a modificar alguns elementos da própria filosofia docente e acreditar, verdadeiramente, que a proposta do ECA pode contribuir para melhor preparar os estudantes universitários para o desenvolvimento da autonomia pela própria aprendizagem e para enfrentar as demandas contemporâneas da profissão. Caso estas orientações não sejam consideradas, provavelmente o resultado será a simples implementação de um conjunto de estratégias de ensino diversificadas (ex.: atividades interativas em grupos; situações-problema; discussões coletivas), mas que na realidade serão pouco efetivas por ainda estarem alicerçadas sob o princípio da desconfiança no estudante e na mentalidade tradicional de controle do professor sobre cada detalhe do processo educacional.

6.3.1.1.2 Elaboração do planejamento inicial

Após a mudança da própria mentalidade sobre o ECA (caso seja necessário) e da compreensão básica das dimensões desta abordagem, é necessário que o docente planeje o tamanho da mudança desejada na disciplina. Neste momento, é importante desconstruir a ideia de que, para se desenvolver o ECA, é necessário modificar completamente todos os aspectos da disciplina. As próprias autoras idealizadoras do ECA (WEIMER, 2002; BLUMBERG, 2009a; WEIMER, 2013), neste sentido, sugerem que ele seja desenvolvido de maneira gradual e progressiva, de preferência abordando somente as componentes com as quais o docente se sinta mais confortável para aprimorar.

Transições muito bruscas e amplas, de fato, podem deixar o docente confuso sobre quais aspectos priorizar ao longo da disciplina. Além disso, destaca-se que dificilmente haverá tempo suficiente para implementar, apropriadamente, tantas mudanças durante o período habitual de duração de uma disciplina universitária (um semestre), especialmente se o docente não tiver experiência com o ECA. Elucida-se, também, não ser necessário atingir os níveis de ECA planejados em todas as intervenções ou Unidades de ensino. Dependendo do conteúdo que está sendo trabalhado, pode ser necessário dispender menos atenção a determinada dimensão e componente, em prol de outras mais relevantes para aquele momento. Finalmente, é pertinente lembrar que nem todas as disciplinas podem e devem ser totalmente centradas no aprendiz, pois isto desconfiguraria seu papel específico dentro de um curso de FI universitária (BLUMBERG, 2009a)

Com isto em mente, é importante pensar mais detalhadamente acerca do nível de ECA a ser desenvolvido na disciplina. Para realizar esta tarefa, recomenda-se a leitura atenta das rubricas de suporte elaboradas por Blumberg (2009a) para identificar o nível habitual da disciplina nas componentes a serem enfatizadas durante o processo. Em seguida, é necessário definir o nível de ECA pretendido nas respectivas componentes, assim como as estratégias a serem adotadas para atingir este objetivo. Para decidir quais componentes modificar, primeiramente deve-se levar em consideração a sensação de conforto com a mudança. O docente deve compreender, neste sentido, que qualquer mudança a ser implementada em sua prática (mesmo que pequena) poderá ser desconfortável no primeiro momento.

Desta maneira, o desenvolvimento do ECA depende, além da própria filosofia do professor, de aspectos relacionados ao contexto em que a disciplina está inserida, dentre os quais se destacam:

- (1) A **natureza da disciplina** a ser transformada (teórica ou prática; geral ou específica; introdutória ou avançada; obrigatória ou optativa);
- (2) O **tipo de competências** que se pretende desenvolver nos estudantes (dominar conhecimentos; conduzir práticas; construir relações; aprender e refletir);
- (3) O **perfil dos estudantes** envolvidos (experiências anteriores com os conteúdos; nível de progressão no curso de formação; motivações e expectativas para a aprendizagem dos conteúdos da disciplina; estilos e preferências de aprendizagem dos conteúdos);

(4) O **tipo de estrutura física** (sala de aula; laboratório; ginásio esportivo coberto; pátio descoberto) disponível para a realização das aulas.

6.3.1.2 Segunda etapa: condução da disciplina

Depois de realizado o planejamento detalhado do ECA, é necessário dedicar atenção à condução propriamente dita. É importante destacar que, apesar de o planejamento e a condução do ECA estarem sendo abordados separadamente, eles ocorrem de forma paralela ao longo da disciplina. Ao colocar o planejamento inicial em prática, provavelmente surgirão situações que suscitarão modificações na proposta original da disciplina, especialmente porque propostas construtivistas, ao exigirem maior interação e estimularem negociações mais frequentes de perspectivas e interesses entre professores e estudantes, têm o maior potencial de provocar alterações nos rumos do processo de ensino-aprendizagem.

6.3.1.2.1 Conhecimento da biografia e das preferências de aprendizagens dos estudantes

Considerando que a adequada operacionalização do ECA é influenciada pela qualidade das relações estabelecidas entre professor e estudantes, é importante ao docente conhecer melhor os estudantes com os quais compartilhará a disciplina logo na primeira semana de aula. Compreender as experiências de vida e os conhecimentos preliminares dos estudantes sobre os conteúdos da disciplina permite ao professor criar estratégias para incorporar estes elementos às aulas no momento da apresentação de novos conteúdos. O diagnóstico pode ser feito por meio da aplicação de um questionário que permita aos estudantes discorrer sobre experiências prévias com determinados conteúdos e expectativas de aprendizagem na disciplina. Esta atividade pode ser solicitada como tarefa obrigatória da disciplina a ser entregue na primeira semana de aula. Tais informações também podem ser obtidas por meio de GFs, o que se mostra interessante quando a turma é menos numerosa.

O diagnóstico das preferências de aprendizagem dos estudantes também é sugerido, para que o professor tenha ideia de quais estratégias de ensino poderão ser mais eficazes com o grupo. Enquanto alguns estudantes podem ter perfil mais introspectivo e necessitar de mais tempo e leitura para refletir sobre os conteúdos, outros podem ser mais pragmáticos e necessitar ver a aplicabilidade imediata do que estão aprendendo por meio de atividades práticas. Deste modo, o instrutor pode variar as estratégias de ensino ao longo da disciplina

para contemplar os diferentes perfis. Uma opção interessante para diagnosticar as preferências de aprendizagem dos estudantes é o questionário *VARK* (FLEMING; MILLS, 1992).

6.3.1.2.2 Discussão e aplicação do plano de ensino

Uma estratégia para alinhar a proposta da disciplina com os interesses dos estudantes e com as próprias expectativas docentes é a discussão aprofundada sobre o plano de ensino da disciplina na primeira semana de aula. O nível de abertura docente às sugestões discentes pode variar em função do nível de ECA definido na primeira etapa e dos objetivos de aprendizagem da disciplina. Dependendo do nível de ECA a ser desenvolvido, também pode ser interessante discutir com os estudantes as possibilidades e os pesos relativos das avaliações. A atividade de integrar os estudantes na tomada de decisão sobre os rumos da disciplina pode desenvolver a confiança e o comprometimento do grupo com o que for decidido. Além disso, a iniciativa pode auxiliar o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da responsabilidade dos estudantes – qualidades necessárias a qualquer profissional de EF na sociedade contemporânea. O desfecho “ideal” deste processo de discussão do plano de ensino é a manutenção do objetivo geral de aprendizagem da disciplina e, ao mesmo tempo, o atendimento às expectativas do professor e dos estudantes.

Uma vez definidos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos de ensino, as responsabilidades docentes e discentes e as expectativas gerais para a disciplina, deve-se colocar o que foi decidido em prática. Para não se desviar do que foi combinado com os estudantes, é importante que o professor adquira o hábito de elaborar planos de aula escritos para cada intervenção. Mais do que ato burocrático, a elaboração de tais documentos o auxiliará a compreender se a sequência do processo de ensino está de acordo com o objetivo geral da disciplina. Além disso, estes documentos serão úteis para auxiliar o docente a refletir, posteriormente, sobre sua própria atuação na disciplina. Um bom plano de aula (Figura 25) deve conter informações detalhadas sobre as atividades a serem desenvolvidas na aula, as estratégias de ensino almejadas e os recursos materiais necessários. Além disso, deve especificar os objetivos de aprendizagem desejados para os estudantes, os objetivos pessoais do professor e os componentes do ECA a serem enfatizados.

Figura 25 – Sugestão de plano de aula de disciplina organizada conforme o ECA.

PLANO DE AULA - Dia, mês, ano					
Local	Unidade de ensino	Tema	Objetivo(s) de aprendizagem	Objetivo(s) pessoal(is)	Ênfase no ECA
Espaço(s) no(s) qual(is) a aula será desenvolvida	Tópico geral em discussão na Unidade	Tópico específico abordado na aula	O que se espera que os estudantes conheçam e/ou sejam capazes de fazer ao término da aula	Objetivos pessoais do professor com a aula	Dimensões e componentes do ECA enfatizadas na aula
	Horário	Atividades	Estratégias	Questões centrais	Recursos
Introdução	Duração específica de cada momento ou atividade da aula	O que será feito na aula (ex.: apresentação de novo conteúdo; revisão do conteúdo; avaliação da aprendizagem)	Estratégias utilizadas para ministrar os conteúdos ou avaliar a aprendizagem (ex.: exposição oral; discussão em grupo; seminário; dinâmica prática; prova escrita)	Questões auxiliares para os estudantes compreenderem os conteúdos abordados	Equipamentos e ferramentas necessárias à adequada operacionalização da aula
Parte principal					
Encerramento					
Referência	Bibliografia básica (livros; artigos científicos) e complementar (ex.: <i>websites</i> , <i>blogs</i>) de suporte para a aula				

Fonte: Autoria própria (2019).

Mesmo com a aula devidamente planejada, a ministração certamente exigirá bastante dedicação do professor. Enquanto uma aula planejada e ministrada sob a lógica do paradigma da instrução tende a ser mais confortável para o professor porque ele tem controle total sobre os procedimentos de ensino e sobre o rumo da intervenção, a aula elaborada a partir da proposta do ECA tende a ser mais imprevisível por promover a interação e a participação ativa dos estudantes em sua construção. Esta imprevisibilidade também exige que o professor desenvolva habilidades de gerenciamento do tempo, pois a interatividade frequentemente conduz a discussões que costumam se prolongar à medida que os estudantes constroem e compartilham seus entendimentos sobre os tópicos abordados.

Ao adotar o ECA, conforme anteriormente mencionado, o professor deve variar as estratégias de ensino para contemplar as diferentes biografias, preferências e expectativas de aprendizagem dos estudantes, bem como para tornar os conteúdos mais articulados às suas experiências e realidades (as quais recomendou-se identificar durante a primeira semana de aula). Certamente, serão necessários momentos mais direcionados como a exposição oral, especialmente para a apresentação de novos conteúdos. No entanto, professor também deve explorar estratégias que promovam maior participação discente, tais como:

(a) atividades em grupos e debates nos quais os estudantes compartilhem seus pontos de vista sobre o conteúdo, construam entendimentos coletivos e assumam diferentes papéis (ex.: coordenador de discussões; relator; atleta; árbitro; treinador);

- (b) visitas técnicas e observações em ambientes nos quais os estudantes analisem a atuação de profissionais de EF em contextos reais de prática;
- (c) experiências práticas de ensino para colegas de turma ou indivíduos da comunidade externa à universidade, para que os discentes sejam confrontados com as demandas de profissionais de EF (professor; treinador; instrutor).

Em determinadas atividades práticas, o professor pode realizar registros de áudio e vídeo (quando previamente autorizados pelos estudantes), os quais podem servir como material pedagógico de suporte para a apresentação de novos conteúdos ou para a realização de discussões críticas nas intervenções subsequentes. Quando os estudantes se observam no papel de profissionais de EF ou de participantes de vivências práticas, normalmente ficam mais interessados a respeito do que podem fazer para melhorar suas condutas, motivo pelo qual esta estratégia costuma ser efetiva quando o professor tem interesse de estimular o envolvimento dos estudantes com os conteúdos de ensino. Por fim, acredita-se ser importante, em determinadas intervenções, estimular o desenvolvimento de habilidades extras nos estudantes, tais como a autonomia na busca por informações relacionadas aos conteúdos da disciplina. Para tanto, podem ser realizados *workshops* com os estudantes, nos quais eles sejam orientados a buscar informações em *sites* como o *Google Acadêmico*, o Portal do Professor e o Portal de Periódicos da Capes.

6.3.1.3 Terceira etapa: avaliação da disciplina

6.3.1.3.1 Avaliação do desenvolvimento do ECA

A avaliação do desenvolvimento do ECA na disciplina deve ser realizada periodicamente pelo professor, para ser possível acompanhar o desenvolvimento do planejamento inicial. Esta avaliação pode envolver a autorreflexão docente sobre cada aula/Unidade de ensino ministrada, que pode ser registrada em diários reflexivos a partir da resposta a questões que remetam aos objetivos de aprendizagem da disciplina e pessoais do professor, bem como às componentes do ECA enfatizadas. Dentre as questões que podem ser utilizadas para auxiliar no processo, sugerem-se:

- (a) Em que medida o objetivo de aprendizagem da aula/Unidade foi cumprido?

- (b) Em que medida meu objetivo pessoal com a aula foi atingido?
- (c) Em que medida consegui desenvolver a dimensão e a componente do ECA planejados para a aula (ou Unidade)?
- (d) Como lidei com eventuais imprevistos?
- (e) Em quais aspectos posso melhorar para a próxima intervenção/Unidade?

A realização de conversas regulares com os estudantes também pode auxiliar o professor a compreender o grau de efetividade do desenvolvimento do ECA. Caso se almejem *feedbacks* mais bem estruturados, pode-se solicitar que os estudantes preencham breves formulários de avaliação da disciplina, nos quais tenham a oportunidade de expressar como estão se sentindo e de apresentar sugestões para a sequência da disciplina. Em grupos menores, também é possível obter tais informações por meio de GFs. Seja qual for a opção adotada, é importante que o professor mantenha registros dos *feedbacks* dos estudantes e, em momento posterior, apresente estes registros à turma para que os rumos da disciplina sejam coletivamente decididos. Esta atitude apresenta enorme potencial para motivar os estudantes a se engajar no processo de ensino-aprendizagem, pois demonstra que suas perspectivas são respeitadas e levadas em consideração para a estruturação da disciplina. Ao mesmo tempo, desenvolve, no grupo, habilidades de pensamento crítico e o hábito de assumir maior responsabilidade pela própria formação profissional.

6.3.1.3.2 Avaliação da aprendizagem dos estudantes

Considerando a preocupação do ECA em envolver ativamente o estudante em todas as etapas da disciplina, a avaliação dos conteúdos de ensino deve levar em consideração as expectativas e os níveis de aprendizagem discentes, procurando estimular sua participação ativa. Neste sentido, um dos focos de atenção deve ser as formas e os pesos relativos das avaliações da disciplina. Faz pouco sentido, por exemplo, realizar uma prova escrita que tenha peso de 50% sobre a nota final de uma disciplina cujo objetivo seja desenvolver competências funcionais tais como construir relacionamento, conduzir práticas e organizar o ambiente de prática. Similarmente, a leitura de textos científicos com a subsequente apresentação de seminários pode não ser a melhor avaliação para identificar a aprendizagem em estudantes que possuam preferências pragmáticas de aprendizagem. As avaliações devem, portanto, sempre que possível estar alinhadas com o objetivo geral da disciplina e com as preferências

de aprendizagem dos estudantes, mesmo que nem todos os estudantes se sintam confortáveis com todas as formas de avaliação utilizadas.

Os estudantes também devem ter participação ativa no processo de avaliação, pois esta é uma competência-chave exigida dos profissionais de EF no século XXI. Desta forma, é importante que, no decorrer da disciplina, definam-se as responsabilidades e os pesos relativos das contribuições dos estudantes sobre as notas finais das avaliações. Para estimular a habilidade de autoavaliação discente, pode-se solicitar que preencham, periodicamente, portfólios reflexivos a respeito do que aprenderam sobre determinados conteúdos de ensino. Esta avaliação pode ser opcional e, portanto, conferir aos estudantes a liberdade de decidir quanto esforço e tempo dispenderão em sua realização – o que, conseqüentemente, terá implicações nas notas que obterão. Outra possibilidade de valorizar a participação dos estudantes na avaliação é solicitar que atribuam notas aos seus colegas e a si mesmos durante determinadas atividades práticas ou experiências de ensino (tais como o *micro-coaching*), as quais podem ser incorporadas à nota atribuída pelo professor.

Neste processo, é importante que o docente discuta previamente com o grupo os critérios a serem levados em consideração por todos para atribuir as notas a si mesmos e aos colegas, bem como que alerte para a necessidade de os estudantes justificarem o racional que fundamentou a atribuição das notas. Acredita-se que este exercício avaliativo tenha o potencial de desenvolver competências muito importantes nos estudantes, tais como o pensamento crítico, a honestidade e a reflexividade, as quais poderão ser transferidas para sua atuação profissional futura.

6.4 RECOMENDAÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

A partir das limitações apresentadas pelo presente estudo, recomenda-se que futuras investigações explorem o desenvolvimento do ECA em outras disciplinas da FI em EF, especialmente nas pertencentes às Ciências Naturais. Apesar de se reconhecer que a própria natureza exata do conhecimento, característica marcante de tais disciplinas, limitaria a operacionalização de determinadas componentes do ECA, acredita-se que elas poderiam se beneficiar da adoção de abordagens mais críticas e questionadoras da realidade, considerando o perfil cada vez mais dinâmico, imprevisível e multifacetado do conhecimento na

contemporaneidade. Complementarmente, a adoção de estratégias mais interativas contribuiria para potencializar a troca de experiências e perspectivas sobre os conteúdos destas disciplinas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades importantes ao profissional de EF do século XXI, tais como a comunicação, a empatia e a sensibilidade.

Compreende-se que a proposta do ECA poderia ser mais efetiva, em nível institucional, se fosse enfatizada de modo mais duradouro, contemplando distintos momentos da FI. Neste sentido, recomenda-se a realização de estudos adicionais que busquem compreender a repercussão do desenvolvimento do ECA junto a determinado grupo de estudantes em disciplinas de diferentes fases ou etapas da FI em EF. Especificamente, poderiam ser exploradas disciplinas de um mesmo eixo pedagógico (ex.: Pedagogia do Esporte, Treinamento Esportivo, Gestão Esportiva e Estágio Supervisionado em Esportes) para facilitar a periodização dos conteúdos e das estratégias, bem como a comparação da evolução discente neste processo.

Considerando que o adequado desenvolvimento do ECA depende, essencialmente, do alinhamento dos princípios da proposta com a filosofia de ensino particular do docente universitário, bem como de constante reflexão deste sobre a própria prática pedagógica, novos estudos também poderiam propor o planejamento, a condução e avaliação de ações formativas junto aos docentes, as quais se constituíssem como verdadeiras comunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional em longo prazo. Nestas iniciativas, poderiam ser criadas e sustentadas redes de colaboração e suporte mútuo entre os docentes, com o intuito de estimular a disseminação dessa abordagem no ensino universitário de EF e de contribuir para o contínuo aprimoramento do corpo docente.

REFERÊNCIAS

- ADITOMO, Anindito *et al.* Inquiry-based learning in higher education: principal forms, educational objectives, and disciplinary variations. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 9, p. 1239-1258, 2013.
- AKÇAYIR, Gökçe; AKÇAYIR, Murat. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. **Computers & Education**, v. 126, p. 334-345, 2018.
- ALBANESE, Mark A.; MITCHELL, Susan. Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. **Academic Medicine**, v. 68, n. 1, p. 52-81, 1993.
- ALCOFORADO, Luis *et al.* **Educação e formação de adultos: políticas, práticas e investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011. 229p.
- ALLMENDINGER, Jutta *et al.* Adult education and lifelong learning. **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, v. 14, n. S2, p. 283-299, 2011.
- ALSARDARY, Salar; BLUMBERG, Phyllis. Interactive, learner-centered methods of teaching Mathematics. **Primus**, v. 19, n. 4, p. 401-416, 2009.
- ALTMANN, Andreas; EBERSBERGER, Bernd (Eds.). **Universities in change: managing higher education institutions in the age of globalization**. New York: Springer, 2013. 369p.
- ALVIM, Noeli Cristina. **O portfólio na formação reflexiva de professores de Educação Física**. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012.
- AMIR, Ruslin; JELAS, Zalizan Mohd. Teaching and Learning Styles in Higher Education Institutions: Do They Match? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 7, p. 680-684, 2010.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: _____. **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2003. p. 67-100.
- ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. **A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001. 336p.
- ANDERSSON, Catarina; PALM, Torulf. The impact of formative assessment on student achievement: A study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. **Learning and Instruction**, v. 49, p. 92-102, 2017.

ANDRADE, Heidi; VALTCHEVA, Anna. Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. **Theory Into Practice**, v. 48, n. 1, p. 12-19, 2009.

ANGELO, Thomas A.; CROSS, Kathryn Patricia. **Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers**. 2. ed. 1993.

ANTUNES, Alfredo Cesar. Mercado de trabalho e Educação Física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.

APA. **Learner-Centered Psychological Principles: Guidelines for School Redesign and Reform**. Washington: American Psychological Association, 1993. 19p.

_____. **Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and redesign**. Washington: American Psychological Association, 1997. 7p.

ARAYA, Jamie; BENNIE, Andrew; O'CONNOR, Donna. Understanding performance coach development: perceptions about a postgraduate coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 1, p. 3-14, 2015.

ARTHURS, Janet B. A juggling act in the classroom: Managing different learning styles. **Teaching and Learning in Nursing**, v. 2, n. 1, p. 2-7, 2007.

ASPDEN, Liz; HELM, Paul. Making the Connection in a Blended Learning Environment. **Educational Media International**, v. 41, n. 3, p. 245-252, 2006.

AUSUBEL, David P. **The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. New York: Springer, 2000. 226p.

AWIDI, Isaiah T.; PAYNTER, Mark. The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. **Computers & Education**, v. 128, p. 269-283, 2019.

BADA, Steven Olusegun. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. **IOSR Journal of Research & Method in Education**, v. 5, n. 6, p. 66-70, 2015.

BAETEN, Marlies *et al.* Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. **Educational Research Review**, v. 5, n. 3, p. 243-260, 2010.

BAETEN, Marlies; STRUYVEN, Katrien; DOCHY, Filip. Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education? **Studies in Educational Evaluation**, v. 39, n. 1, p. 14-22, 2013.

BANDURA, Albert. Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.

BARKLEY, Elizabeth F. **Student engagement techniques: a handbook for college faculty**. San Francisco: Jossey Bass, 2010. 417p.

BARR, Robert B.; TAGG, John. From teaching to learning: a new paradigm for undergraduate education. **Change**, v. 27, n. 6, p. 13-25, 1995.

BARRETO, Maria da Apresentação. **Ofício, estresse e resiliência: Desafios do professor universitário**. 229p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

BARROS, Karla Bruna Nogueira Torres; SANTOS, Sandra Larissa Freitas dos; LIMA, Gláucia Posso. Perspectivas da formação no ensino superior transformada através de metodologias ativas: uma revisão narrativa da literatura. **Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 65-76, 2017.

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in Medicine and beyond: A brief overview. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 68, p. 3-12, 1996.

BEARD, Colin; WILSON, John P. **Experiential learning: A handbook for education, training and coaching**. London: Kogan Page, 2013. 343p.

BENEDETTI, Tânia Rosane Bertoldo; SANTOS, Sueyla Ferreira da Silva dos. Educação Física no contexto da saúde. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 543-556.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.

BERDROW, Iris; EVERS, Frederick T. Bases of Competence: A Framework for Facilitating Reflective Learner-Centered Educational Environments. **Journal of Management Education**, v. 35, n. 3, p. 406-427, 2011.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Alexandria: ASCD, 2012. 123p.

BERGOM, Inger *et al.* Promoting college student development through collaborative learning: A case study of hevruta. **About Campus**, v. 15, n. 6, p. 19-25, 2011.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of Science: with a new introduction**. London: Routledge, 2008. 310p.

BIDARRA, Maria da Graça; FESTAS, Maria Isabel. Construtivismo(s): implicações e interpretações educativas. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 39, n. 2, p. 177-195, 2015.

BIGGS, John B. **Student approaches to learning and studying** Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987. 153p.

BLACK, Paul. Formative assessment In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 359-364.

BLESSINGER, Patrick; CARFORA, John M. (Eds.). **Inquiry-based learning for the arts, humanities, and social sciences: A conceptual and practical resource for educators**. Bingley: Emerald, 2014. 528p.

_____. **Inquiry-based learning for multidisciplinary programs: A conceptual and practical resource for educators**. Bingley: Emerald, 2015. 451p.

BLOOR, Michael *et al.* **Focus groups in social research**. London: SAGE, 2002. 119p.

BLOXHAM, Sue; BOYD, Pete. **Developing effective assessment in higher education: a practical guide**. Berkshire: Open University Press, 2007. 272p.

BLUM-KULKA, Shoshana; DVIR-GVIRSMAN, Shira. Peer interaction and learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 444-449.

BLUMBERG, Phyllis. Practical tools to help faculty use learner-centered approaches to improve the academy. In: NILSON, Linda B.; MILLER, Judith E. (Eds.). **To improve the academy: resources for faculty, instructional, and organizational development**. Boston: Mass: Anker Publishing Company, 2008. p. 111-134.

_____. **Developing learner-centered teaching: a practical guide for faculty**. San Francisco: Jossey Bass, 2009a. 349p.

_____. Maximizing learning through course alignment and experience with different types of knowledge. **Innovative Higher Education**, v. 34, p. 93-103, 2009b.

_____. Completing the faculty development cycle: using data from syllabi review to inform action. In: MILLER, Judith E.; GROCCIA, James E. (Eds.). **To improve the academy: resources for faculty, instructional, and organizational development**. San Francisco: John Wiley, 2011. p. 187-200.

_____. **Assessing and improving your teaching: strategies and rubrics for faculty growth and student learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2014. 268p.

_____. How critical reflection benefits faculty as they implement learner-centered teaching. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 144, p. 87-97, 2015.

_____. Assessing Implementation of Learner-Centered Teaching While Providing Faculty Development. **College Teaching**, v. 64, n. 4, p. 194-203, 2016a.

_____. Factors that influence faculty adoption of learning-centered approaches. **Innovative Higher Education**, v. 41, n. 4, p. 303-315, 2016b.

BLUMBERG, Phyllis; EVERETT, Justin. Achieving a campus consensus on learning-centered teaching: Process and outcomes. **To Improve the Academy**, v. 23, p. 191-210, 2005.

BLUMBERG, Phyllis; PONTIGGIA, Laura. Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. **Innovative Higher Education**, v. 36, n. 3, p. 189-202, 2011a.

_____. Benchmarking the degree of implementation of learner-centered approaches. **Innovative Higher Education**, v. 36, p. 189-202, 2011b.

BOHTE, Joy; MOWDER, Denise; BRADFORD, Jennifer. You Can Lead Students to Water, but You Can't Make Them Think: An Assessment of Student Engagement and Learning through Student-Centered Teaching. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 16, n. 4, p. 33-43, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIÁ, Silvia Maria de Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: Relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BORKO, Hilda *et al.* Student teaching portfolios: A tool for promoting reflective practice **Journal of Teacher Education**, v. 48, n. 5, p. 345-357, 1997.

BOROWNLEE, Joanne. Teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. **Research in Education**, v. 72, p. 1-17, 2004.

BOUD, David; COHEN, Ruth; SAMPSON, Jane. Peer Learning and Assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 24, n. 4, p. 413-426, 2006.

BOUD, David; FALCHIKOV, Nancy. Quantitative studies of student self-assessment in higher education: A critical analysis of findings. **Higher Education**, v. 18, p. 529-549, 1989.

_____. **Rethinking assessment in higher education: learning from the longer term.** London: Routledge, 2007. 217p.

BOYADZHIEVA, Ellie. Learner-centered Teaching and Learner Autonomy. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 232, p. 35-40, 2016.

BOYLE, Tom *et al.* Using Blended Learning to Improve Student Success Rates in Learning to Program. **Journal of Educational Media**, v. 28, n. 2-3, p. 165-178, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução nº 218**, Diário Oficial da União, Brasília, 5 de maio de 1997.

- _____. **Lei nº 9.696**, Diário Oficial da União, Brasília, 2 de setembro de 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Educação Física**. Brasília: MEC, 1998b. 115p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1998c. 62p.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7**, de 31 de março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2004.
- _____. **Resolução nº 4**, Diário Oficial da União, Brasília, 6 de abril de 2009.
- _____. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020: Volume 1**. Brasília: CAPES, 2010. 309p.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília: MEC, 2018. 600p.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; WEATE, Paul. Using thematic analysis in sport and exercise research. In: SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. (Eds.). **Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise** Oxon: Routledge, 2016. p. 191-205.
- BREDO, Eric. Philosophies of educational research. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p. 3-31.
- BRINKMANN, Svend. **Qualitative interviewing**. New York: Oxford University Press, 2013.
- BROOKS, Jacqueline Grennon; BROOKS, Martin G. **In search of understanding: the case for constructivist classrooms**. Alexandria: ASCD, 1999. 350p.
- BROPHY, Jere. **Motivating students to learn**. 3. ed. New York: Routledge, 2010. 360p.
- BROWN, Julie K. Student-centered instruction: Involving students in their own education. **Music Educators Journal**, v. 94, n. 5, p. 30-35, 2008.

BROWN, Sally; GLASNER, Angela (Eds.). **Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches**. Buckingham: SRHE, 2003. 225p.

BRUSH, Thomas; SAYE, John. Implementation and evaluation of a student-centered learning unit: A case study. **Educational Technology Research and Development**, v. 38, n. 3, p. 79-100, 2000.

BRYAN, Cordelia; CLEGG, Karen. **Innovative assessment in higher education**. London: Routledge, 2006. 256p.

BURNETT, Nick. Critical Realism: The required philosophical compass for inclusion? In: AARE ANNUAL CONFERENCE. **Anais...** Fremantle: AARE, 2007. p. 1-15.

BÜYÜKDUMAN, İlke; ŞIRIN, Selen. Learning portfolio (LP) to enhance constructivism and student autonomy. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 3, p. 55-61, 2010.

CAINE, Vera; ESTEFAN, Andrew; CLANDININ, D. Jean. A return to methodological commitment: Reflections on Narrative Inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 57, n. 6, p. 574-586, 2013.

CAMIRÉ, Martin *et al.* Strategies for Helping Coaches Facilitate Positive Youth Development Through Sport. **Journal of Sport Psychology in Action**, v. 2, n. 2, p. 92-99, 2011.

CAMIRÉ, Martin; TRUDEL, Pierre; FORNERIS, Tanya. High school athletes' perspectives on support, communication, negotiation and life skill development. **Qualitative Research in Sport and Exercise**, v. 1, n. 1, p. 72-88, 2009.

_____. Examining how model youth sport coaches learn to facilitate positive youth development. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 19, n. 1, p. 1-17, 2014.

CARNOY, Martin. Globalization, educational change, and the national state. In: STROMQUIST, Nelly P.; MONKMAN, Karen (Eds.). **Globalisation & education: integration and contestation across cultures**. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014. p. 21-38.

CARRARO, Telma Elisa *et al.* Socialização como processo dinâmico de aprendizagem na enfermagem. Uma proposta na metodologia ativa. **Investigación y Educación en Enfermería**, Medellín, v. 29, n. 2, p. 248-254, 2011.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. 2. Porto Alegre: Artmed, 2002. 60p.

CASSIDY, Simon. Developing employability skills: peer assessment in higher education. **Education + Training**, v. 48, n. 7, p. 508-517, 2006.

CEZAR, Pedro Henrique Netto *et al.* Transição paradigmática na educação médica: um olhar construtivista dirigido à Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 298-303, 2010.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. **A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos.** São Paulo: UNESP, 2014. 167p.

CHAN, Derwin K.; LONSDALE, Chris; FUNG, Helene H. Influences of coaches, parents, and peers on the motivational patterns of child and adolescent athletes. **Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports**, v. 22, n. 4, p. 558-568, 2012.

CHAN, Kwok-wai. Preservice Teachers' Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning : Cultural Implications for Research in Teacher Education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 29, n. 1, 2004.

CHATZIPANTELI, Athanasia; DIGELIDIS, Nikolaos; PAPAIOANNOU, Athanasios G. Self-Regulation, Motivation and Teaching Styles in Physical Education Classes: An Intervention Study. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 34, n. 2, p. 333-344, 2015.

CHEANG, Kai I. Effect of learner-centered teaching on motivation and learning strategies in a third-year Pharmacotherapy course. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 73, n. 3, p. 1-8, 2009.

CLANDININ, D. Jean. Narrative Inquiry: A methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, v. 27, n. 1, p. 44-54, 2006.

_____. **Engaging in Narrative Inquiry.** London: Routledge, 2013. 173p.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 240p.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice. Narrative inquiry. In: PETERSON, Penelope ; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education.** 3. ed. New York: Elsevier, 2010. p. 436-442.

CLANDININ, D. Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, D. Jean (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology.** 2007. p. 35-76.

CLEMENTS, Dan; MORGAN, Kevin. Coach development through collaborative action research: enhancing the learning environment within a national talent development system. **Sports Coaching Review**, v. 4, n. 2, p. 139-161, 2016.

CLEVERLY, Dankay. **Implementing inquiry-based learning in Nursing.** London: Routledge, 2003. 171p.

COFFMAN, Sara Jane. Ten strategies for getting students to take responsibility for their learning. **College Teaching**, v. 51, n. 1, p. 2-4, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. 6. ed. London: Routledge, 2007. 657p.

CONNELL, Georgianne L.; DONOVAN, Deborah A.; CHAMBERS, Timothy G. Increasing the Use of Student-Centered Pedagogies from Moderate to High Improves Student Learning and Attitudes about Biology. **CBE Life Sci Educ**, v. 15, n. 1, p. ar3, 2016.

CORNELIUS-WHITE, Jeffrey H. D. Learner-centered teacher-student relationships are effective: a meta-analysis. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 113-143, 2007.

CORNELIUS-WHITE, Jeffrey H. D.; HARBAUGH, Adam P. **Learner-centered instruction: building relationships for student success**. Los Angeles: SAGE, 2010. 192p.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências do professor de Educação Física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, 2010.

CÔTÉ, Jean *et al.* Athlete development and coaching. In: LYLE, John; CUSHION, Christopher J (Eds.). **Sport coaching: professionalization and practice**. New York: Churchill Livingstone, 2010. p. 63-78.

CÔTÉ, Jean; GILBERT, Wade. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. **International Journal of Sports Science & Coaching** v. 4, n. 3, p. 307-323, 2009.

CÔTÉ, Jean; TURNNIDGE, Jennifer; EVANS, M. Blair. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p. 14-26, 2014.

COTTA, Rosângela Minardi Mitre; MENDONÇA, Érica Toledo de; COSTA, Glauce Dias da. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Salud Pública**, Washington, v. 30, n. 5, p. 415-421, 2011.

COULSON, Debra; HARVEY, Marina. Scaffolding student reflection for experience-based learning: a framework. **Teaching in Higher Education**, v. 18, n. 4, p. 401-413, 2013.

COUTINHO, Clara Pereira. A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: Questões relativas à fidelidade e validade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 12, n. 1, p. 5-15, 2008.

CRANTON, Patricia. Adult learning and instruction: transformative learning perspectives. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 18-24.

CRESWELL, John W. **Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research**. Boston: Pearson, 2012. 673p.

_____. **Research design:** qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4. ed. London: SAGE, 2014. 256p.

CRICK, Ruth Deakin; MCCOMBS, Barbara L. The Assessment of Learner-Centered Practices surveys: An English case study. **Educational Research and Evaluation**, v. 12, n. 5, p. 423-444, 2007.

CRISP, Philippe. Coaching placements and incidental learning – how reflection and experiential learning can help bridge the industry skills gap. **Journal of Learning Development in Higher Education**, n. 13, p. 1-28, 2018.

CRONIN, Colum J.; LOWES, Jonathan. Embedding experiential learning in HE sport coaching courses: An action research study. **Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education**, v. 18, p. 1-8, 2016.

CULLEN, Roxanne; HARRIS, Michael; HILL, Reinhold R. **The learner-centered curriculum:** Design and implementation. San Francisco: Jossey Bass, 2012. 264p.

CUNHA, Maria Isabel da. Paradigmas científicos e propostas curriculares. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v. 2, n. 2, p. 197-204, 1998.

CURTNER-SMITH, Matthew D. The impact of an early field experience on preservice Physical Education teachers' conceptions of teaching. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 15, p. 224-250, 1996.

CYRINO, Eliana Goldfarb; TORALLES-PEREIRA, Maria Lúcia. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

_____. Os conteúdos na Educação Física escolar. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação Física na escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 64-78.

_____. Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edison M. (Eds.). **Caderno de formação:** Formação de professores. Bloco 2 - Didática dos conteúdos. Conteúdos e didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 51-75.

_____. Educação Física na escola: Conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVESP. **Caderno de formação:** Formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p. 51-75.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.

DAVIS, Brent; SUMARA, Dennis. Curriculum and constructivism. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 488-493.

DAVIS, Paul A. (Ed.). **The psychology of effective coaching and management**. New York: Nova Publishers, 2016. 454p.

DAY, Christopher; LEE, John Chi-Kin (Eds.). **New understandings of teacher's work: Emotions and educational change**. Dordrecht: Springer, 2011. 266p.

DEEK, Diana *et al.* Impact of a large-scale coach education program from a lifelong-learning perspective. **Journal of Coaching Education**, v. 6, n. 1, p. 23-42, 2013.

DEELEY, Susan J.; BOVILL, Catherine. Staff student partnership in assessment: enhancing assessment literacy through democratic practices. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 42, n. 3, p. 463-477, 2015.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The landscape of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **The SAGE handbook of qualitative research**. 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2017. 1694p.

DERNTL, Michael; MOTSCHNIG-PITRIK, Renate. The role of structure, patterns, and people in blended learning. **The Internet and Higher Education**, v. 8, n. 2, p. 111-130, 2005.

DEROMA, Virginia; NIDA, Steve. A focus on "hands-on," learner-centered technology at the Citadel. **TechTrends**, v. 48, n. 5, p. 37-41, 2004.

DEWEY, John. **How we think**: restatement of relation of reflective thinking to educative process. 1933.

_____. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938. 95p.

DIAS, Marco Antônio; NUNES, Edison. Mercado e educação: cenário atual do Ensino Superior brasileiro. **REFAS**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-22, 2017.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda; MARTINS, Silvana. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

DINÇOL, Sinem *et al.* The effect of matching learning styles with teaching styles on success. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 15, p. 854-858, 2011.

DOBBER, Marjolein *et al.* Literature review: the role of the teacher in inquiry-based education. **Educational Research Review**, v. 22, p. 194-214, 2017.

DOCHY, Filip; SEGERS, Mien; SLUIJMANS, Dominique. The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. **Studies in Higher Education**, v. 24, n. 3, p. 331-350, 1999.

DOLE, Sharon; BLOOM, Lisa; KOWALSKE, Kristy. Transforming Pedagogy: Changing Perspectives from Teacher-Centered to Learner-Centered. **Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 10, n. 1, 2015.

DOWLING, Fiona *et al.* Narrative inquiry in physical education research: the story so far and its future promise. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 7, p. 924-940, 2013.

DOWNEY, C. Aiden; SCHAEFER, Lee; CLANDININ, D. Jean. Methodology. In. **Narrative Conceptions of Knowledge: Towards Understanding Teacher Attrition**. 2014. p. 43-53.

DOWNING, Kevin *et al.* Problem-based learning and the development of metacognition. **Higher Education**, v. 57, n. 5, p. 609-621, 2008.

DOYLE, Terry. **Helping students learn in a learner-centered environment: a guide to facilitating learning in higher education**. Sterling: Stylus Publishing, 2008. 213p.

DREW, Valerie; MACKIE, Lorele. Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. **Curriculum Journal**, v. 22, n. 4, p. 451-467, 2011.

DRIESSEN, Erik W. *et al.* Conditions for successful reflective use of portfolios in undergraduate medical education. **Medical Education**, v. 39, n. 12, p. 1230-5, 2005.

DRIGO, Alexandre Janotta; SOEIRO, Maria Isaura P.; CESANA, Juliana Intervenção profissional: limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação Profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 251-256.

DRISKA, Andrew P.; GOULD, Daniel R. Evaluating a problem-based group learning strategy for online, graduate-level coach education. **Kinesiology Review**, v. 3, n. 4, p. 227-234, 2014.

DUANE, Barbara T.; SATRE, Maria E. Utilizing constructivism learning theory in collaborative testing as a creative strategy to promote essential nursing skills. **Nurse Education Today**, v. 34, n. 1, p. 31-34, 2014.

DUPONT, Jean-Philippe *et al.* Teacher–student negotiations and its relation to physical education students' motivational processes: An approach based on self-determination theory. **European Physical Education Review**, v. 5, n. 1, p. 21-46, 2009.

DYMENT, Janet E.; O'CONNELL, Timothy S. Assessing the quality of reflection in student journals: a review of the research. **Teaching in Higher Education**, v. 16, n. 1, p. 81-97, 2011.

- EBERT-MAY, Diane *et al.* Breaking the cycle: Future faculty begin teaching with learner-centered strategies after professional development. **CBE - Life Sciences Education**, v. 14, p. 1-12, 2015.
- EDMONDS, William Alex. **Applied guide to research designs: quantitative, qualitative, and mixed methods**. 2. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2017. 387p.
- ELBOW, Peter. A unilateral grading contract to improve learning and teaching. **College Composition and Communication**, v. 61, n. 2, p. 244-268, 2009.
- ELLSWORTH, Judith Z. Using student portfolios to increase reflective practice among elementary teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 4, p. 342-355, 2002.
- ENRIGHT, Eimear *et al.* Student voice as risky praxis: democratising physical education teacher education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 22, n. 5, p. 459-472, 2016.
- ESTES, Cheryl A. Promoting student-centered learning in experiential education. **Journal of Experiential Education**, v. 27, n. 2, p. 141-160, 2004.
- FALCHIKOV, Nancy. **Learning together: peer tutoring in higher education**. London: Routledge Falmer, 2001. 335p.
- FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: Uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 120-129, 2012.
- FARIAS, Laurimar de Matos; GUIMARÃES, Andre Rodrigues O trabalho docente no ensino superior: Produtivismo acadêmico, intensificação e precarização. In: VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Anais...** São Luís do Maranhão: UFMA, 2013. p. 1-10.
- FARIAS, Pablo Antonio Maia de; MARTIN, Ana Luiza de Aguiar Rocha; CRISTO, Cinthia Sampaio. Aprendizagem ativa na educação em saúde: percurso histórico e aplicações. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 143-150, 2015.
- FEAR, Frank A. *et al.* Meaning making and “the learning paradigm”: A provocative idea in practice. **Innovative Higher Education**, v. 27, n. 3, p. 151-168, 2003.
- FEITOSA, Wallacy Milton do Nascimento; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.
- FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto *et al.* **Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2005a. 121p.

FENSTERSEIFER, Alex Christiano Barreto *et al.* **Projeto de implantação do curso de bacharelado em Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2005b. 121p. Disponível em: <<http://www.portalcds.ufsc.br/files/2010/08/Bacharelado-Projeto-do-Curso.pdf>>.

FENSTERSEIFER, Alex *et al.* **Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2004a. 121p.

FENSTERSEIFER, Alex *et al.* **Projeto de implantação do curso de bacharelado em Educação Física**. Florianópolis: UFSC, 2004b. 129p.

FERREIRA, António Gomes; MOREIRA, José António Marques; FERREIRA, Joaquim Armando. Percepções sobre o estatuto socioprofissional dos professores de Educação Física em Portugal. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. esp., p. 205-223, 2011.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; RODRIGUES, Luiz Henrique; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia. O estágio curricular supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 139-146, 2007.

FILIPENKO, Margot; NASLUND, Jo-Anne (Eds.). **Problem-based learning in teacher education**. Singapore: Springer, 2018. 245p.

FIVES, Helenrose; GILL, Michele Gregoire (Eds.). **International handbook of research on teachers' beliefs**. New York: Routledge, 2015. 515p.

FLEMING, Neil D. **Teaching and learning styles: VARK strategies**. Springfield: Neil Fleming, 2012. 99p.

FLEMING, Neil D.; MILLS, Colleen. Not another inventory, rather a catalyst for reflection. **To Improve the Academy**, v. 11, p. 137-155, 1992.

FONSECA, Silvio Aparecido; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; BARROS, Mauro Virgílio Gomes de. A formação inicial em Educação Física e a intervenção profissional no contexto da saúde: desafios e proposições. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar (Eds.). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Editora da UDESC, 2012. p. 557-585.

FOSNOT, Catherine Twomey (Ed.). **Constructivism: Theory, perspectives and practice**. 2. New York: Teachers College, 2005. 293p.

FRAGA, Alex Branco; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Afazer da Educação Física na escola: Planejar, ensinar, partilhar**. Porto Alegre: Edelbra, 2012. 208p.

FRANKLIN, Marianne I. **Understanding research: coping with the quantitative-qualitative divide**. London: Routledge, 2013. 321p.

FREIRE, Elisabete dos Santos; VERENGUER, Rita de Cássia Garcia; REIS, Marise Cisneiros da Costa. Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 61p.

FREITAS, Cilene Maria *et al.* Uso de metodologias ativas de aprendizagem para a educação na saúde: análise da produção científica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 117-130, 2015.

FRIEDMAN, Daniela B. *et al.* An exploration into inquiry-based learning by a multidisciplinary group of higher education faculty. **Higher Education**, v. 59, n. 6, p. 765-783, 2009.

GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e a aplicação das teorias acerca dos jogos esportivos coletivos em escolas de esportes: o caso de um clube privado de Campinas/SP. **Conexões**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 31-44, 2007.

GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (Eds.). **Enacting self-study as methodology for professional inquiry**. New Zealand: Self-Study of Teacher Education Practices, 2016. 486p.

GARCÍA, Rolando. **El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2000. 251p.

GARRISON, D. Randy; KANUKA, Heather. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. **The Internet and Higher Education**, v. 7, n. 2, p. 95-105, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003.

GEHLBACH, H.; BRINKWORTH, M. E.; HARRIS, A. D. Changes in teacher-student relationships. **Br J Educ Psychol**, v. 82, n. Pt 4, p. 690-704, 2012.

GEORGE-WALKER, Linda De; KEEFFE, Mary. Self-determined blended learning: a case study of blended learning design. **Higher Education Research & Development**, v. 29, n. 1, p. 1-13, 2010.

GERGEN, Kenneth J. Social construction and the educational process. In: STEFFE, Leslie P.; GALE, Jerry (Eds.). **Constructivism in education**. New York: Routledge, 2009. p. 26-45.

GIBBS, Graham. **Learning by doing: a guide to teaching and learning methods**. Oxford: Creative Commons, 1988. 134p.

GIJBELS, David *et al.* Effects of problem-based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. **Review of Educational Research**, v. 75, n. 1, p. 27-61, 2005.

GIJSELAERS, Wim H. Connecting problem-based practices with educational theory. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 68, p. 13-21, 1996.

GILBERT, Brandi L. *et al.* Student Development in an Experiential Learning Program. **Journal of College Student Development**, v. 55, n. 7, p. 707-713, 2014.

GILBERT, Wade; CÔTÉ, Jean. Defining coaching effectiveness: a focus on coaches' knowledge. In: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. London: Routledge, 2013. p. 1-14.

GILBOY, Mary Beth; HEINERICHS, Scott; PAZZAGLIA, Gina. Enhancing student engagement using the flipped classroom. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, v. 47, n. 1, p. 109-14, 2015.

GLEDDIE, Douglas; SCHAEFER, Lee. Autobiographical narrative inquiry into movement and physical education: the beginning of a journey. **Revue phénEPS-PHENex Journal**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2014.

GOMES, Maria Paula Cerqueira *et al.* O uso de metodologias ativas no ensino de graduação nas ciências sociais e da saúde – avaliação dos estudantes. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 1, p. 181-198, 2010.

GOMES, Romeu *et al.* Aprendizagem Baseada em Problemas na formação médica e o currículo tradicional de Medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 3, p. 444-451, 2009.

GOMES, Rúben *et al.* Latent learning in the work place: the placement experiences of student-coaches. **Sport, Education and Society**, v. 23, n. 1, p. 68-81, 2016.

GOODYEAR, Victoria; DUDLEY, Dean. “I’m a Facilitator of Learning!” Understanding What Teachers and Students Do Within Student-Centered Physical Education Models. **Quest**, v. 67, n. 3, p. 274-289, 2015.

GORMALLY, Cara *et al.* Effects of Inquiry-based Learning on Students’ Science Literacy Skills and Confidence. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 3, n. 2, 2009.

GOSPER, Maree; IFENTHALER, Dirk (Eds.). **Curriculum models for the 21st century: using learning technologies in higher education**. New York: Springer, 2014. 454p.

GRECO, Pablo Juan. Métodos de ensino-aprendizagem-treinamento nos jogos esportivos coletivos. In: GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Katia Lucia Moreira. **Temas atuais VI em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2001. p. 48-72.

_____. O ensino-aprendizagem-treinamento dos esportes coletivos: uma análise inter e transdisciplinar. In: GARCIA, Emerson Silami; LEMOS, Katia Lucia Moreira (Eds.). **Temas atuais VII em Educação Física e esportes**. Belo Horizonte: Health, 2002. p. 53-78.

GRECO, Pablo Juan (Org.). **Iniciação Esportiva Universal: Metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

GREEN, Lucy Santos; BANAS, Jennifer R.; PERKINS, Ross A. **The flipped college classroom: conceptualized and re-conceptualized**. New York: Springer, 2017. 202p.

GRIFFIN, John C. **Client-centered exercise prescription**. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 2015. 824p.

GRIFFITHS, Robert; PROBERT, Jay; CROPLEY, Brendan. The flipped university: exploring student progression in football coaching and development. **Education + Training**, v. 60, n. 5, p. 375-388, 2018.

GROSSMAN, Pamela. **The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education**. New York: Teachers College Press,, 1990. 185p.

GROSSMAN, Pamela L.; WILSON, Suzanne M.; SHULMAN, Lee S. Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-25, 2005.

GROUNDWATER-SMITH, Susan; MOCKLER, Nicole. **Teacher professional learning in an age of compliance: Mind the gap**. Dordrecht: Springer, 2009. 156p.

GUEDES-GRANZOTTI, Raphaela Barroso *et al.* Situação-problema como disparador do processo de ensino aprendizagem em metodologias ativas de ensino. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 17, n. 6, p. 2081-2087, 2015.

GUEDES, Karine de Lima; ANDRADE, Rui Otavio Bernardes de; NICOLINI, Alexandre Mendes. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2015.

GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* Educação Física escolar: Atitudes e valores. **Motriz**, Rio Claro, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GÜZER, Bayram; CANER, Hamit. The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 116, p. 4596-4603, 2014.

GUZMAN, Marie Fe D. De. Preferred student-centered strategies in teacher education: Input to outcomes-based instruction. **Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences**, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2016.

HALLAWAH, Ibtesam. The impact of student-faculty informal interpersonal relationships on intellectual and personal development. **College Student Journal**, v. 40, n. 3, p. 670-678, 2006.

HALLINGER, Philip; LU, Jiafang. Learner centered higher education in East Asia: assessing the effects on student engagement. **International Journal of Educational Management**, v. 27, n. 6, p. 594-612, 2013.

HANEWICZ, Cheryl; PLATT, Angela; ARENDT, Anne. Creating a learner-centered teaching environment using student choice in assignments. **Distance Education**, v. 38, n. 3, p. 273-287, 2017.

HARPER, Shaun R.; QUAYE, Stephen John. **Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations**. New York: Routledge, 2009. 358p.

HARRIS, Michael; CULLEN, Roxanne. **Leading the learner-centered campus: An administrator's framework for improving student learning outcomes**. San Francisco: Jossey Bass, 2010. 223p.

HARRISON, Christine Peer and self-assessment. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 231-235.

HATIVA, Nira. Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. **Instructional Science**, v. 28, p. 331-334, 2000.

HATIVA, Nira; BARAK, Rachel; SIMHI, Ety. Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. **The Journal of Higher Education**, v. 72, n. 6, p. 699-729, 2001.

HATIVA, Nira; GOODYEAR, Peter. **Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education**. Rotterdam: Springer, 2002. 364p.

HATTON, Neville; SMITH, David. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. **Teaching & Teacher Education**, v. 11, n. 1, p. 33-49, 1995.

HEDBERG, John G.; STEVENSON, Michael. Breaking away from text, time and place. In: GOSPER, Maree; IFENTHALER, Dirk (Eds.). **Curriculum models for the 21st century: using learning technologies in higher education**. New York: Springer, 2014. p. 17-33.

HELLSTEDT, Jon. Invisible players: A family systems model. **Clinics in Sports Medicine**, v. 24, n. 4, p. 899-928, 2005.

HENDRY, Graham D.; FROMMER, Miriam; WALKER, Richard A. Constructivism and problem-based learning. **Journal of Further and Higher Education**, v. 23, n. 3, p. 359-371, 1999.

HENNINK, Monique M. **Focus group discussions**. New York: Oxford University Press, 2014. 231p.

HIGGINS, Richard; HARTLEY, Peter; SKELTON, Alan. The conscientious consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. **Studies in Higher Education**, v. 27, n. 1, p. 53-64, 2002.

HILLER, Tammy Bunn; HIETAPELTO, Amy B. Contract grading: Encouraging commitment to the learning process through voice in the evaluation process. **Journal of Management Education**, v. 25, n. 6, p. 660-684, 2011.

HIMMELE, Pésida; HIMMELE, William. **Total participation techniques: making every student and active learner**. Alexandria: ASCD, 2011. 150p.

HMELO-SILVER, Cindy E. Problem-based learning: What and how do students learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235-266, 2004.

HOIDN, Sabine. **Student-centered learning environments in higher education classrooms**. New York: Palgrave Macmillan, 2017. 377p.

HOWARD, Bruce C.; MCGEE, Steven. The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. **Journal of Research on Computing in Education**, v. 32, n. 4, p. 455-465, 2000.

HOWLEY, Edward T.; THOMPSON, Dixie L. **Fitness professional's handbook**. Champaign: Human Kinetics, 2012. 610p.

HUBER, Günter L. Aprendizaje activo y metodologías educativas. **Revista de Educación**, Madrid, n. Especial, p. 59-81, 2008.

HUGHES, Gwyneth. Using blended learning to increase learner support and improve retention. **Teaching in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 349-363, 2007.

HUNGER, Dagmar; FERREIRA, Lílian. As diretrizes curriculares nacionais para cursos de graduação em Educação Física e licenciaturas. In: SOUZA NETO, Samuel de; HUNGER, Dagmar (Orgs.). **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 141-146.

HUSSAIN, Irshad. Use of constructivist approach in higher education: an instructors' observation. **Creative Education**, v. 3, n. 2, p. 179-184, 2012.

ILLERIS, Knud. A comprehensive understanding of human learning. In: ILLERIS, Knud (Ed.). **Contemporary theories of learning: learning theorists in their own words**. Oxon: Routledge, 2009. p. 7-20.

_____. Characteristics of adult learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 36-41.

INCE, Mustafa Levent; OK, Ahmet. Moving prospective physical education teachers to learner-centered teaching: can it be stimulated in a traditional context? **Journal of ICHPER**, v. 41, n. 1, p. 6-12, 2005.

IRONS, Alastair. **Enhancing learning through formative assessment and feedback**. London: Routledge, 2008. 173p.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. Atuação do profissional de Educação Física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 407-413, 2009.

JARVIS, Peter. Globalisation, the learning society and comparative education. **Comparative Education**, v. 36, n. 3, p. 343-355, 2000.

_____. **Adult education and lifelong learning: theory and practice**. London: Routledge Falmer, 2004. 393p.

_____. **Towards a comprehensive theory of human learning: lifelong learning and the learning society**. Oxon: Routledge, 2006. 181p.

_____. **Globalisation, lifelong learning and the learning society**. New York: Routledge, 2007. 251p.

_____. **Democracy, lifelong learning and the learning society: active citizenship in a late modern age**. Oxon: Routledge, 2008. 257p.

_____. Learning to be a person in society. Learning to be me. In: ILLERIS, Knud (Ed.). **Contemporary theories of learning: learning theorists... in their own words**. London: Routledge, 2009a. p. 21-34.

_____. The age of learning: seniors learning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 175-182.

_____. **Paradoxes of learning: on becoming an individual in society**. Oxon: Routledge, 2012. 283p.

_____. From adult education to lifelong learning and beyond. **Comparative Education**, v. 50, n. 1, p. 45-57, 2014.

JARVIS, Peter (Ed.). **The Routledge international handbook of lifelong learning**. Oxon: Routledge, 2009b. 557p.

JONES, Robyn L. (Ed.). **The sports coach as educator** Re-conceptualising sports. London: Routledge, 2006. 209p.

JONES, Robyn L.; TURNER, Poppy. Teaching coaches to coach holistically: Can Problem-Based Learning (PBL) help? **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 11, n. 2, p. 181-202, 2006.

JONES, Robyn L.; WALLACE, Mike. Another bad day at the training ground: Coping with ambiguity in the coaching context. **Sport, Education and Society**, v. 10, n. 1, p. 119-134, 2005.

JONES, Robyn; MORGAN, Kevin; HARRIS, Kerry. Developing coaching pedagogy: seeking a better integration of theory and practice. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 3, p. 313-329, 2012.

JORDI, Richard. Reframing the concept of reflection: consciousness, experiential learning, and reflective learning practices. **Adult Education Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 181-197, 2011.

KANE, Liam. Educators, learners and active learning methodologies. **International Journal of Lifelong Education**, v. 23, n. 3, p. 275-286, 2004.

KEGAN, Robert; LAHEY, Lisa Laskow. **An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization**. Boston: Harvard Business Review Press, 2016. 291p.

KEMBER, David *et al.* The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. **Educational Action Research**, v. 5, n. 3, p. 463-481, 1997.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin; NIXON, Rhonda. **The action research planner: doing critical participatory action research**. Singapore: Springer, 2014. 206p.

KIDMAN, Lynn; LOMBARDO, Bennett J. (Eds.). **Athlete-centred coaching: developing decision makers**. 2. ed. Worcester: Innovative Print Communications, 2010. 259p.

KILIC, Abdurrahman. Learner-centered micro teaching in teacher education. **International Journal of Instruction**, v. 3, n. 1, p. 77-100, 2010.

KILLEN, Roy. **Effective teaching strategies: lessons from research and practice**. 4. ed. Melbourne: Thomson Social Science Press, 2006. 266p.

KING, Alisson. From sage on the stage to guide on the side. **College Teaching**, v. 41, n. 1, p. 30-35, 1993.

KIRBY, Stephanie *et al.* Effects of spectrum teaching styles on college students' psychological needs satisfaction and self-determined motivation. **European Physical Education Review**, v. 21, n. 4, p. 521-540, 2015.

KIRK, David; MACPHAIL, Ann. Teaching Games for Understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe model. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 177-192, 2002.

KNIGHT, Peter T. **Being a teacher in Higher Education**. Buckingham: Open University Press, 2002. 256p.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. San Diego: Elsevier, 2005. 390p.

KNOWLES, Zoe *et al.* Developing the reflective sports coach: A study exploring the processes of reflective practice within a higher education coaching programme. **Reflective Practice**, v. 2, n. 2, p. 185-207, 2001.

KOGAN, Marina; LAURSEN, Sandra L. Assessing Long-Term Effects of Inquiry-Based Learning: A Case Study from College Mathematics. **Innovative Higher Education**, v. 39, n. 3, p. 183-199, 2013.

KOLB, Alice Y.; KOLB, David A. Learning styles and learning spaces: enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning & Education**, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KONOLD, Clifford. Social and cultural dimensions of knowledge and classroom teaching. In: STEFFE, Leslie P.; GALE, Jerry (Eds.). **Constructivism in education**. New York: Routledge, 2009. p. 151-158.

KRAHENBUHL, Kevin S. Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers. **The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas**, v. 89, n. 3, p. 97-105, 2016.

KRUG, Rodrigo de Rosso; KRUG, Hugo Norberto. O Estágio Curricular Supervisionado na percepção dos acadêmicos da licenciatura em Educação Física do CEFD/UFSM: que momento é este? **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 101-116, 2010.

KUKLICK, Clayton R.; GEARITY, Brian T.; THOMPSON, Melissa. The efficacy of reflective practice and Coach Education on Intrapersonal Knowledge in the Higher Education Setting. **International Journal of Coaching Science**, v. 9, n. 2, p. 23-42, 2015a.

_____. Reflective practice in a university-based coach education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 2, n. 3, p. 248-260, 2015b.

LACEY, Hugh. **Is Science value free?** Values and scientific understanding. London: Routledge, 2005. 296p.

LAKKALA, Minna *et al.* Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 31, n. 5, p. 521-536, 2015.

LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine. Constructivism and education: beyond epistemological correctness. In: LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine; GARRISON, Jim (Eds.). **Constructivism and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 3-20.

LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine; GARRISON, Jim (Eds.). **Constructivism and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318p.

LEE, Virginia S. What is inquiry-guided learning? **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2012, n. 129, p. 5-14, 2012.

LEFEVER, Marlene D. **Learning styles: reaching everyone God gave you**. Colorado Springs: David C. Cook, 2004.

LESTER, Stan; COSTLEY, Carol. Work-based learning at higher education level: value, practice and critique. **Studies in Higher Education**, v. 35, n. 5, p. 561-575, 2010.

LI, Lei; GUO, Rong. A student-centered guest lecturing: A constructivism approach to promote student engagement. **Journal of Instructional Pedagogies**, v. 15, p. 1-7, 2015.

LIEBERG, Carolyn. **Teaching your first college class: a practical guide for new faculty and graduate student instructors**. Sterling: Stylus Publisher, 2008. 215p.

LIGHT, Richard J.; SINGER, Judith D.; WILLETT, John B. **By design: planning research on higher education**. Cambridge: Harvard University Press, 1990. 294p.

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto. **Universidade e Sociedade**, v. 60, p. 86-99, 2017.

LÓPEZ-PÉREZ, M. Victoria; PÉREZ-LÓPEZ, M. Carmen; RODRÍGUEZ-ARIZA, Lázaro. Blended learning in higher education: Students' perceptions and their relation to outcomes. **Computers & Education**, v. 56, n. 3, p. 818-826, 2011.

LÓPEZ NOGUERO, Fernando. **Metodología participativa en la enseñanza universitaria**. Madrid: Narcea Ediciones, 2007. 140p.

LORENTE-CATALÁN, Eloísa; KIRK, David. Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. **European Physical Education Review**, v. 20, n. 1, p. 104-119, 2013.

LORENTE, Eloisa; KIRK, David. Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. **Sport, Education and Society**, v. 18, n. 1, p. 77-96, 2013.

LOUREIRO, Walk; CRUZ JUNIOR, Antônio Fernandes; SILVA, Elizete Aparecida. Educação Física e Artes: Trabalhando na Educação Infantil interdisciplinar. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, p. 81-94, 2011.

LOWENTHAL, Patrick; MUTH, Rodney. Constructivism. In: PROVENZO, Eugene F. Jr. **Encyclopedia of the cultural foundations of education**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. p. 1 a 5.

LOYENS, Sofie M. M.; MAGDA, Joshua; RIKERS, Remy M. J. P. Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self-Regulated Learning. **Educational Psychology Review**, v. 20, n. 4, p. 411-427, 2008.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

LUGUETTI, Carla; OLIVER, Kimberly L. 'Getting more comfortable in an uncomfortable space': learning to become an activist researcher in a socially vulnerable sport context. **Sport, Education and Society**, p. 1-13, 2017.

MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 414-430, 2014.

_____. Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 405-418, 2015.

MACKINNON, Allan; SCARFF-SEATTER, Carol. Constructivism: contradictions and confusions in teacher education. In: RICHARDSON, Virginia (Ed.). **Constructivist teacher education: building new understandings**. London: The Falmer Press, 1997. p. 39-56.

MACLELLAN, Effie. The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. **Teaching in Higher Education**, v. 13, n. 4, p. 411-421, 2008.

MACPHAIL, Ann *et al.* Leading by example: teacher educators' professional learning through communities of practice. **Quest**, v. 66, n. 1, p. 39-56, 2014.

MACPHAIL, Ann; TANNEHILL, Deborah; GOC KARP, Grace. Preparing physical education preservice teachers to design instructionally aligned lessons through constructivist pedagogical practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 33, p. 100-112, 2013.

MADHURI, G. V.; KANTAMREDDI, V. S. S. N.; PRAKASH GOTETI, L. N. S. Promoting higher order thinking skills using inquiry-based learning. **European Journal of Engineering Education**, v. 37, n. 2, p. 117-123, 2012.

MAGOLDA, Marcia B. Baxter. The activity of meaning making: a holistic perspective on college student development. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 6, p. 621-639, 2009.

MALLETT, Clifford J.; COULTER, Tristan J. The anatomy of a successful olympic coach: Actor, agent, and author. **International Sport Coaching Journal**, v. 3, n. 2, p. 113-127, 2016.

MALLETT, Clifford J.; DICKENS, Sue. Authenticity in formal coach education: online postgraduate studies in sports coaching at The University of Queensland. **International Journal of Coaching Science**, v. 3, p. 79-90, 2009.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. 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**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011a.

_____. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-339, 2011b.

MARQUARDT, Michael. Action learning: resolving real problems in real time. In: SILBERMAN, Mel. **The handbook of experiential learning**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007. p. 94-110.

MARRA, Rose. Teacher Beliefs: The Impact of the Design of Constructivist Learning Environments on Instructor Epistemologies. **Learning Environments Research**, v. 8, n. 2, p. 135-155, 2005.

MARSHALL, Bethan. Formative assessment and instructional planning. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 365-368.

MARTELL, Charles. Age of creative insecurity: Student-centered learning. **Journal of Education for Librarianship**, v. 15, n. 2, p. 112-120, 1972.

MARTIN-SILVA, Luciana de *et al.* Understanding undergraduate sports coaching students' development and learning: The necessity of uncertainty. **Teaching in Higher Education**, v. 20, n. 7, p. 669-683, 2015.

MASETTO, Marcos Tarciso. Inovação na Educação Superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004.

_____. Aula, espaço e tempo do professor? In: _____. **O professor na hora da verdade: A prática docente no Ensino Superior**. São Paulo: Avercamp, 2010. p. 17-53.

_____. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012. 203p.

MATEUS, Elaine; RESENDE, Viviane de Melo. O sistema posição-prática como categoria epistemológica: contribuições para análise de discurso crítica. **Alfa : Revista de Linguística**, São José do Rio Preto, v. 59, n. 3, p. 445-470, 2015.

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative research design: an interactive approach**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2013. 694p.

MCAULIFFE, Garrett; ERIKSEN, Karen. **Teaching strategies for constructivist and developmental counselor education**. London: Bergin & Garvey, 2002. 193p.

MCCARTHY, Joshua. Blended learning environments: Using social networking sites to enhance the first year experience. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 26, n. 6, p. 729-740, 2010.

MCCARTHY, Liam; STOSZKOWSKI, John. A heutagogical approach to coach education: What worked for one particular learner, how and why? **Journal of Qualitative Research in Sports Studies**, v. 12, n. 1, p. 317-336, 2018.

MCCOMBS, Barbara L. Self-assessment and reflection: Tools for promoting teacher changes toward learner-centered practices. **NASSP Bulletin**, v. 81, n. 587, p. 1-14, 1997.

_____. What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. **Educational Horizons**, v. 79, p. 182-193, 2001.

_____. Defining tools for teacher reflection: The Assessment of Learner-Centered Practices (ALCP). In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. Chicago: 2003. p. 1-31.

MCCOMBS, Barbara L.; MILLER, Lynda. **Learner-centered classroom practices and assessments: maximizing student motivation, learning, and achievement**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007. 162p.

MCCOMBS, Barbara L.; MILLER, Lynda. **The school leader's guide to learner-centered education: from complexity to simplicity**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2009. 228p.

MCCOMBS, Barbara L.; WHISLER, Jo Sue. **The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement**. San Francisco: Jossey Bass, 1997. 261p.

MCCULLOCH, Alistair. The student as co-producer: learning from public administration about the student–university relationship. **Studies in Higher Education**, v. 34, n. 2, p. 171-183, 2009.

MCMILLAN, James H.; HEARN, Jessica. Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. **Educational Horizons**, v. 87, n. 1, p. 40-49, 2008.

MCNIFF, Jean. **Teaching as learning: an action research approach**. London: Routledge, 1993. 140p.

MCPARLAND, Monica; NOBLE, Lorraine M.; LIVINGSTON, Gill. The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. **Medical Education**, v. 38, p. 859-867, 2004.

MELLO, Carolina de Castro Barbosa; ALVES, Renato Oliveira; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Metodologias de ensino e formação na área da saúde: revisão de literatura. **Revista CEFAC**, Campinas, v. 16, n. 6, p. 2015-2028, 2014.

MELO, Jorge Nazareno Batista. A utilização de ambientes informatizados através da plataforma Moodle com atividades complementares e de reforço para as aulas regulares de sala de aula. **Revemat**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 457-473, 2016.

MELO, Luciene Farias de. **O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em Educação Física**. 326p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MENDES, Evandra Hein *et al.* Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo Delphi. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 53-64, 2006.

MENSAH, Emmanuel. Exploring constructivist perspectives in the college classroom. **SAGE Open**, v. 5, n. 3, p. 1-14, 2015.

MESQUITA, Isabel *et al.* The value of indirect teaching strategies in enhancing student-coaches' learning engagement. **Journal of Sports Science and Medicine**, v. 14, p. 657-668, 2015.

MESQUITA, Isabel *et al.* Coach learning and coach education: Portuguese expert coaches' perspective. **The Sport Psychologist**, v. 28, p. 124-136, 2014.

MIDDAUGH, Michael F. **Planning and assessment in higher education: demonstrating institutional effectiveness**. San Francisco: Jossey Bass, 2010. 245p.

MILISTETD, Michel *et al.* Percepção de estudantes universitários de educação física sobre o estágio curricular supervisionado em treinamento esportivo: Estudo em uma universidade pública brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 903-916, 2018a.

MILISTETD, Michel *et al.* Student-coaches perceptions about their learning activities in the university context. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 281-287, 2018b.

MILISTETD, Michel *et al.* A aprendizagem profissional de treinadores esportivos: Desafios da formação inicial universitária em Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, p. 982-994, 2015.

MILISTETD, Michel *et al.* Sports coach education: guidelines for the systematization of pedagogical practices in bachelor program in Physical Education. **Journal of Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 1-14, 2017.

MILISTETD, Michel *et al.* Learner-centered teaching in a university-based coach education: First attempts through action research inquiry. **International Journal of Sports Science & Coaching**, 2019.

MILISTETD, Michel *et al.* Coaching and Coach Education in Brazil. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 165-172, 2014.

MILISTETD, Michel *et al.* Examining the Learner-centered status of a Brazilian university education program. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, p. 105-115, 2018c.

MISSIO, Fabrício José. Filosofia da ciência, realismo crítico e teoria pós-keynesiana. **Pesquisa e Debate**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 239-263, 2011.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MOATE, Randall M.; COX, Jane A. Learner-Centered Pedagogy: Considerations for Application in a Didactic Course. **The Professional Counselor**, v. 5, n. 3, p. 379-389, 2015.

MOON, Jennifer A. **Reflection in learning & professional development: theory and practice**. Oxon: Routledge Falmer, 1999. 178p.

_____. **A handbook of reflective and experiential learning: theory and practice**. London: Routledge Falmer, 2004. 258p.

_____. **Learning journals: a handbook for reflective practice and professional development**. 2. ed. New York: Routledge, 2006. 209p.

MOON, Jenny. Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. **Journal of Radiotherapy in Practice**, v. 6, n. 04, p. 191-200, 2007.

MORAIS, Ricardo. Critical realist case studies of foreign subsidiary development. In: 11th IBERIAN INTERNATIONAL BUSINESS CONFERENCE. **Anais...** Porto: Católica Porto Business School, 2015. p. 193-210.

MORF, Albert. An epistemology for didactics: speculations on situating a concept. In: LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine; GARRISON, Jim (Eds.). **Constructivism and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 29-42.

MORGAN, Kevin *et al.* Changing the face of coach education: using ethno-drama to depict lived realities. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v. 18, n. 5, p. 520-533, 2013.

MORGAN, Kevin; KINGSTON, Kieran; SPROULE, John. Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. **European Physical Education Review**, v. 11, n. 3, p. 257-285, 2005.

MORTIBOYS, Alan. **How to be an effective teacher in higher education: answers to lecturers' questions**. Berkshire: Open University Press, 2010. 159p.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. **Teaching Physical Education**. New York: Pearson Education, 2008. 378p.

MOSTROM, Alison M.; BLUMBERG, Phyllis. Does learning-centered teaching promote grade improvement? **Innovative Higher Education**, v. 37, n. 5, p. 397-405, 2012.

MYERS, Carrie B.; MYERS, Scott M. The use of learner-centered assessment practices in the United States: the influence of individual and institutional contexts. **Studies in Higher Education**, v. 40, n. 10, p. 1904-1918, 2014.

NAHAS, Markus Vinícius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do. **A formação inicial universitária em Educação Física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 380p. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Ciências do Desporto, Universidade do Porto, Porto, 1998.

_____. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e desportos. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 5-21, 1999.

_____. **Formação profissional em Educação Física: contextos de desenvolvimento curricular**. Montes Claros: Unimontes, 2002. 237p.

_____. Preparação profissional em Educação Física e Desportos: novas competências profissionais. In: TANI, Go; BENTO, Jorge Olímpio; PETERSEN, Ricardo Demétrio de Souza (Orgs.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 193-203.

NCEE. **A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform**. Washington: National Commission on Excellence in Education, 1983. 48p.

NEUMAN, William Lawrence. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. 7. ed. Harlow: Pearson, 2014. 599p.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 14-21, 2007.

NEVGI, Anne; LÖFSTRÖM, Erika. The development of academics' teacher identity: enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. **Studies in Educational Evaluation**, v. 46, p. 53-60, 2015.

NEWTON, Paul E. The multiple purposes of assessment. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 392-396.

NORTON, Lin *et al.* Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. **Higher Education**, v. 50, n. 4, p. 537-571, 2005.

O'FLAHERTY, Jacqueline; PHILLIPS, Craig. The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. **The Internet and Higher Education**, v. 25, p. 85-95, 2015.

OKAZ, Abeer Ali. Integrating Blended Learning in Higher Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 186, p. 600-603, 2015.

OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Mercado de trabalho em educação física e a formação profissional: breves reflexões. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n. 4, p. 45-50, 2000.

OLIVEIRA, Laís Lima de; MOURA, Nathale Prates Ribeiro; TANAJURA, Diego Moura. Aprendizagem baseada em problemas e o currículo tradicional na educação em Enfermagem: Uma revisão bibliográfica. **Educationis**, Aquidabã, v. 3, n. 1, p. 34-41, 2015.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de Educação Física na Escola Básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 119-135, 1998.

OLIVER, Kimberly L. *et al.* 'Where do I go from here?': learning to become activist teachers through a community of practice. **Physical Education and Sport Pedagogy**, p. 1-16, 2017.

OLIVER, Kimberly L.; OESTERREICH, Heather A. Student-centred inquiry as curriculum as a model for field-based teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 3, p. 394-417, 2013.

OLIVER, Kimberly L. *et al.* 'The sweetness of struggle': innovation in physical education teacher education through student-centered inquiry as curriculum in a physical education methods course. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, n. 1, p. 97-115, 2013.

OLIVER, Martin; TRIGWELL, Keith. Can 'blended learning' be redeemed? **E-Learning**, v. 2, n. 1, p. 17-26, 2005.

OLIVER, Ron. Exploring an inquiry-based learning approach with first-year students in a large undergraduate class. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 1, p. 3-15, 2007.

ORLAND-BARAK, Lily. **Learning to mentor-as-praxis: foundations for a curriculum in teacher education**. New York: Springer, 2010.

ORTIZ-ROBINSON, Norma L.; ELLINGTON, Aimee J. Learner-Centered Strategies and Advanced Mathematics: A Study of Students' Perspectives. **Primus**, v. 19, n. 5, p. 463-472, 2009.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PAJARES, Frank. Preservice Teachers' Beliefs: A Focus for Teacher Education. **Action in Teacher Education**, v. 15, n. 2, p. 45-54, 1993.

PAQUETTE, Kyle. **Examining learner-centered coach education**. 312p. Thesis (Doctorate of Philosophy in Human Kinetics). School of Human Kinetics, Faculty of Health Sciences, University of Ottawa, Ottawa, 2018.

PAQUETTE, Kyle J. *et al.* A sport federation's attempt to restructure a coach education program using constructivist principles. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 2, p. 75-85, 2014.

PAQUETTE, Kyle; TRUDEL, Pierre. Learner-centered teaching: a consideration for revitalizing coach education. In: DAVIS, Paul A. (Ed.). **The psychology of effective coaching and management**. New York: Nova Publishers, 2016. p. 53-70.

PEDASTE, Margus *et al.* Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. **Educational Research Review**, v. 14, p. 47-61, 2015.

PEREIRA, Diana *et al.* Effectiveness and relevance of feedback in Higher Education: A study of undergraduate students. **Studies in Educational Evaluation**, v. 49, p. 7-14, 2016.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **A interdisciplinaridade na ação pedagógica do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 247p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PHIFER, Sandra J. **Setting up & facilitating student-centered classrooms**. New York: Rowman & Littlefield Education, 2002. 115p.

PIERCE, Jean W.; KALKMAN, Deborah L. Applying Learner-Centered Principles in Teacher Education. **Theory Into Practice**, v. 42, n. 2, p. 127-132, 2003.

PIKE, Gary R.; KUH, George D.; GONYEA, Robert M. The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. **Research in Higher Education**, v. 44, n. 2, p. 241-261, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

POLCZYNSKI, James J. Expectancy theory and contract grading combined as an effective motivational force for college students. **The Journal of Education Research**, v. 70, n. 5, p. 238-241, 1977.

POON, Joanna. Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. **MERLOT Journal of Online Learning and Teaching**, v. 9, n. 2, p. 271-289, 2013.

POPPER, Karl. **Conjectures and refutations**: The growth of scientific knowledge. New York: Basic Books, 1962. 550p.

PORTER, Stephen R. Institutional Structures and Student Engagement. **Research in Higher Education**, v. 47, n. 5, p. 521-558, 2006.

PRAWAT, Richard S. Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. **American Journal of Education**, v. 100, n. 3, p. 354-395, 1992.

PRICE, Margaret; O'DONOVAN, Berry; RUST, Chris. Putting a social-constructivist assessment process model into practice: building the feedback loop into the assessment process through peer review. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 44, n. 2, p. 143-152, 2007.

PRINCE, Katinka J. *et al.* General competencies of problem-based learning (PBL) and non-PBL graduates. **Medical Education**, v. 39, n. 4, p. 394-401, 2005.

PRITCHARD, Alan. **Ways of learning**: learning theories and learning styles in the classroom. 2. ed. London: Routledge, 2009. 135p.

PRITCHARD, Alan; WOOLLARD, John. **Psychology for classroom**: constructivism and social learning. New York: Routledge, 2010. 119p.

PRONI, Marcelo Weishaupt. Universidade, profissão Educação Física e o mercado de trabalho. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 788-798, 2010.

QUINTON, Sarah; SMALLBONE, Teresa. Feeding forward: using feedback to promote student reflection and learning – a teaching model. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 47, n. 1, p. 125-135, 2010.

RATHS, James. Teacher's beliefs and teaching beliefs. **Early Childhood Research and Practice**, v. 3, n. 1, p. 2-11, 2001.

RATNESWARY, R.; RASIAH, V. Transformative Higher Education Teaching and Learning: Using Social Media in a Team-based Learning Environment. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 123, p. 369-379, 2014.

REDDAN, Gregory; MCNALLY, Brenton; CHIPPERFIELD, Janine. Flipping the classroom in an undergraduate sports coaching course. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 11, n. 2, p. 270-278, 2016.

RESNICK, Lauren B. *et al.* The relationship between assessment and the organization and practice of teaching. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 397-402.

REZENDE, Marcelo. The effects of accountability on higher education. **Economics of Education Review**, v. 29, n. 5, p. 842-856, 2010.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na educação em Engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008.

RICHARDSON, Virginia. Constructivist teaching and teacher education: theory and practice. In: _____. **Constructivist teacher education: building new understandings**. London: The Falmer Press, 1997a. p. 3-14.

RICHARDSON, Virginia (Ed.). **Constructivist teacher education: building new understandings**. London: The Falmer Press, 1997b. 204p.

RIZZATTI, Gerson; RIZZATTI JUNIOR, Gerson. Organização universitária: mudanças na administração e nas funções administrativas. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL. **Anais...** Florianópolis: 2004. p. 1-9.

ROACH, Travis. Student perceptions toward flipped learning: New methods to increase interaction and active learning in economics. **International Review of Economics Education**, v. 17, p. 74-84, 2014.

ROBERTS, D. Vicarious learning: a review of the literature. **Nurse Educ Pract**, v. 10, n. 1, p. 13-6, 2010.

ROBERTS, Simon J.; RYRIE, Angus. Socratic case-method teaching in sports coach education: reflections of students and course tutors. **Sport, Education and Society**, v. 19, n. 1, p. 63-79, 2014.

ROBSON, Jocelyn. **Teacher professionalism in further and higher education: challenges to culture and practice**. London: Routledge, 2006. 161p.

ROCHA, Juliana Schaia *et al.* O uso da aprendizagem baseada em problemas na Odontologia: uma revisão crítica da literatura. **Revista da ABENO**, Londrina, v. 16, n. 1, p. 25-38, 2016.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Conteúdos na Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades na aplicação de jogos nas três dimensões dos conteúdos. **Educación Física y Deportes - Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 96, p. 1-14, 2006.

_____. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: Um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 51-64, 2008.

RODRIGUES, Rosa Maria; CALDEIRA, Sebastião. Movimentos na educação superior, no ensino em saúde e na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 5, p. 629-636, 2008.

RONE, Tracy R. Engaged education: experiential learning, intensive field experiences, and social change. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 711-718.

ROSENFELD, Melodie; ROSENFELD, Sherman. Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences. **Educational Psychology**, v. 28, n. 3, p. 245-272, 2008.

ROSS, Jennifer Gunberg; BRUDERLE, Elizabeth. Effects of Active, Student-Centered Teaching Strategies on Nursing Students' Knowledge, Skills, Attitudes, and Comfort Related to Patient Safety. **Nurse Educator**, v. 43, n. 1, p. 2-3, 2018.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Formação acadêmica em Educação Física e intervenção profissional em academias de ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 440-451, 2008.

ROTHES, Ana; LEMOS, Marina S.; GONÇALVES, Teresa. Motivational profiles of adult learners. **Adult Education Quarterly**, v. 67, n. 1, p. 3-29, 2017.

RUSHTON, A. Formative assessment: a key to deep learning? **Med Teach**, v. 27, n. 6, p. 509-13, 2005.

RUST, Chris. The impact of assessment on student learning: How can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices? **Active Learning in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 145-158, 2002.

RYAN, Maria Elizabeth. **Teaching reflective learning in higher education: a systematic approach using pedagogic patterns**. New York: Springer, 2015. 233p.

SADLER, D. Royce. Assessment in higher education. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 249-255.

SALIBA, Nemre Adas *et al.* A utilização da metodologia PBL em Odontologia: descortinando novas possibilidades ao processo ensino-aprendizagem. **Revista Odonto Ciência**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 392-396, 2008.

SALLES, William das Neves. **Autoeficácia e prática docente de professores universitários de Educação Física**. 102p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Departamento de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

_____. **Autoeficácia discente na formação inicial em Educação Física**. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SALLES, William das Neves *et al.* Por uma Educação Física centrada no aprendiz: considerações sobre os contextos educação, esporte e saúde. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Orgs.). **O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016a. p. 67-90.

SALLES, William das Neves *et al.* Avaliação da formação inicial em Educação Física: um estudo com egressos da UFSC. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 61-70, 2013.

SALLES, William das Neves *et al.* Por uma Educação Física centrada no aprendiz: considerações sobre os contextos educação, esporte e saúde. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Eds.). **O profissional de Educação Física e suas atividades: Olhares multidisciplinares**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016b. p. 67-90.

SANCHEZ-MIGUEL, Pedro A. *et al.* The importance of parents' behavior in their children's enjoyment and amotivation in sports. **Journal of Human Kinetics**, v. 36, p. 169-177, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade do século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. 260p.

SARAIVA, José Flávio Sombra (Org.). **História das relações internacionais contemporâneas: da sociedade internacional do século XIX à era da globalização**. São Paulo: Saraiva, 2007. 372p.

SAROYAN, Alenoush; TRIGWELL, Keith. Higher education teachers' professional learning: process and outcome. **Studies in Educational Evaluation**, v. 46, p. 92-101, 2015.

SCHAEFER, Lee. Narrative Inquiry. In: CASEY, Ashley *et al.* **Conducting practitioner research in physical education and youth sport**. London: Routledge, 2018. p. 53-73.

SCHAEFER, Lee; CLANDININ, D. Jean. Stories of sustaining: A narrative inquiry into the experiences of two beginning teachers. **LEARNing Landscapes**, v. 4, n. 2, p. 275-295, 2011.

SCHEURS, Jeanne; DUMBRAVEANU, Roza. A Shift from Teacher Centered to Learner Centered Approach. **International Journal of Engineering Pedagogy (IJEP)**, v. 4, n. 3, p. 36, 2014.

SCHMIDT, Henk G.; VERMEULEN, Lyanda; VAN DER MOLEN, Henk T. Longterm effects of problem-based learning: a comparison of competencies acquired by graduates of a problem-based and a conventional medical school. **Medical Education**, v. 40, n. 6, p. 562-7, 2006.

SCHMOKER, Mike. **Focus**: elevating the essentials to radically improve student learning. Alexandria: ASCD, 2011. 251p.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983. 651p.

SCHUH, Kathy L. Knowledge construction in the learner-centered classroom. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 2, p. 426-442, 2003.

_____. Learner-centered principles in teacher-centered practices? **Teaching and Teacher Education**, v. 20, n. 8, p. 833-846, 2004.

SCHUNK, Dale H. **Learning theories**: an educational perspective. Boston: Pearson, 2012. 574p.

SCOTT, David; USHER, Robin. **Researching education**: data methods and theory in educational enquiry. London: Continuum, 2011. 214p.

SEARBY, Mike; EWERS, Tim. An Evaluation of the Use of Peer Assessment in Higher Education: a case study in the School of Music, Kingston University. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 22, n. 4, p. 371-383, 1997.

SEE, Sharon; CONRY, John M. Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. **Currents in Pharmacy Teaching and Learning**, v. 6, n. 4, p. 585-588, 2014.

SELBACH, Simone et al. Como o cérebro humano aprende: sobre mágica e sobre mágicos. In: SELBACH, Simone; ANTUNES, Celso (Coords.). **Educação Física e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 14-18.

SHAH, Kanchi *et al.* How different are students and their learning styles? **International Journal of Research in Medical Sciences**, v. 1, n. 3, p. 212-215, 2013.

SHENTON, Andrew K. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. **Education for Information**, v. 22, p. 63-75, 2004.

SHERIDAN, Michael P. "Could and Should Sport Coaching Become a Profession? Some Sociological Reflections" A Commentary. **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 1, p. 46-49, 2014.

SHERNOFF, David J. **Optimal learning environments to promote student engagement**. New York: Springer, 2013. 381p.

SHIN, Jung Cheol *et al.* **Teaching and research in contemporary Higher Education: Systems, activities and rewards**. Dordrecht: Springer, 2014. 420p.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

SIEDENTOP, Daryl. What is Sport Education and How Does it Work? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 69, n. 4, p. 18-20, 1998.

_____. Sport Education: a retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 409-418, 2002.

SIEDENTOP, Daryl; HASTIE, Peter; VAN DER MARS, Hans. **Complete guide to Sport Education**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2011. 227p.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 79-99, 2016.

SILVERMAN, Jenzi C. Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. **Teacher Education and Special Education**, v. 30, n. 1, p. 42-51, 2007.

SIMON, Fabiano Colla; FRANCO, Laura Ferreira de Rezende. Metodologias ativas no Ensino Superior: revisão sistemática. **Boletim Técnico Senac**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 24-35, 2015.

SIMS, Ronald R.; SIMS, Serbrenia J (Eds.). **The importance of learning styles: understanding the implications for learning, course design, and education**. Westport: Greenwood Press, 1995. 168p.

SINGH, Harvey. Building effective blended learning programs. **Educational Technology**, v. 43, n. 6, p. 51-54, 2003.

SJØBERG, Svein. Constructivism and learning In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 485-490.

SLAVIN, Robert E. Cooperative learning In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 177-183.

SLUNT, Kelli M.; GIANCARLO, Leanna C. Student-Centered Learning: A Comparison of Two Different Methods of Instruction. **Journal of Chemical Education**, v. 81, n. 7, p. 985-988, 2004.

SMART, Karl. L.; WITT, Christine.; SCOTT, James. P. Toward Learner-Centered Teaching: An Inductive Approach. **Business Communication Quarterly**, v. 75, n. 4, p. 392-403, 2012.

SMITH, M. Cecil; DEFRATES-DENSCH, Nancy. **Handbook of research on adult learning and development**. New York: Routledge, 2009. 832p.

SMITH, Timothy K.; CESTARO, Nicholas G. **Student-centered physical education: strategies for developing middle school fitness and skills**. Champaign: Human Kinetics, 1998. 207p.

SO, Hyo-Jeong; BRUSH, Thomas A. Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. **Computers & Education**, v. 51, n. 1, p. 318-336, 2008.

SOARES NAKASHIMA, Fernanda *et al.* Envolvimento parental no processo de desenvolvimento da carreira esportiva de atletas da seleção brasileira de ginástica rítmica: construção de um modelo explicativo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 2, p. 184-196, 2018.

SOUZA, Katia Reis *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: Consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, 2017.

SPALDING, Dan. **How to teach adults** plan your class, teach your students, change the world. San Francisco: Jossey Bass, 2014. 258p.

SPECK, Bruce W. Fostering collaboration among students in problem-based learning. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 95, p. 59-65, 2003.

SPRING, Joel. **Globalization of education: an introduction**. New York: Routledge, 2015. 245p.

SPRONKEN-SMITH, Rachel *et al.* Where Might Sand Dunes be on Mars? Engaging Students through Inquiry-based Learning in Geography. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 32, n. 1, p. 71-86, 2008.

STEFANO, Candice *et al.* Self-regulation and autonomy in problem- and project-based learning environments. **Active Learning in Higher Education**, v. 14, n. 2, p. 109-122, 2013.

STEWART, Brian; KHARE, Anshuman; SCHATZ, Rod. Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity in Higher Education. In: MACK, Oliver *et al.* **Managing in a VUCA World**, 2016. p. 241-250.

STOBART, Gordon; GIPPS, Caroline. Alternative assessment. In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 202-208.

STOSZKOWSKI, John; COLLINS, Dave. Blogs: A tool to facilitate reflection and community of practice in sports coaching? **International Sport Coaching Journal**, v. 1, n. 3, p. 139-151, 2014.

_____. Using shared online blogs to structure and support informal coach learning—part 1: a tool to promote reflection and communities of practice. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 2, p. 247-270, 2015.

_____. The agony and the ecstasy: Student-coaches' perceptions of a heutagogical approach to coach development. **International Sport Coaching Journal**, v. 5, n. 2, p. 136-144, 2018.

STOSZKOWSKI, John; MCCARTHY, Liam. “Who wouldn't want to take charge of their learning?” student views on learner autonomy, self-determination and motivation. **Journal of Perspectives in Applied Academic Practice**, v. 6, n. 2, p. 104-107, 2018.

_____. Students' perceptions of the learner attributes required for (and resulting from) heutagogical learning. **Journal of Learning Development in Higher Education**, v. 14, p. 1-12, 2019.

STRINGER, Ernest T. **Action research**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2014. 267p.

STROMQUIST, Nelly P.; MONKMAN, Karen. Defining globalization and assessing its implications for knowledge and education, revisited. In: _____. **Globalization & education: integration and contestation across cultures**. 2. ed. Lanham: Rowman & Littlefield, 2014. p. 1-19.

SU, Ya-Hui. Targeting assessment for developing adult lifelong learners: assessing the ability to commit. **Australian Journal of Adult Learning**, v. 55, n. 1, p. 75-93, 2015.

SVINICKI, Marilia; MCKEACHIE, Wilbert J. **McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers**. 13 ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2011. 415p.

TAN, Oon-Seng. **Problem-based learning and creativity**. Singapore: Cengage Learning, 2008. 256p.

TANI, Go. Avaliação das condições do ensino de graduação em Educação Física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2007.

TANIGUCHI, Masaharu. Expansão da ciência moderna a partir do nada da matéria. In: _____. **A Verdade da Vida: livro sumário**. São Paulo: Seicho-no-Ie Editora, 1987. p. 7-26.

TAYLOR, Peter C. **The influence of teacher beliefs on constructivist teaching practices** 1990. 31p.

TAYLOR, Peter C.; FRASER, Barry J.; FISHER, Darrell L. Monitoring constructivist classroom learning environments. **International Journal of Educational Research**, v. 27, n. 4, p. 293-302, 1997.

TENNANT, Mark. **Psychology and adult learning**. 2. ed. New York: Routledge, 2003. 171p.

TEO, Timothy *et al.* Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 36, n. 2, p. 163-174, 2008.

THOMAS, Glyn; MARTIN, Dona; PLEASANTS, Kathleen. Using self- and peer-assessment to enhance students' future-learning in higher education. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 8, n. 1, p. 1-17, 2011.

THOMSON, Kate. Informal conversations about teaching and their relationship to a formal development program: learning opportunities for novice and mid-career academics. **International Journal for Academic Development**, v. 20, n. 2, p. 137-149, 2015.

TILLEMA, Harm H. Portfolios as developmental assessment tools. **International Journal of Training and Development**, v. 5, n. 2, p. 126-135, 2001.

_____. Formative assessment in teacher education and teacher professional development In: PETERSON, Penelope; BAKER, Eva; MCGAW, Barry (Eds.). **International encyclopedia of education**. Oxford: Elsevier, 2010. p. 563-571.

TINNING, Richard. Toward a "modest pedagogy": Reflections on the problematics of critical pedagogy. **Quest**, v. 54, p. 224-240, 2002.

TOLLE, Eckhart. **O poder do Agora: um guia para a iluminação espiritual**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. 224p.

TOPPING, Keith J. Peer Assessment. **Theory Into Practice**, v. 48, n. 1, p. 20-27, 2009.

TRUDEL, Pierre; CULVER, Diane; WERTHNER, Penny. Looking at coach development from the coach-learner's perspective: considerations for coach development administrators. In: POTRAC, Paul; GILBERT, Wade; DENISON, Jim (Eds.). **Routledge handbook of sports coaching**. Oxon: Routledge, 2013. p. 375-387.

TSAI, Chin-Chung. Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. **Science Education**, v. 91, n. 2, p. 222-243, 2007.

TSANGARIDOU, Niki; O'SULLIVAN, Mary. The role of reflection in shaping Physical Education teachers' educational values and practices. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 17, p. 2-25, 1997.

TULBURE, Cristina. Do different learning styles require differentiated teaching strategies? **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 11, p. 155-159, 2011.

UFSC. **Regimento geral**, Diário Oficial da União, Brasília, 28 de janeiro de 1982.

_____. **Resolução nº 17**, Boletim Oficial da UFSC, Florianópolis, 30 de setembro de 1997.

_____. **Portaria nº 164**, Boletim Oficial da UFSC, Florianópolis, 24 de agosto de 2005.

_____. **Resolução nº 3**, Boletim Oficial da UFSC, Florianópolis, 8 de junho de 2005.

UMBACH, Paul D.; WAWRZYNSKI, Matthew R. Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. **Research in Higher Education**, v. 46, n. 2, p. 153-184, 2005.

VADECONBOEUR, Jennifer A. Child development and the purpose of education: a historical context for constructivism in teacher education. In: RICHARDSON, Virginia (Ed.). **Constructivist teacher education: building new understandings**. London: The Falmer Press, 1997. p. 15-38.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Alexandra Flogi Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VAN BEVEREN, Laura *et al.* We all reflect, but why? A systematic review of the purposes of reflection in higher education in social and behavioral sciences. **Educational Research Review**, v. 24, p. 1-9, 2018.

VAN DER SCHAAF, Marieke F.; STOKKING, Karel M.; VERLOOP, Nico. Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, n. 7, p. 1691-1704, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia universitária: A aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p. 163-191.

VERENGUER, Rita de Cássia Garcia *et al.* Mercado de trabalho em Educação Física: significado da intervenção profissional em academia de ginástica. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 452-461, 2008.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004.

VO, Hien M.; ZHU, Chang; DIEP, Nguyet A. The effect of blended learning on student performance at course-level in higher education: A meta-analysis. **Studies in Educational Evaluation**, v. 53, p. 17-28, 2017.

VON GLASERSFELD, Ernst. Why constructivism must be radical. In: LAROCHELLE, Marie; BEDNARZ, Nadine; GARRISON, Jim (Eds.). **Constructivism and education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 23-28.

_____. A constructivist approach to teaching. In: STEFFE, Leslie P.; GALE, Jerry (Eds.). **Constructivism in education**. New York: Routledge, 2009. p. 14-25.

WADE, Rahima C. Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? . **Teaching & Teacher Education**, v. 12, n. 1, p. 63-79, 1996.

WALCZYK, Jeffrey J.; RAMSEY, Linda L. Use of learner-centered instruction in college science and mathematics classrooms. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 40, n. 6, p. 566-584, 2003.

WANG, Carol Chunfeng. Conversation with presence: A narrative inquiry into the learning experience of Chinese students studying nursing at Australian universities. **Chinese Nursing Research**, v. 4, n. 1, p. 43-50, 2017.

WARD, Janet D.; LEE, Cheryl L. A review of problem-based learning. **Journal of Family and Consumer Sciences Education**, v. 20, n. 1, p. 16-26, 2002.

WATERKEMPER, Roberta; PRADO, Marta Lenise do. Estratégias de ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Enfermagem. **Avances en Enfermería**, Bogotá, v. 29, n. 2, p. 234-246, 2011.

WEBBER, Karen L. The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. **Research in Higher Education**, v. 53, n. 2, p. 201-228, 2011.

WEIMER, Maryellen. **Learner-centered teaching: Five key changes to practice**. San Francisco: Jossey Bass, 2002. 288p.

_____. **Learner-centered teaching: five key changes to practice**. 2. ed. San Francisco: Jossey Bass, 2013. 304p.

WERNER, Peter; THORPE, Rod; BUNKER, David. Teaching Games for Understanding: Evolution of a Model. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 67, n. 1, p. 28-33, 1996.

WILSON, Brent G. **Constructivist learning environments: case studies in instructional design**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1996. 186p.

WILSON, Diann; SMILANICH, Ellen. **The other blended learning: A classroom-centered approach**. San Francisco: Pfeiffer, 2005. 306p.

WOHLFARTH, DeDe *et al.* Student perceptions of learner-centered teaching. **InSight: A Journal of Scholarly Teaching**, v. 3, p. 67-74, 2008.

WOLFF, M. *et al.* Not another boring lecture: engaging learners with active learning techniques. **The Journal of Emergency Medicine**, v. 48, n. 1, p. 85-93, 2015.

WOODWARD, Helen. Reflective journals and portfolios: Learning through assessment. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 415-423, 1998.

WRIGHT, Gloria Brown. Student-centered learning in higher education. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, v. 23, n. 3, p. 92-97, 2011.

WUERTH, S.; LEE, M. J.; ALFERMANN, D. Parental involvement and athletes' career in youth sport. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 5, n. 1, p. 21-33, 2004.

XAVIER, Laudicéia Noronha *et al.* Analisando as metodologias ativas na formação dos profissionais de saúde: uma revisão integrativa. **Sanare**, Sobral, v. 13, n. 1, p. 76-83, 2014.

YANG, Fang-Ying; CHANG, Chun-Yuan; HSU, Ying-Shou. Teacher views about constructivist instruction and personal epistemology: a national study in Taiwan. **Educational Studies**, v. 34, n. 5, p. 527-542, 2009.

YILMAZ, Kaya. Constructivism: its theoretical underpinnings, variations, and implications for classroom instruction. **Educational Horizons**, v. 86, n. 3, p. 161-172, 2008.

YOGANANDA, Paramhansa. **A eterna busca do homem**. Los Angeles: Self-Realization Fellowship, 2008. 486p.

_____. **A ciência da religião**. Los Angeles: Self-Realization Fellowship, 2011. 113p.

YOUNG, Mark R. The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. **Journal of Marketing Education**, v. 27, n. 1, p. 25-40, 2016.

YUKTESWAR, Swami Sri. **A Ciência Sagrada**. Los Angeles: Self-Realization Fellowship, 2011. 122p.

ZABALZA, Miguel A; ZABALZA CERDEIRIÑA, Maria Ainocha. **Planificación de la docencia en la universidad**: elaboración de las guías docentes de las materias. Madrid: Narcea Ediciones, 2010. 178p.

ZAKRAJSEK, Rebecca; THOMPSON, Melissa; DIEFFENBACH, Kristen. An exploration of the academic coaching education internship. **Sports Coaching Review**, v. 4, n. 1, p. 24-40, 2015.

ZHAO, Chun-Mei; KUH, George D. Adding value: Learning communities and student engagement. **Research in Higher Education**, v. 45, n. 2, p. 115-138, 2004.

ZIMMERMAN, Barry J.; DIBENEDETTO, Maria K. Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 3, p. 206-216, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ESCOLHENDO UMA DISCIPLINA PARA TRANSFORMAR (PE 2017/1)

Escolha a disciplina sobre a qual você trabalhará; para descrevê-la, complete a planilha de trabalho abaixo. Recomenda-se atender aos seguintes critérios:

- Você se sinta muito confortável com o conteúdo da disciplina e sinta prazer em ensiná-lo
- A disciplina não esteja em sua própria área de pesquisa; se estiver, você pode estar muito perto do material para permitir à disciplina se tornar centrada no aprendiz
- Você ministrou a disciplina pelo menos três vezes e espera continuar ministrando-a regularmente
- Você sente que pode melhorar a disciplina de modo que os estudantes aprendam mais ou obtenham melhores resultados

Escolha uma disciplina que você quer analisar e pense sobre como você pode transformar essa disciplina para ser mais centrada no aprendiz.

Escolha uma disciplina baseando-se nos critérios listados na seção “Escolhendo uma disciplina para transformar”

Descrição da disciplina

1. Nome e código da disciplina: [DEF 5888 – Fundamentos Pedagógicos do Esporte Escolar](#)
2. Número aproximado de estudantes: [menos de 20](#)
3. Curso: [Licenciatura em Educação Física](#)
4. Fase do curso: [Sem fase](#)
5. Tipo (obrigatória; optativa): [Optativa](#)

Você quer começar fazendo pequenas mudanças, adicionando apenas técnicas separadas/isoladas para promover o ensino centrado no aprendiz? (sim; não)

ou

Você quer ser mais integrativo em sua transformação, promovendo mudanças mais unificadas e profundas na disciplina? (sim; não)

RESPOSTA

A escolha por realizar a pesquisa-ação na disciplina DEF 5888 (Fundamentos Pedagógicos do Esporte escolar) se justifica pela experiência prévia do pesquisador com a disciplina, na qual teve a oportunidade de realizar estágio de docência em etapa anterior do curso de Doutorado, assim como por sua inserção de longa data em Núcleo de Pesquisa que investiga temáticas relacionadas ao esporte, tais como formação e desenvolvimento profissional de treinadores esportivos, iniciação esportiva e avaliação do desempenho esportivo de atletas. Além disso, o professor da disciplina apresenta vasta experiência no ensino da mesma (10 anos), está vinculado ao mesmo núcleo de pesquisa do pesquisador e tem apreço pela proposta didático-metodológica do ensino centrado no aprendiz. Por fim, o fato de a disciplina ser optativa e de possuir número reduzido de estudantes facilita o desenvolvimento desta proposta alternativa de ensino.

Considerando o exposto, julga-se possível propor mudanças mais unificadas e profundas na disciplina, as quais poderão ser implementadas de maneira progressiva – respeitando-se os níveis de aceitação e de maturidade dos estudantes –, em direção a uma proposta de ensino centrada no aprendiz.

APÊNDICE B – ATIVIDADE DE APLICAÇÃO: ESTADO ATUAL DA DISCIPLINA (PE 2017/1)

FUNÇÃO DO CONTEÚDO

1. Utilização variada do conteúdo

•Estudantes saberem porque necessitam aprender os conteúdos

a) Por que os estudantes devem aprender os conteúdos ensinados na disciplina?

Porque o esporte é um importante e valorizado conteúdo de ensino da Educação Física escolar, que normalmente é pouco explorado em suas possibilidades educacionais e emancipatórias.

b) Você explicitamente e consistentemente discute com os estudantes o porquê de aprender esses conteúdos?

Sim, existe a preocupação em contextualizar o porquê de aprender esses conteúdos, mas ainda falta dar mais ênfase à explicitação de que eles devem passar por determinadas experiências durante a disciplina porque a própria prática profissional deles exigirá que dominem este tipo de competência.

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz. Você poderia incluir mais discussões explícitas e consistentes sobre por que os estudantes devem aprender esses conteúdos?

Como a disciplina está sendo ofertada pela primeira vez em muitos anos (optativa), não há condições de responder exatamente o que tem sido feito. Entretanto, a meta da disciplina é justamente tornar explícito os conteúdos e as competências que os estudantes necessitam dominar para sua atuação profissional bem-sucedida.

d) Caso negativo, como você pode fazer isso?

Adquirirem metodologias específicas de aprendizagem relacionadas à disciplina

a) Quais metodologias de aprendizado específicas à disciplina, tais como a leitura de livro-texto, a leitura de material primário (artigos) ou a escrita de relatórios, devem ser de domínio dos estudantes para que tenham sucesso na disciplina?

A autoavaliação e a avaliação da efetividade das intervenções propostas (aulas ministradas) são de fundamental importância aos estudantes/futuros professores, motivo pelo qual devem ser dominadas até o término da disciplina.

b) Você constrói com seus estudantes, na disciplina, a compreensão de como utilizar essas metodologias de aprendizado específicas à disciplina, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

Sim, esperamos, ao longo do semestre, oferecer muitas oportunidades para que os estudantes avaliem o próprio aprendizado e a própria prática.

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz, bem como se você poderia fazer mais disso.

Pretendemos adotar a construção de portfólios reflexivos para auxiliar os estudantes a fixarem o aprendizado de cada conteúdo novo. Além disso, os estudantes deverão ministrar e avaliar suas próprias aulas e as aulas dos colegas, de modo a incorporarem, gradativa e progressivamente, estas competências que devem de domínio do professor de Educação Física escolar.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Utilizarem questionamentos ou modos diferentes de pensar na disciplina

a) Quais são os modos de pensamento adotados na disciplina?

Assume-se a compreensão do esporte contemporâneo enquanto fenômeno complexo e multifacetado, que congrega diferentes personagens, cenários e significados em sua prática. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração esses determinantes, organizando-se sob uma perspectiva construtivista de formação esportiva em longo prazo, a qual busque desenvolver competência, confiança, conexão e caráter em seus praticantes, e contribua para a convivência harmoniosa e prazerosa com o esporte ao longo da vida.

b) Você constrói com os estudantes, na disciplina, a compreensão de como utilizar questionamentos ou diferentes modos de pensamento, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

Temos a intenção de estimular, no primeiro momento, os estudantes a enxergarem as diferentes perspectivas que influenciam a compreensão e o ensino do esporte, para na sequência debatermos sobre as vantagens e as desvantagens de cada uma, bem como construirmos nossa própria perspectiva.

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz, bem como se você poderia fazer mais disso.

Questionamentos explícitos aos estudantes sobre como enxergam o esporte e seu ensino. A partir disso, apresentação e discussão das perspectivas mais atuais e elaboração de significados próprios que nortearão a organização e a condução da disciplina ao longo do semestre.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Aprenderem como resolver problemas do mundo real

a) Como os profissionais de Educação Física atuantes na área de abrangência de sua disciplina resolvem problemas do mundo real?

Resolvem normalmente na prática, com pouco tempo para elaborar soluções ou pensar sobre pontos críticos que estejam ocorrendo em sua prática. Neste sentido, muitas das soluções apresentadas caracterizam uma improvisação estruturada.

b) Você constrói com os estudantes, na disciplina, a compreensão de como resolver problemas do mundo real, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

Sim, a ideia é apresentar determinadas situações simuladas aos estudantes, as quais contenham ingredientes que se assemelhem ao que encontrarão na prática profissional futura, explicitando os pontos nevrálgicos de cada experiência.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

2. Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo

a) Como os estudantes de excelência se envolvem com o conteúdo, para transformá-lo e para refletir sobre ele, de modo a produzir seus próprios significados a partir dele?

Estudantes de excelência buscam conteúdos além do que o professor ministra em sala de aula, ou ao menos tiram dúvidas em relação aos aspectos pouco claros. Além disso, fazem questionamentos que promovem debates em torno de determinado tema.

b) Você constrói com os estudantes, na disciplina, a compreensão de como se envolver com o conteúdo para produzir os próprios significados a partir dele, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

Há a intenção de promover o envolvimento ativo dos estudantes com os novos conteúdos de ensino. Para tanto, eles serão apresentados a partir das experiências ou dos materiais socializados pelos estudantes com o grupo, aumentando as chances de promover aprendizagens significativas e contextualizadas aos seus interesses e realidades específicas.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

3. Utilização de esquemas de organização

a) O que são esquemas de organização em sua disciplina?

São mapas conceituais que facilitem a interpretação de como os conceitos abordados se relacionam.

b) Você instrui explicitamente e consistentemente seus estudantes a utilizarem esses esquemas de organização?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

A ideia é apresentar determinados mapas conceituais aos estudantes durante e após o término das Unidades de ensino. Também existe a possibilidade de solicitar que elaborem um mapa conceitual previamente à apresentação de determinado conteúdo, comparando-o com o mapa conceitual final, ao término da disciplina.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

4. Utilização do conteúdo para facilitar aprendizagem futura

a) Qual(is) conteúdo(s) você quer que seus estudantes sejam capazes de utilizar para facilitar a aprendizagem futura?

Especialmente durante as aulas que os estudantes ministrarem, será abordada a importância de desenvolver habilidades como gerenciamento do tempo, auto monitoramento e estabelecimento de metas. Ao entrarem em contato com os conteúdos relacionados ao planejamento de aulas, os estudantes serão incitados a refletir e a desenvolver estas importantes competências relacionadas à sua atuação profissional

b) Você instrui explicitamente e consistentemente seus estudantes sobre como e sob quais condições eles utilizarão esse(s) conteúdo(s) no futuro?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

Pretendemos instruí-los sobre isso nos momentos de avaliação das aulas que ministrarem.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

PAPEL DO PROFESSOR

1. Criação de um ambiente para a aprendizagem

a) Qual seria o ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, no que diz respeito à organização, utilização de materiais e acomodação aos diferentes estilos de aprendizagem?

O ambiente ideal permitiria um diagnóstico inicial preciso e profundo dos estilos de aprendizagem dos estudantes, a partir dos quais a disciplina seria organizada.

b) Em que medida você está incorporando este ambiente ideal de aprendizagem em sua disciplina?

- () Nada
 () Pouco
 (x) Muito
 () Completamente

Caso você não tenha respondido “completamente”, como você pode criar melhor ambiente de aprendizagem em sua disciplina?

Apresentando os conteúdos de ensino de maneira diversificada e associada às experiências e aos interesses pessoais dos estudantes, os quais seriam conhecidos na etapa do diagnóstico inicial de estilos de aprendizagem e expectativas com relação à disciplina.

2. Alinhamento consistente das componentes da disciplina

Complete um conjunto de quadros (conforme modelo abaixo), um para cada objetivo de sua disciplina, preenchendo seus objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação dentro da célula ou das células para o nível apropriado. Se você não tiver um método de ensino e aprendizagem para determinado objetivo, indique isso em “aspecto não está incluído na disciplina”, na segunda coluna.

Quadro – Alinhamento dos níveis dos objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação de sua disciplina

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo		Discutir o fenômeno esportivo e sua constituição histórico-política		
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates		
Método de avaliação		Portfólio reflexivo Prova escrita (questões abertas)	Prova escrita (elaboração de plano de aula)	

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo		Destacar os fundamentos didático-pedagógicos do fenômeno esportivo contemporâneo e sua relação com as concepções de jogo/esporte		
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates		
Método de avaliação		Portfólio reflexivo; Leitura e apresentação de artigos científicos		

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo		Identificar as metodologias de ensino para o campo da Educação Física nos ambientes educacionais		
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates		
Método de avaliação		Portfólio reflexivo		

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo			Destacar os princípios fundamentais do processo de planejamento e da aprendizagem esportiva da/na escola	

Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates	Observação de aulas; Micro-coaching (ministrar aulas aos colegas)	
Método de avaliação		Portfólio reflexivo	Avaliação pareada; autoavaliação; coerência interna da aula ministrada	

Na sequência, desenhe uma linha ou linhas conectando essas colunas. Se você desenhar uma linha horizontal dentro da linha, sua disciplina utiliza mais de um tipo de abordagem para este aspecto. Por exemplo, você pode utilizar tanto questões de compreensão de baixo nível quanto um projeto de síntese de alto nível como métodos de avaliação. Utilizar mais de um tipo de abordagem dentro de uma linha pode ser apropriado. Se você desenhar uma linha estreita e vertical conectando as três células, você tem uma disciplina alinhada/ você pode ter uma disciplina alinhada em cada um dos três níveis. Se você desenhar uma linha vertical e outra diagonal, ou duas linhas diagonais com dois pontos na mesma coluna, você tem uma disciplina muito ou parcialmente alinhada.

Para decidir se sua disciplina está no nível mais alto ou no nível mais baixo de transição, consulte a redação na própria rubrica. Uma linha diagonal significa que você tem uma disciplina desalinhada. Se você marcou algo na segunda coluna porque não incluiu este aspecto em seus objetivos, métodos de ensino e aprendizagem ou métodos de avaliação, você não possui tais aspectos alinhados na disciplina.

Considerando suas respostas a cada quadro, sua disciplina está:

- () Desalinhada
 () Parcialmente alinhada
 (x) Moderadamente alinhada
 () Alinhada

Se você tem uma disciplina que não esteja alinhada, como pode alinhá-la mais?

Parte do desalinhamento da disciplina é justificada pela própria redação dos objetivos específicos expressa no plano de ensino. Considerando que esta parte do plano não pode ser modificada, fica difícil alinhar exatamente tais objetivos com as estratégias de ensino-aprendizagem e com os métodos de avaliação.

3. Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes

a) Quais são seus objetivos de aprendizagem para os estudantes nesta disciplina?

Objetivo #1: Reconhecer a complexidade do fenômeno esportivo, identificando seus cenários, personagens e significados diferentes.

Objetivo #2: Identificar a necessidade de alinhar o processo de ensino-aprendizagem esportiva às etapas do desenvolvimento esportivo e aos cenários, personagens e significados do esporte.

Objetivo #3: Planejar e conduzir aulas de Educação Física escolar aos colegas de turma e a crianças escolares, utilizando o esporte como conteúdo basilar.

b) Para o objetivo #1, em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes aprenderiam a atingi-lo?

A partir da identificação das dimensões do esporte e dos determinantes histórico-sociais que influenciam sua organização contemporânea. Isto pode ser otimizado se o professor abordar tais conteúdos a partir da realidade dos estudantes, estimulando-os a refletirem sobre a relação entre o entendimento desse conteúdo e sua prática profissional futura enquanto professores de EF escolar.

c) Para o objetivo #2, em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes aprenderiam a atingi-lo?

A partir da reflexão sobre os próprios processos de iniciação e de desenvolvimento esportivo que experimentaram em suas vidas, assim como pela reflexão de suas vivências docentes ao longo da formação inicial. O professor da disciplina pode tornar estes conteúdos mais atrativos e potencialmente significativos caso faça os estudantes se reconhecerem nele, problematizando quais estratégias poderiam ser adotadas para o ensino do esporte contemplar competência, confiança, conexão e caráter em seus praticantes, de maneira gradativa e progressiva à medida que se desenvolvem enquanto seres humanos.

d) Para o objetivo #3, em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes aprenderiam a atingi-lo?

Sendo responsáveis pelo planejamento e pela condução de aulas a seus colegas de turma e a crianças escolares, sob a devida orientação e supervisão do professor. Este planejamento deve levar em consideração os conteúdos abordados na etapa inicial da disciplina, referentes à compreensão do fenômeno esportivo, das etapas de desenvolvimento esportivo e dos objetivos de aprendizagem que o ensino do esporte deve almejar.

e) Agora compare seus objetivos com esses métodos ideais de ensino e aprendizagem. Quantos desses métodos de ensino e aprendizagem você está utilizando agora?

Pretende-se utilizar todos eles no decorrer do semestre, considerando que esta disciplina é optativa e está ocorrendo excepcionalmente neste semestre, após muito tempo ser ter sido oferecida.

f) Como você pode incorporar mais desses métodos de ensino e aprendizagem em sua disciplina?

A incorporação de tais métodos será progressiva, de maneira que os estudantes possam assumir responsabilidades crescentes ao longo do semestre, exercendo o papel de docentes em condições simuladas de prática.

4. Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo

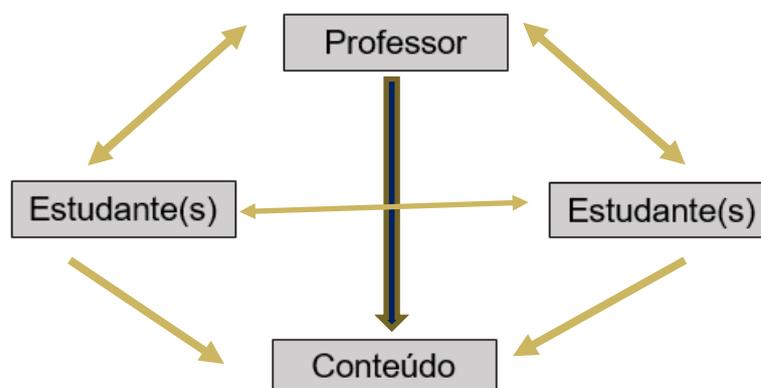
a) Em aulas ministradas dentro de sala de aula, descreva o que você e os estudantes tipicamente fazem.

Normalmente os conteúdos são expostos pelo professor, mas durante a aula são feitos muitos questionamentos para que os estudantes sejam provocados e participem ativamente da aula. Em alguns momentos, são realizadas algumas atividades em duplas e em grupos, para estimular a interação, o debate e a abertura de perspectivas sobre o tema.

b) Em aulas ministradas à distância (Moodle, PPCC), descreva como os estudantes utilizam o tempo.

Geralmente eles devem cumprir uma tarefa específica (ex.: observar uma aula de EF escolar) e elaborar um relatório desta tarefa, socializando as principais impressões em sala na aula subsequente.

c) Agora, especifique as interações que ocorrem entre os elementos (professor, estudantes e conteúdo) a partir do diagrama abaixo:



Uma seta de ponta única representa comunicação de uma via, tal como ocorre quando o professor está expondo algo (palestrando) aos estudantes. Uma seta de ponta dupla (uma em cada extremidade) indica interações bidirecionais/recíprocas entre os estudantes, tais como quando estão reunidos em pequenos grupos para uma discussão a respeito do conteúdo. Caso não ocorra interação alguma, não desenhe seta entre os elementos.

d) Caso você não promova interações entre o professor, os estudantes e o conteúdo, como você pode promover mais dessas interações?

5. Articulação de objetivos SMART

a) Seus objetivos descrevem qual mudança resultará como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “específico” (*Specific*) dos objetivos SMART. **Sim.**

b) Seus objetivos descrevem quanta mudança resultará como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “mensurável” (*Measurable*) dos objetivos SMART. **Não.**

c) Seus objetivos descrevem quem ou o que mudará como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “atingível” (*Attainable*) dos objetivos SMART. **Sim.**

d) Seus objetivos descrevem como as mudanças são relevantes como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “relevante” (*Relevant*) dos objetivos SMART. **Sim.**

e) Seus objetivos descrevem quando a mudança ocorrerá como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “orientado pelo tempo” (*Time-oriented*) dos objetivos SMART. **Não.**

f) Como você pode reescrever seus objetivos de modo que contemplem o formato SMART?

Objetivo #1: Reconhecer a complexidade do fenômeno esportivo na primeira Unidade da disciplina, compreendendo os personagens, cenários e significados envolvidos com o esporte para ser capaz de desenvolver práticas de ensino contextualizadas e bem-sucedidas.

Objetivo #2: Identificar, na primeira Unidade da disciplina, a necessidade de alinhar o processo de ensino-aprendizagem esportiva às etapas do desenvolvimento esportivo e aos cenários, personagens e significados do esporte para ser capaz de desenvolver práticas de ensino adequadas ao nível, às necessidades e aos interesses dos praticantes.

Objetivo #3: Planejar e conduzir aulas de Educação Física escolar aos colegas de turma e a crianças escolares na segunda metade da disciplina, utilizando o esporte como conteúdo basilar, de modo a aplicar os conhecimentos abordados anteriormente e a refletir sobre o próprio desempenho docente.

g) Com qual frequência e de que maneira você se reporta aos seus objetivos ao longo da disciplina?

Razoável. Apenas algumas vezes ao longo do semestre, especialmente no início das aulas (primeira semana) e antes da avaliação escrita.

h) Caso você não se reporte aos seus objetivos com frequência ao longo da disciplina, como você poderia fazê-lo com maior regularidade?

Ao término de cada Unidade e no início de cada Unidade de ensino, é interessante reportarmos-nos ao objetivo específico que foi ou que está sendo desenvolvido.

6. Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor inspiraria e encorajaria os estudantes a se tornarem intrinsecamente motivados para aprender?

Talvez a maior fonte de motivação seja mostrar aos estudantes como os conteúdos que estão sendo ensinados podem ser aplicados na prática. Além disso, seria interessante o professor ministrar vivências aos estudantes que possibilitem a aplicação prática e a reflexão sobre os conteúdos teóricos abordados em sala de aula.

b) Em que medida você inspira e encoraja explicitamente seus estudantes a se tornarem intrinsecamente motivados para aprender?

Nada

Pouco

Muito

Completamente

Caso você não tenha respondido “completamente”, como você poderia inspirar e encorajar explicitamente seus estudantes a se tornarem mais motivados a aprender?

Procurar realizar mais atividades práticas, em ambientes externos à sala de aula, nas quais seja possível visualizar claramente os conteúdos teóricos de ensino sendo desenvolvidos.

RESPONSABILIDADE PELA APRENDIZAGEM

1. Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem

a) Em que medida você valoriza os estudantes pelo fato de aceitarem assumir responsabilidade pela própria aprendizagem?

Nada

Pouco

Muito

Completamente

b) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor poderia fornecer oportunidades crescentes para que os estudantes assumissem responsabilidade pela própria aprendizagem?

Fazendo-os ficar cada vez mais responsáveis pela condução da disciplina. Especificamente, eles devem ser progressivamente inseridos no papel de professor, em que devem planejar, conduzir e avaliar a efetividade das intervenções que propõem a seus colegas (inicialmente) e a crianças escolares.

c) Quais oportunidades você fornece para que os estudantes assumam responsabilidade pela própria aprendizagem?

Solicitamos a eles que tragam materiais para a discussão em sala de aula. Estimulamos a autoavaliação da aprendizagem e a autocorreção das avaliações realizadas. Finalmente, preocupamo-nos em oferecer oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, exigentes e contextualizadas, de maneira a estimulá-los a exercerem o papel docente que deverão assumir na escola, futuramente.

d) Como você aumentaria as oportunidades para que os estudantes assumam responsabilidade pela própria aprendizagem ao longo da disciplina?

Creio que a abordagem mais adequada seja colocá-los progressivamente em evidência, de modo que reconheçam seu papel de agente da própria aprendizagem. Isto pode ser feito a partir da proposição de experiências de ensino nas quais eles sejam os maiores responsáveis pelo planejamento, pela condução e pela avaliação, semelhantemente ao que deverão fazer quando forem professores de Educação Física escolar.

2. Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro

a) Quais habilidades de aprendizagem são apropriadas para esta disciplina e para o nível de seus estudantes?

Habilidade #1: Conhecimento sobre a quem pedir ou onde procurar informação

Habilidade #2: Desenvolvimento da autoconsciência sobre as próprias capacidades de aprendizagem

b) O que você faz atualmente para desenvolver explicitamente tais habilidades?

Habilidade #1: Colocar-me à disposição para responder às dúvidas;

Habilidade #2: Elaborar portfólios reflexivos após cada conteúdo novo de ensino.

c) O que mais você poderia fazer para desenvolver tais habilidades?

Habilidade #1: Apresentar sítios eletrônicos em que seja possível conseguir informações confiáveis (Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Portal do Professor)

Habilidade #2: Realizar atividade de autoavaliação da aprendizagem após cada Unidade de ensino

3. Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e ao longo da vida (permanente)

a) Como você caracterizaria uma aprendizagem auto direcionada e ao longo da vida (permanente) em sua disciplina?

Como um processo de busca incessante por mais conhecimentos relacionados ao ensino do esporte na escola, bem como pela reflexão constante sobre própria prática neste âmbito.

b) O que você faz para promover a aprendizagem auto direcionada e permanente em sua disciplina?

Procuramos solicitar o preenchimento de portfólios reflexivos após cada conteúdo novo de ensino, de maneira que os estudantes diagnostiquem em que medida aprenderam os conceitos abordados e reflitam sobre como eles podem ser aplicados na própria prática profissional.

c) O que você pode fazer em sua disciplina para promover, em seus estudantes, aprendizagem auto direcionada e permanente que seja similar à que profissionais de Educação Física atuantes na área de abrangência de sua disciplina utilizam para continuar se desenvolvendo ao longo da carreira?

Fazê-los reconhecer que a aprendizagem pode ocorrer em muitos contextos e de muitas formas diferentes. Neste sentido, destacaria a eles a importância de aprender a partir de todas as experiências que vivenciam no dia a dia, sejam positivas ou negativas, até porque no contexto profissional não haverá muito tempo disponível para que realizem cursos ou participem de iniciativas de formação continuada... logo, aprender em serviço é fundamental.

4. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem

a) Quais aspectos de autoavaliação da aprendizagem seriam apropriados para sua disciplina?

Autoavaliação da aprendizagem dos novos conteúdos (portfólio reflexivo), autoavaliação do desempenho na prova escrita (correção das próprias questões) e autoavaliação do desempenho docente ao ministrar aulas aos colegas ou a crianças escolares.

b) Com qual frequência você solicita aos estudantes que avaliem sua própria aprendizagem?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Frequentemente

c) Como você poderia aumentar as oportunidades para que os estudantes pratiquem a avaliação da própria aprendizagem?

Acreditamos que, pelo reduzido tempo de duração da disciplina, já oferecemos oportunidades suficientes para que os estudantes se autoavaliem no processo.

5. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas

a) Quais potencialidades e fraquezas seriam apropriadas para servir como objeto de autoavaliação por seus estudantes na disciplina?

Competências relacionadas ao planejamento e à organização de aulas de EF escolar baseadas na temática do esporte. Poderiam ser incluídas, por exemplo: Capacidade de planejar e descrever a aula detalhadamente, de modo que o plano de aula seja facilmente compreendido por quem o lê; Capacidade de estabelecer ligações e progressões entre as atividades componentes da aula; Capacidade de adequar a proposta de aula ao contexto e aos personagens (necessidades, interesses, nível) com quem lidará; Capacidade de analisar se os objetivos da aula foram atingidos; Capacidade de avaliar o desempenho e a evolução dos alunos ao longo da aula ou do processo de ensino; Capacidade de se autoavaliar no processo de condução das aulas

b) Com qual frequência você solicita aos estudantes que autoavaliem suas potencialidades e fraquezas?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Frequentemente

c) Como você poderia aumentar as oportunidades para que os estudantes pratiquem a avaliação de suas próprias potencialidades e fraquezas?

Acreditamos que, pelo reduzido tempo de duração da disciplina, já oferecemos oportunidades suficientes para que os estudantes pratiquem a autoavaliação das potencialidades e fraquezas.

6. Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação

a) Quais habilidades de gestão da informação são apropriadas para seus estudantes desenvolverem ou utilizarem na disciplina?

Habilidade #1:

Habilidade #2:

Habilidade #3:

b) O que você faz atualmente para desenvolver explicitamente tais habilidades?

Habilidade #1:

Habilidade #2:

Habilidade #3:

c) O que mais você poderia fazer para desenvolver tais habilidades?

Habilidade #1:

Habilidade #2:

Habilidade #3:

EQUILÍBRIO DE PODER

1. Determinação do conteúdo da disciplina

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor poderia permitir aos estudantes maior liberdade para determinar os conteúdos a serem abordados?

Apresentando e discutindo o plano de ensino com os estudantes; Dar tempo a eles para que possam ler o plano e sugerir alterações nos conteúdos programáticos; Realizar conversas periódicas ao longo da disciplina para identificar os interesses dos estudantes em termos de conteúdos de ensino a serem abordados nas próximas aulas.

b) Quanta liberdade os estudantes possuem para selecionar o material de estudo ou os tópicos a serem abordados ao longo da disciplina?

Nenhuma

Pouca

Muita

Total

c) Em que medida você permite que os estudantes selecionem conteúdos adicionais para serem abordados na disciplina?

Nada

Pouco

Muito

Completamente

d) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para determinar os conteúdos a serem abordados na disciplina?

Realizando mais conversas periódicas ao longo da disciplina para identificar os interesses dos estudantes em termos de conteúdos de ensino a serem abordados nas próximas aulas.

2. Expressão de perspectivas alternativas

a) Como os profissionais de Educação Física atuantes na área de abrangência de sua disciplina expressam perspectivas alternativas?

Normalmente a partir da própria prática profissional, ou seja, dos conteúdos e estratégias de ensino que priorizam em suas aulas.

b) Dentro da disciplina, quais são os tipos comumente expressos de perspectivas alternativas?

Determinados conteúdos de ensino são muito propícios para a expressão de perspectivas alternativas, tais como: especialização esportiva precoce e métodos de ensino do esporte, os quais podem gerar debates e ampliar perspectivas.

c) Como o professor pode informar os estudantes sobre essas perspectivas alternativas?

Explicando sobre estes conteúdos de forma aberta e questionadora, provocando e estimulando os estudantes a emitirem suas próprias opiniões sobre o assunto.

d) Com qual frequência você encoraja os estudantes a expressarem perspectivas alternativas?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Frequentemente

d) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para expressarem perspectivas alternativas?

Simulando debates sobre questões polêmicas, tais como a especialização esportiva precoce (um grupo defende e o outro questiona) e os métodos de ensino do esporte (vantagens e desvantagens de cada abordagem).

3. Determinação de como os estudantes obtêm as notas

a) Com qual frequência os estudantes têm oportunidades para cometer equívocos e, posteriormente, para corrigi-los?

Nunca

Raramente

- Algumas vezes
 Frequentemente

b) Com qual frequência você permite aos estudantes realizarem exames práticos ou obterem informação a partir de rascunhos ou anotações antes de responderem a um teste/prova que valha nota?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

c) Se você atualmente não utiliza estratégias como: permitir aos estudantes que repitam a avaliação até que obtenham a nota que desejam; estabelecer contrato para que os estudantes obtenham a nota correspondente à quantidade e à qualidade de atividades que estão dispostos a realizar ao longo da disciplina, como você poderia adaptar seu sistema atual de atribuição de notas (avaliação) neste sentido?

Permitindo aos estudantes que repitam a avaliação até que obtenham a nota que desejam.

d) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para determinar as próprias notas?

Aplicando avaliações abertas, em que os estudantes têm a oportunidade de selecionar as questões que desejam responder; estimulando-os a autoavaliarem a própria nota obtida nas provas escritas e nas aulas ministradas.

4. Utilização de tarefas abertas

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor adotaria avaliações abertas?

A partir da realização de portfólios reflexivos, em que os estudantes devem expressar o que entenderam sobre o conteúdo; por meio de questões abertas na prova escrita; permitindo a eles que escolham as questões a serem respondidas na prova escrita; permitindo que elaborem plano de aula sobre a modalidade esportiva que se sentem mais confortáveis em ministrar.

b) Com qual frequência você utiliza avaliações abertas em sua disciplina?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

c) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os professores adotariam caminhos alternativos de avaliação?

Permitindo que os próprios estudantes selecionassem, dentre as possibilidades de avaliação, aquelas que mais lhes agradassem.

d) Com qual frequência você utiliza em sua disciplina avaliações que permitam adotar caminhos alternativos de resposta?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

e) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os professores adotariam avaliações que possuíssem mais de uma resposta correta?

Organizando a disciplina a partir da concepção construtivista de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as respostas para os problemas que surgem em decorrência da apresentação e da interpretação dos novos conteúdos são construídas e reconstruídas ao longo de todo o semestre, sem a preocupação em se obter a resposta correta, mas sim a mais adequada para determinado contexto.

f) Com qual frequência você utiliza em sua disciplina avaliações que possuem mais de uma resposta correta?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

g) Como você poderia adotar avaliações mais abertas em sua disciplina?

Permitindo que os próprios estudantes selecionassem, dentre as possibilidades de avaliação, aquelas que mais lhes agradassem; aplicando questões-problema (PBL) após a ministração de determinado conteúdo, para que os estudantes consigam verificar a aplicação prática deles em uma situação teoricamente simulada.

5. Flexibilidade

Complete o quadro seguinte para determinar seu estado atual no que diz respeito à flexibilidade.

Aspecto analisado	Suas atitudes relacionadas ao aspecto
Política de gerenciamento de classe	1. Democrático e sensível; sua política é bastante influenciada pelas necessidades e interesses dos estudantes

Métodos de avaliação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prioriza avaliações abertas e reflexivas, em que os estudantes necessitem se enxergar no processo de desenvolvimento pelo qual estão passando 2. Necessita estar mais aberto a possibilidades de avaliação alternativas aos estudantes, as quais estejam alinhadas aos seus estilos de aprendizagem
Métodos de ensino e aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Procura estruturar os conteúdos novos a partir das experiências e demais materiais trazidos pelos estudantes 2. Alterna momentos de exposição oral com questionamentos e atividades em duplas/grupos 3. Necessita melhor adequar as estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem dos estudantes
Prazos para avaliações, datas para as provas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Necessita ser mais flexível quanto aos prazos, de maneira a consultar os estudantes sobre o que pensam a respeito

a) Circule cada um dos elementos que você listou no quadro que poderiam ser negociados com seus estudantes.
 Todos eles podem e devem ser negociados.

b) Qual é o percentual de atitudes que você atualmente negocia com seus estudantes, em relação ao número total de atitudes listadas?
 Cerca de 60%. Ainda são necessárias algumas adaptações, especialmente no que diz respeito aos métodos de avaliação, métodos de ensino-aprendizagem e política de prazos.

c) Como você poderia permitir maior liberdade aos estudantes para determinar políticas, métodos e prazos?
 Dialogando abertamente com eles sobre essas questões sempre que surgir a oportunidade; questionando-os sobre como percebem que aprendem melhor, para a partir disso estruturar a proposta de ensino; verificar com os estudantes qual poderia ser um prazo interessante e suficiente para a entrega dos trabalhos

6. Promoção de oportunidades de aprendizagem

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes demonstrariam que aproveitam as oportunidades de aprendizagem?
 Quando pudessem escolher, dentro de um limite, as oportunidades de aprendizagem das quais desejam participar, as quais sejam mais significativas e/ou adequadas para o momento que o estudante vive e para o nível de dedicação que deseja dispensar à disciplina.

b) Qual é sua política no que diz respeito à assiduidade (presenças/faltas) dos estudantes?
 Não tem havido controle formal de presença.

c) Como você poderia tornar sua política de assiduidade mais centrada nos estudantes?
 Realizando chamada no início de cada aula, mas enfatizando que os estudantes possuem liberdade para escolherem participar de algumas das opções de atividades de aprendizagem oferecidas, as quais sejam as mais significativas e adequadas ao seu momento e nível de interesse para com a disciplina, ao mesmo tempo que garantam a obtenção de notas ou conceitos satisfatórios.

d) O que acontece quando os estudantes não aproveitam uma oportunidade de aprendizagem oferecida na disciplina?
 Você conscientiza os estudantes, lembrando que perderam uma oportunidade para aprender
 Você não faz nada e não há consequências aos estudantes que perderam a oportunidade
 Você dá nota mais baixa aos estudantes que perderam a oportunidade

e) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para aproveitar as oportunidades de aprendizagem?
 O controle de frequência não tem sido a preocupação principal desta disciplina, em decorrência do reduzido número de estudantes matriculados. Se, por um lado, isso permite maior liberdade nas faltas, por outro, não permite que incentivemos eles a optarem pelas aulas ou pelas oportunidades de aprendizagem que mais os agradam, sob pena de prejudicar o oferecimento de atividades colaborativas/em equipe ao longo do semestre.

FINALIDADES E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

1. Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como você integraria a avaliação dentro do processo de aprendizagem?
 Reportando-me constantemente aos objetivos de aprendizagem definidos para os estudantes, bem como ao objetivo geral e aos objetivos específicos que constam no plano de ensino da disciplina. Desta maneira, ficaria claro que a avaliação está totalmente integrada e alinhada às metas estabelecidas para a disciplina.

b) Em que medida você integra a avaliação dentro do processo de aprendizagem em sua disciplina?

- Nada
 Pouco
 Muito
 Completamente

c) Como você poderia integrar mais a avaliação dentro do processo de aprendizagem de seus estudantes?

Explicitando melhor sobre qual objetivo de aprendizagem e qual objetivo específico da disciplina estão sendo contemplados na avaliação.

2. Utilização da avaliação formativa

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como você integraria a avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem?

A partir de atividades em que os estudantes necessitem aplicar, de alguma maneira, os conteúdos abordados em situações práticas ou simuladoras da prática.

b) Em que medida você integra a avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem em sua disciplina?

- Nada
 Pouco
 Muito
 Completamente

c) Como você poderia integrar mais a avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem de seus estudantes?

Pretende-se integrar a avaliação formativa de forma gradual e progressiva no processo de aprendizagem, sendo que as avaliações finais serão mais exigentes e oferecerão mais oportunidades para os estudantes refletirem sobre o próprio desempenho.

3. Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes utilizariam autoavaliações?

Ao longo de todo o processo de aprendizagem, e preferencialmente após cada conteúdo novo abordado e logo após experiências de ensino nas quais assumam o papel docente.

b) Com qual frequência você solicita aos estudantes para se autoavaliarem?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

c) Como seus estudantes se autoavaliam?

A partir do preenchimento de portfólios reflexivos após cada conteúdo novo ministrado; em conversas coletivas realizadas ao término de cada Unidade de ensino; checklist com questões para responderem sobre a aula que ministraram, relacionadas à própria conduta e ao desempenho docente durante a atividade.

d) Como você poderia integrar mais as autoavaliações em sua disciplina?

A realização de portfólios reflexivos, conversas coletivas após cada Unidade de ensino e resposta às questões sobre as aulas ministradas já parecem suficientes para este propósito.

e) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes forneceriam e receberiam *feedback* dos colegas?

Após as aulas práticas que ministrarem aos colegas ou às crianças escolares; após a apresentação de trabalhos/seminários em sala de aula.

f) Com qual frequência você solicita aos estudantes para avaliarem os colegas (avaliação pareada)?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

g) Como os estudantes avaliam os colegas?

A partir das aulas que ministram aos colegas de turma ou às crianças escolares.

h) Como você poderia integrar mais as avaliações pareadas em sua disciplina?

Estimulando-os a avaliarem seus colegas após apresentação de trabalhos (ex.: artigo científico) ou de relatórios de observação de aula (PPCC).

4. Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro

a) Em sua disciplina, como os estudantes aprendem a partir dos próprios erros?

Por meio da reflexão coletiva, com suporte do professor, a respeito do desempenho que os estudantes tiveram ao ministrar a aula aos colegas ou às crianças escolares.

b) Em sua disciplina, como os estudantes demonstram que dominaram o conteúdo?

A partir da justificação das respostas às questões da prova escrita e da ministração de uma aula aos colegas ou a crianças escolares.

c) Com qual frequência os estudantes de sua disciplina podem aprender a partir dos próprios erros e demonstrar que dominaram o conteúdo?

- () Nunca
 () Raramente
 (x) Algumas vezes
 () Frequentemente

d) Como você poderia integrar mais em sua disciplina a demonstração de domínio dos conteúdos e a habilidade de aprender a partir dos erros?

Dando aos estudantes a oportunidade de realizar determinadas avaliações quantas vezes for necessário, até que sintam que dominaram o conteúdo ou que obtiveram a nota que desejaram.

5. Justificação da exatidão das respostas

a) Como os estudantes podem justificar a exatidão de suas respostas na disciplina?

A partir da exposição oral de suas respostas à prova escrita ao professor e aos demais colegas da turma; a partir de respostas aos questionamentos elaborados por professores e colegas quanto à aula ministrada aos colegas ou às crianças escolares.

b) Onde você posicionaria sua disciplina no seguinte *continuum* a respeito da justificação das respostas pelos estudantes?



c) Como você pode encorajar os estudantes a justificarem mais as próprias respostas?

Explicitando a necessidade de assumirem posicionamentos e justificarem seus pontos de vista com argumentos coerentes, sólidos e embasados empiricamente e academicamente.

6. Prazo para apresentar *feedback* sobre as avaliações realizadas

a) Com qual frequência você discute o período/prazo para emitir *feedback* acerca das avaliações realizadas pelos estudantes?

- () Nunca
 (x) Raramente
 () Algumas vezes
 () Frequentemente

7. Avaliação autêntica

a) Descreva as avaliações autênticas utilizadas em sua disciplina.

b) Com qual frequência você adota avaliações autênticas em sua disciplina?

- () Nunca
 () Raramente
 (x) Algumas vezes
 () Frequentemente

c) Como você poderia incorporar mais avaliações autênticas em sua disciplina?

Propondo situações em que os estudantes tenham a oportunidade de ministrar atividades práticas ou aulas a seus colegas ou a crianças escolares.

APÊNDICE C – PLANO PARA TRANSFORMAÇÃO (PE 2017/1)

1. Nome e código da disciplina: [DEF 5888 – Fundamentos Pedagógicos do Esporte Escolar](#)
2. Número aproximado de estudantes: 8
3. Curso: [Licenciatura em Educação Física](#)
4. Fase do curso: [Sem fase](#)
5. Tipo (obrigatória; optativa): [Optativa](#)

A) STATUS ATUAL DA DISCIPLINA

1. Dimensão do ensino centrado no aprendiz, componente e nível atual

Dimensão e componente	Nível
Função do Conteúdo	
Utilização variada do conteúdo	2
Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	2
Utilização de esquemas de organização	2
Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	2
Papel do Professor	
Criação de um ambiente para a aprendizagem	3
Alinhamento consistente das componentes da disciplina	3
Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	2
Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	3
Articulação de objetivos SMART	2
Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	2
Responsabilidade pela Aprendizagem	
Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	3
Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	1
Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	2
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	2
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3
Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	2
Equilíbrio de Poder	
Determinação do conteúdo da disciplina	2
Expressão de perspectivas alternativas	3
Determinação de como os estudantes obtêm as notas	1
Utilização de avaliações abertas	2
Flexibilidade	2
Promoção de oportunidades de aprendizagem	2
Finalidades e Processos de Avaliação	
Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	3
Utilização da avaliação formativa	3
Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	2
Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	2
Justificação da exatidão das respostas	2
Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	2
Avaliação autêntica	3

4. Descreva brevemente como a disciplina está sendo implementada atualmente (para documentar seu ponto de partida antes de iniciar o processo de transformação)

[Esta disciplina está sendo oferecida em caráter optativo excepcionalmente neste semestre, o que indica que não existe uma base de análise e comparação sobre como está ocorrendo o processo de implementação.](#)

B) MUDANÇAS DESEJADAS

1. Descreva as mudanças desejadas que você deseja fazer na disciplina a partir de agora ou no futuro próximo, e cite qual é o nível que você quer atingir com estas mudanças que você quer propor.

Dimensão e componente	Nível
Função do Conteúdo	
Utilização variada do conteúdo	4
Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	4
Utilização de esquemas de organização	4
Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	4
Papel do Professor	
Criação de um ambiente para a aprendizagem	4
Alinhamento consistente das componentes da disciplina	4
Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	3
Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	4
Articulação de objetivos SMART	2
Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	3
Responsabilidade pela Aprendizagem	
Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	4
Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	3
Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	3
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	4
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	4
Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	3
Equilíbrio de Poder	
Determinação do conteúdo da disciplina	4
Expressão de perspectivas alternativas	4
Determinação de como os estudantes obtêm as notas	3
Utilização de avaliações abertas	4
Flexibilidade	3
Promoção de oportunidades de aprendizagem	2
Finalidades e Processos de Avaliação	
Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	4
Utilização da avaliação formativa	4
Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	4
Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	4
Justificação da exatidão das respostas	4
Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	3
Avaliação autêntica	4

Função do Conteúdo

É fundamental que os conteúdos não sejam fim em si mesmos, mas meios auxiliares para que os estudantes consigam resolver os problemas que encontram em sua prática profissional. Seria interessante que todas as componentes desta dimensão chegassem ao nível 4, centrado no aprendiz. Este desejo se justifica porque esta dimensão parece ser a mais simples de modificar. Além disso, os professores da disciplina já possuem experiência considerável com as temáticas que serão abordadas, o que os deixa mais confortáveis a almejem esta meta. Desta maneira, pretende-se apresentar os conteúdos de maneira aprofundada, diversificada e contextualizada à realidade, aos interesses e às necessidades dos estudantes.

Papel do Professor

O professor necessita ser um facilitador do processo de aprendizagem, intermediando a relação entre os conteúdos de ensino e os aprendizes. Neste sentido, almeja-se criar um ambiente propício à aprendizagem nas aulas, estimulando constantemente a interação entre estudantes, conteúdos e professores, e alinhando os conteúdos e estratégias de ensino para clarificar o entendimento dos estudantes sobre os tópicos mais relevantes. A articulação de objetivos SMART é a componente para o qual se almejará o menor nível de transição, por acreditarmos que a obediência aos cinco critérios (especialmente os critérios atingível e orientado para o tempo) não é pertinente a determinados conteúdos abordados na disciplina (ex.: fenômeno esportivo, iniciação esportiva, elaboração de planos de aula para diferentes contextos).

Responsabilidade pela Aprendizagem

Esta dimensão será desenvolvida progressivamente ao longo das Unidades da disciplina, tanto porque a primeira Unidade é conceitual (e, portanto, mais diretiva e consolidada, a qual dará base às demais Unidades) quanto pela necessidade de respeitar o estágio atual dos estudantes, que não estão acostumados a assumir tanta responsabilidade pela própria aprendizagem. Deste modo, almeja-se prioritariamente o desenvolvimento do senso de responsabilidade pela própria trajetória formativa, motivo pelo qual serão muito enfatizadas as experiências de autoavaliação. Secundariamente, serão ofertados momentos em que os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades gerais de gestão da informação e de auto direcionamento da aprendizagem, as quais serão importantes tanto para a disciplina quanto para a própria prática profissional futura.

Equilíbrio de Poder

O equilíbrio do poder é fundamental para que os estudantes se sintam participantes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, motivo pelo qual será enfatizado desde as aulas iniciais da disciplina, em que será concedida a oportunidade de edição dos conteúdos de ensino a serem ministrados ao longo do semestre. A expressão de perspectivas alternativas será valorizada ao longo do semestre, e as avaliações da aprendizagem terão caráter predominantemente aberto, de maneira a considerar diferentes visões sobre problemas complexos que envolvem o esporte contemporâneo. A única componente para a qual almejar-se-á menor nível de transição é a promoção de oportunidades de aprendizagem. Como a turma é pequena (oito estudantes), não será possível enfatizar a possibilidade de não comparecimento às aulas em prol de maior aprendizagem, pois isso prejudicará o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem colaborativa.

Finalidades e processo de avaliação

A avaliação da aprendizagem é uma das competências mais importantes que o profissional de Educação Física que trabalha com o esporte deve dominar, mas ao mesmo tempo é a que mais gera dúvidas e incertezas, sendo muitas vezes deixada em segundo plano por falta de maior clareza e coerência interna. Deste modo, a maior meta da disciplina será integrar a avaliação ao processo de aprendizagem, priorizando o caráter formativo e autêntico desta prática para que os estudantes consigam, de fato, perceber sua utilidade para além da atribuição de conceitos numéricos, ou seja, como suporte ao processo de aprendizagem. Partindo do princípio da valorização dos diferentes conhecimentos e perspectivas, os estudantes serão estimulados a justificarem seus posicionamentos nas avaliações, fortalecendo seus pontos de vista e/ou inculcando a importância da reflexão sobre os próprios erros para que possam melhorar até atingirem o resultado que desejam.

C) QUESTÕES DE PLANEJAMENTO TÁTICO

1. O que você precisa fazer, decidir ou aprender sobre antes de implementar as mudanças?

Necessito conhecer com profundidade cada uma das dimensões e das componentes do ensino centrado no aprendiz, bem como estratégias didático-pedagógicas que permitam implementá-los com sucesso e coerência durante as aulas. Complementarmente, é necessário compreender os princípios e o processo de pesquisa-ação, que balizará as tomadas de decisão no decorrer do semestre.

2. Quais obstáculos ou desafios você precisa superar para implementar esta mudança de maneira bem-sucedida? (Resistência pode se originar de sua filosofia de ensino, sua cadeira, seus pares, seus estudantes ou da cultura de sua instituição)

Acredito que o principal obstáculo a ser superado seja a falta de tempo para dominar os procedimentos de pesquisa-ação e as estratégias de ensino a serem utilizadas em cada componente alvo de mudança. Além disso, a resistência dos estudantes ou sua falta de interesse pela disciplina podem ser fatores dificultantes ou impeditivos de determinadas práticas.

3. Identifique estratégias específicas (tais como aprender sobre implementações bem-sucedidas, tentar uma pequena implementação piloto, explicar a seus estudantes e a outros professores porque você está promovendo essas mudanças) para superar cada obstáculo ou desafio.

A falta de tempo para domínio dos conteúdos será atenuada pela iniciativa de compreender rapidamente as rubricas contidas no livro “developing learner-centered teaching”, de Phyllis Blumberg. Apesar de não fornecerem estratégias de ensino pronunciadas nem orientações para a pesquisa-ação, já são excelente ponto de partida para auxiliar o pesquisador a compreender quais podem ser os focos de atenção para a transformação da disciplina. Além disso, serão registradas as principais estratégias de ensino adotadas nos casos apresentados no referido livro, as quais servirão de inspiração para a estruturação das aulas na presente disciplina. A resistência dos estudantes, caso ocorra, será enfrentada por meio de debate sincero com eles, nos quais procurar-se-á demonstrar validade da preocupação em simular situações aproximadas da prática profissional, que demandem a assunção de responsabilidades crescentes pelos estudantes e a autoavaliação crítica da própria aprendizagem na disciplina.

4) Quais recursos (tais como tempo, dinheiro, monitores, programas de computador ou aplicativos de celular) auxiliariam você a implementar essas mudanças?

O principal recurso é a confiança do professor responsável pela disciplina, pois ela servirá de laboratório para a aplicação da pesquisa-ação. Além disso, a disponibilidade de infraestrutura física minimamente adequada é fundamental, considerando que a disciplina não dispõe de espaços físicos disponíveis para a realização das aulas por ser optativa e ocorrer no mesmo horário de disciplinas obrigatórias que também necessitam da utilização desses espaços.

5. Do que você precisa para fazer com que seus estudantes aceitem essa mudança? (possibilidades incluem explicações recorrentes do porquê você está fazendo o que está fazendo, ou contar a atividade para compor a nota final do semestre)

Acredito que o mais importante será deixar clara a proposta da disciplina para eles desde os momentos iniciais. Quando as expectativas, os papéis e as responsabilidades de cada um são clarificados desde o começo, a chance de engajamento e comprometimento com a proposta aumenta consideravelmente. Não obstante, os professores retomarão essa discussão sempre que necessário ao longo do semestre, de maneira a verificar se tudo está ocorrendo conforme o combinado e a ajustar o que não estiver alinhado.

D) RESULTADOS DA MUDANÇA

1. De que maneiras a implementação dessa mudança influenciará outros aspectos de sua disciplina para ser mais centrada no aluno? (Por exemplo, quando você incorpora vários métodos de ensino ou de aprendizagem que são consistentes com as metas de aprendizagem de seus estudantes [Componente 3 da dimensão papel do instrutor], muito provavelmente os estudantes participarão mais ativamente no conteúdo [Componente 2 da dimensão Função do Conteúdo].)

Considerando que as cinco dimensões estão interligadas, e que a ideia da intervenção é implementar mudanças profundas na maior parte das componentes das dimensões, assume-se que a disciplina, em geral, será mais centrada no aprendiz. Os estudantes assumirão maior Responsabilidade pela Aprendizagem ao longo do processo e sairão da condição de objetos para a de sujeitos da própria trajetória. Os conteúdos serão abordados de maneira diversificada e alinhada às experiências e interesses dos estudantes, sendo os professores facilitadores desse processo de interação entre eles e os conteúdos de ensino. A distribuição partilhada do poder propiciará que os estudantes, de fato, sintam-se agentes ativos da construção da disciplina, expressando diferentes crenças e perspectivas com o suporte dos professores. Finalmente, buscar-se-á que a avaliação seja formativa e esteja efetivamente articulada em todas as etapas da disciplina, contribuindo para dar suporte à aprendizagem e estimulando a autorreflexão sobre as potencialidades e fraquezas individuais e coletivas.

2. De que forma (tais como o aumento da aprendizagem) seus estudantes se beneficiarão dessa mudança? Como os estudantes se comportarão de forma diferente (tais como o aumento da participação na aula ou maior envolvimento com o conteúdo)?

Acredita-se que o benefício mais imediato das mudanças propostas será o maior engajamento dos estudantes na disciplina, em decorrência do papel mais ativo que assumirão na mesma. Além disso, espera-se que, em longo prazo, consolidem as percepções e as atitudes necessárias ao bom exercício da profissão docente que serão abordadas ao longo do semestre, na tentativa de melhor prepará-los para o que efetivamente encontrarão em sua prática profissional futura na escola.

3. De que forma você vai se beneficiar dessa mudança? (Por exemplo, mais prazer de ensinar, mais satisfação porque seus alunos estão aprendendo mais, antecipação de menos queixas de estudantes)

A implementação dessa proposta de ensino desafiará meus limites e convicções docentes. Ao organizar uma disciplina sob esta lógica, é necessário que o professor esteja preparado para deixar de ser o centro de atenção e do saber, colocando-se, muitas vezes, em posições vulneráveis frente aos estudantes. Esta nova forma de pensar exige que as aulas sejam muito bem planejadas, assim como que o tempo e o conteúdo sejam devidamente direcionados ao foco e respeitados, apesar da empolgação da turma com os debates que provavelmente serão desencadeados a partir das provocações docentes.

E) POSSÍVEIS MUDANÇAS FUTURAS

1. Qual é o nível ótimo desta componente para a disciplina?

- Centrado no professor, Menor nível de transição, Maior nível de transição, Centrado no aprendiz

2. No longo prazo, quais mudanças adicionais, se houver, você poderia fazer para transformar esta componente para atingir seu nível ótimo considerando a abordagem centrada no aprendiz?

Estas questões já foram devidamente respondidas. Salienta-se que a meta da disciplina é ser a mais centrada no aprendiz possível, motivo pelo qual a preocupação inicial é justamente pensar na implementação de cada componente em seu nível ótimo para a disciplina.

APÊNDICE D – PLANO DE ENSINO (PE 2017/1)

Código: DEF 5888

Disciplina: Fundamentos Pedagógicos do Esporte Escolar

Carga Horária: 72 horas/aula (54 h/a teórico-práticas e 18 h/a PPCC)

Horário: Segundas (sala 520, Bloco 5) e quartas-feiras (sala 73, Piscina), das 10h10 às 11h50

Docente: Dr. Michel Milistetd – michel.milistetd@ufsc.br

Estagiário de docência: Me. William das Neves Salles – williamdnsalles@gmail.com

Horário de atendimento e local: Segundas e quartas-feiras (14h00 às 17h00); LAPE (Bloco 4).

1. EMENTA

Cultura esportiva e formação da cultura escolar esportiva. Transformação didático-metodológica do conhecimento esporte. Abordagem didático-pedagógica do esporte escolar. Planejamento do esporte na Educação Física e em outras manifestações no âmbito escolar.

2. OBJETIVO GERAL

Contribuir para a reflexão, o desenvolvimento e a ampliação da compreensão sobre o fenômeno esportivo no interior dos ambientes educacionais, procurando meios de intervenção teórico-práticos no processo ensino-aprendizagem, direcionados à formação profissional e ao exercício do magistério.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 3.1. Discutir o fenômeno esportivo e sua constituição histórico-política
- 3.2. Destacar os fundamentos didático-pedagógicos do fenômeno esportivo contemporâneo e sua relação com as concepções de jogo/esporte
- 3.3. Identificar as metodologias de ensino para o campo da Educação Física nos ambientes educacionais
- 3.3. Proceder investigações didático-pedagógicas sobre tópicos temáticos do esporte/jogo, tendo a pesquisa como princípio educativo na formação inicial
- 3.4. Destacar os princípios fundamentais do processo de planejamento e da aprendizagem esportiva da/na escola

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – Fundamentos do Esporte e da Pedagogia do Esporte

- Esporte como fenômeno social
- Características do esporte escolar
- Conceitos em Pedagogia do Esporte
- Iniciação esportiva em crianças e jovens
- As fases de formação e desenvolvimento esportivo

UNIDADE II – Abordagens didático-pedagógicas do esporte

- Características funcionais e princípios operacionais dos esportes coletivos
- Diferentes concepções/teorias para o ensino do esporte: construtivista, desenvolvimentista, psicomotora, crítica
- Metodologias de ensino do esporte: tradicional, série de exercícios, série de jogos, situacional
- O uso dos jogos como ferramenta metodológica (prática incidental x prática intencional; a família dos jogos)
- Modelos de ensino do esporte: *Sport Education* e *Teaching Games for Understanding*

UNIDADE III – Planejamento e estruturação de atividades e tarefas pedagógicas

- Princípios e noções das progressões de aprendizagem
- Caracterização e estruturação das tarefas e atividades
- Caracterização do envolvimento do professor e dos alunos nas atividades
- Experiências de prática pedagógica

UNIDADE IV – Comportamento pedagógico do professor para o ensino dos esportes

- Competências do professor
- Instruções do professor
- *Spectrum* dos estilos de ensino em Educação Física

5. ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-METODOLÓGICAS

- Aulas expositivo-dialogadas com utilização de recursos audiovisuais
- Aulas teórico-práticas
- Leitura e discussão de textos
- Atividades em grupos

6. AVALIAÇÃO

- Prova escrita (PE); Nota 0-10; Peso 2,0
- Portfólio reflexivo (PR); Nota 0-10; Peso 1,5
- Conjunto de experiências de ensino (PPCC); Nota 0-10; Peso 5,0
- Conjunto de tarefas (CT); Nota 0-10/tarefa; Peso 1,5

Nota final = $(PE * 2,0) + (PR * 1,5) + (PPCC * 5,0) + (CT * 1,5) / 10$

Resolução 17/CUN/97

Art. 70 - A verificação do alcance dos objetivos em cada disciplina será realizada progressivamente, durante o período letivo, através de instrumentos de avaliação previstos no plano de ensino.

§ 2º - O aluno com frequência suficiente (FS) e média das notas de avaliações do semestre entre 3,0 (três) e 5,5 (cinco vírgula cinco) terá direito a uma nova avaliação no final do semestre, exceto nas disciplinas que envolvam Estágio Curricular, Prática de Ensino e Trabalho de Conclusão do Curso ou equivalente, ou disciplinas de caráter prático que envolvam atividades de laboratório ou clínica definidas pelo Departamento e homologados pelo Colegiado de Curso, para as quais a possibilidade de nova avaliação ficará a critério do respectivo Colegiado do Curso.

Art. 71 - Todas as avaliações serão expressas através de notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez), não podendo ser fracionadas aquém ou além de 0,5 (zero vírgula cinco).

§ 1º - As frações intermediárias, decorrentes de nota, média final ou validação de disciplinas, serão arredondadas para a graduação mais próxima, sendo as frações de 0,25 e 0,75 arredondada para a graduação imediatamente superior.

§ 2º - A nota final resultará das avaliações das atividades previstas no plano de ensino da disciplina.

§ 3º - O aluno enquadrado no caso previsto pelo § 2º do art. 70 terá sua nota final calculada através da média aritmética entre a média das notas das avaliações parciais e a nota obtida na avaliação estabelecida no citado parágrafo.

Art. 72 - A nota mínima de aprovação em cada disciplina é 6,0 (seis vírgula zero).

Art. 74 - O aluno, que por motivo de força maior e plenamente justificado, deixar de realizar avaliações previstas no plano de ensino, deverá formalizar pedido de avaliação à Chefia do Departamento de Ensino ao qual a disciplina pertence, dentro do prazo de 3 (três) dias úteis, recebendo provisoriamente a menção I.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BENTO, Jorge Olímpio. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995.

GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Editora da FCDEF/UP, 1998.

GRECO, Pablo Juan. **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

GRECO, Pablo Juan; BENDA, Rodolfo Novellino. **Iniciação esportiva universal: da aprendizagem motora ao treinamento técnico**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

KRÖGER, Christian; ROTH, Klaus. **Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos**. Rio de Janeiro: Phorte, 2002.

MESQUITA, Isabel. **Pedagogia do treino: a formação em jogos desportivos colectivos**. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

MOSSTON, Muska; ASHWORTH, Sara. **La enseñanza de la Educación Física**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1993.

TAVARES, Fernando. **Estudo dos jogos desportivos: concepções, metodologias e instrumentos**. Porto: Editora da FCDEF/UP, 1999.

7.1 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- BENTO, Jorge Olímpio. **Homo Sportivus: o humano no esporte**. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.
- _____. **Contextos da pedagogia do esporte: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.
- BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.
- BRASIL. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.
- CÔTÉ, Jean; FRASER-THOMAS, Jessica. Youth involvement in sport. In: CROCKER, Peter (Ed.). **Sport Psychology: A Canadian Perspective**. Toronto: Pearson, 2007.
- CÔTÉ, Jean; HAY, John. Children's involvement in sport: a developmental perspective. In: SILVA, John M.; STEVENS, Diane E. (Eds.) **Psychological foundations of sport**. Boston: Allyn & Bacon, 2002. p. 484-502.
- CÔTÉ, Jean; STRACHAN, Leisha; FRASER-THOMAS, Jessica. Participation, personal development, and performance through youth sport. In: HOLT, Nicholas L. (Ed.). **Positive Youth Development Through Sport**. New York: Routledge, 2008.
- CÔTÉ, Jean; TURNNIDGE, Jennifer; EVANS, M. Blair. The dynamic process of development through sport. **Kinesiological Slovenica**, v. 20, n. 3, p.14-26, 2014.
- GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do Esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. especial, p. 397-408, 2008.
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, **Florianópolis**, v. 34, n. 1, p. 149-164, 2012
- HOLT, Nicholas L. (Ed.). **Positive Youth Development Through Sport**. Oxon: Routledge, 2008.
- MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 414-430, 2014.
- MESQUITA, I. M. R. et al. Modelo de Educação Esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.
- PERKINS, Daniel F.; NOAM, Gil G. Characteristics of sports-based youth development programs. **New Direction for Youth Development**, v. 115, p.75-84, 2007.
- SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011.
- SIEDENTOP, Daryl. Sport Education: A retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 409-418, 2002.

APÊNDICE E – ESCOLHENDO UMA DISCIPLINA PARA TRANSFORMAR (PE 2017/2)

Escolha a disciplina sobre a qual você trabalhará; para descrevê-la, complete a planilha de trabalho abaixo. Recomenda-se atender aos seguintes critérios:

- Você se sinta muito confortável com o conteúdo da disciplina e sinta prazer em ensiná-lo
- A disciplina não esteja em sua própria área de pesquisa; se estiver, você pode estar muito perto do material para permitir à disciplina se tornar centrada no aprendiz
- Você ministrou a disciplina pelo menos três vezes e espera continuar ministrando-a regularmente
- Você sente que pode melhorar a disciplina de modo que os estudantes aprendam mais ou obtenham melhores resultados

Escolha uma disciplina que você quer analisar e pense sobre como você pode transformar essa disciplina para ser mais centrada no aprendiz.

Escolha uma disciplina baseando-se nos critérios listados na seção “Escolhendo uma disciplina para transformar”

Descrição da disciplina

1. Nome e código da disciplina: [DEF 5809 – Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte](#)
2. Número aproximado de estudantes: 35
3. Curso: [Bacharelado em Educação Física](#)
4. Fase do curso: 1ª
5. Tipo (obrigatória; optativa): [Obrigatória](#)

Você quer começar fazendo pequenas mudanças, adicionando apenas técnicas separadas/isoladas para promover o ensino centrado no aprendiz? (sim; não)

ou

Você quer ser mais integrativo em sua transformação, promovendo mudanças mais unificadas e profundas na disciplina? (sim; não)

RESPOSTA

A escolha por realizar a pesquisa-ação na disciplina DEF 5809 (Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte) se justifica pela experiência prévia do pesquisador com a disciplina, na qual teve a oportunidade de realizar estágio de docência em etapa anterior do curso de Doutorado, assim como por sua inserção de longa data em Núcleo de Pesquisa que investiga temáticas relacionadas ao esporte, tais como formação e desenvolvimento profissional de treinadores esportivos, iniciação esportiva e avaliação do desempenho esportivo de atletas. Além disso, o professor da disciplina apresenta vasta experiência no ensino da mesma (10 anos), está vinculado ao mesmo núcleo de pesquisa do pesquisador e tem apreço pela proposta didático-metodológica do ensino centrado no aprendiz.

O fato de a disciplina ser obrigatória, possuir menor carga horária (54 h/a), estar posicionada na primeira fase do curso de Bacharelado e possuir número elevado de estudantes torna mais desafiante o desenvolvimento da proposta alternativa de ensino, centrada no aprendiz. Neste sentido, acredita-se que as mudanças a serem implementadas nesta disciplina serão mais suaves e proporcionarão menor nível de centralidade no aprendiz em comparação à disciplina abordada no primeiro semestre letivo de 2017 (DEF 5888). Espera-se fomentar a realização de muitos trabalhos em grupo, de maneira a aproveitar a elevada quantidade de estudantes em sala para promover interações, colaborações e a assunção de maior Responsabilidade pela Aprendizagem por parte dos estudantes.

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE APLICAÇÃO: ESTADO ATUAL DA DISCIPLINA (PE 2017/2)

FUNÇÃO DO CONTEÚDO

1. Utilização variada do conteúdo

Estudantes saberem porque necessitam aprender os conteúdos

a) Por que os estudantes devem aprender os conteúdos ensinados na disciplina?

Porque o esporte é um importante conteúdo de ensino e de prática profissional na Educação Física (dimensões rendimento, educação e participação). Quando trabalhado adequadamente, o esporte pode fomentar o desenvolvimento positivo de quem o pratica (4Cs), contribuindo para a performance, a participação e/ou o desenvolvimento pessoal.

b) Você explicitamente e consistentemente discute com os estudantes o porquê de aprender esses conteúdos?

Sim, existe a preocupação em contextualizar o porquê de aprender esses conteúdos. Neste sentido, será necessário dar ênfase à explicitação de que eles devem passar por determinadas experiências de ensino (PPCC) durante a disciplina porque a própria prática profissional deles poderá exigir que dominem competências de planejamento e condução de sessões de treinamento.

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz. Você poderia incluir mais discussões explícitas e consistentes sobre por que os estudantes devem aprender esses conteúdos?

A disciplina já tem procurado adotar organização que fomente o desenvolvimento das competências planejar e conduzir sessões de treinamento. No entanto, tais atividades não tem sido conduzidas de forma a, sistematicamente, promover oportunidades de reflexão sobre a própria prática (portfólios reflexivos e autoavaliações ao término de cada Unidade de ensino) e de desenvolvimento progressivo de planos de sessões de treinamento aos colegas.

d) Caso negativo, como você pode fazer isso?

Estruturando um ambiente de ensino-aprendizagem repleto de oportunidades para que os estudantes se autoavaliem e avaliem a prática de seus colegas, assim como trabalhem colaborativamente em atividades de planejamento, condução e avaliação de sessões de treinamento aos colegas. A partir disso, acredita-se que os estudantes conseguirão perceber maior relevância nos conteúdos e terão maior facilidade em articulá-los à própria realidade de vida.

Adquirirem metodologias específicas de aprendizagem relacionadas à disciplina

a) Quais metodologias de aprendizado específicas à disciplina, tais como a leitura de livro-texto, a leitura de material primário (artigos) ou a escrita de relatórios, devem ser de domínio dos estudantes para que tenham sucesso na disciplina?

A autoavaliação e a avaliação da efetividade das intervenções propostas (aulas ministradas) são de fundamental importância aos estudantes/futuros professores, motivo pelo qual devem ser dominadas até o término da disciplina.

b) Você constrói com seus estudantes, na disciplina, a compreensão de como utilizar essas metodologias de aprendizado específicas à disciplina, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

Sim, esperamos, ao longo do semestre, oferecer muitas oportunidades para que os estudantes avaliem o próprio aprendizado e a própria prática, assim como avaliem o desempenho de outros colegas da turma neste processo.

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz, bem como se você poderia fazer mais disso.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Pretendemos adotar a construção de portfólios reflexivos para auxiliar os estudantes a fixarem o aprendizado de cada conteúdo novo. Além disso, os estudantes deverão ministrar e avaliar suas próprias aulas e as aulas dos colegas, de modo a incorporarem, gradativa e progressivamente, estas competências que devem de domínio do treinador esportivo.

Utilizarem questionamentos ou modos diferentes de pensar na disciplina

a) Quais são os modos de pensamento adotados na disciplina?

Assume-se a compreensão do esporte contemporâneo enquanto fenômeno complexo e multifacetado, que congrega diferentes personagens, cenários e significados em sua prática. Deste modo, o processo de ensino-aprendizagem deve levar em consideração esses determinantes, organizando-se sob uma perspectiva construtivista de formação esportiva em longo prazo, a qual busque desenvolver competência, confiança, conexão e caráter em seus praticantes, e contribua para a convivência harmoniosa e prazerosa com o esporte ao longo da vida.

b) Você constrói com os estudantes, na disciplina, a compreensão de como utilizar questionamentos ou diferentes modos de pensamento, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

Temos a intenção de estimular, no primeiro momento, os estudantes a enxergarem as diferentes perspectivas que influenciam a compreensão e o ensino do esporte, para na sequência debatermos sobre as vantagens e as desvantagens de cada uma, bem como construímos nossa própria perspectiva.

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz, bem como se você poderia fazer mais disso.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Questionamentos explícitos aos estudantes sobre como enxergam o esporte e seu ensino. A partir disso, apresentação e discussão das perspectivas mais atuais e elaboração de significados próprios que nortearão a organização e a condução da disciplina ao longo do semestre.

Aprenderem como resolver problemas do mundo real

a) Como os profissionais de Educação Física atuantes na área de abrangência de sua disciplina resolvem problemas do mundo real?

Resolvem normalmente na prática, com pouco tempo para elaborar soluções ou pensar sobre pontos críticos que estejam ocorrendo em sua prática. Neste sentido, muitas das soluções apresentadas caracterizam uma improvisação estruturada. Especificamente no contexto do alto rendimento, além do pouco tempo, o treinador ainda sofre pressão para obter resultados competitivos.

b) Você constrói com os estudantes, na disciplina, a compreensão de como resolver problemas do mundo real, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Sim, a ideia é apresentar determinadas situações simuladas aos estudantes, as quais contenham ingredientes que se assemelhem ao que encontrarão na prática profissional futura, explicitando os pontos nevrálgicos de cada experiência. Além disso, pretende-se ilustrar a exposição desses conteúdos com alguns vídeos dos estudantes participantes da disciplina anterior, para auxiliá-los a antecipar algumas dificuldades que poderão encontrar durante a ministração das atividades aos colegas.

2. Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo

a) Como os estudantes de excelência se envolvem com o conteúdo, para transformá-lo e para refletir sobre ele, de modo a produzir seus próprios significados a partir dele?

Estudantes de excelência buscam conteúdos além do que o professor ministra em sala de aula, ou ao menos tiram dúvidas em relação aos aspectos pouco claros. Além disso, fazem questionamentos que promovem debates em torno de determinado tema.

b) Você constrói com os estudantes, na disciplina, a compreensão de como se envolver com o conteúdo para produzir os próprios significados a partir dele, ou os instrui explicitamente e consistentemente sobre esse aspecto?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Há a intenção de promover o envolvimento ativo dos estudantes com os novos conteúdos de ensino. Para tanto, eles serão apresentados a partir das experiências ou dos materiais socializados pelos estudantes com o grupo, aumentando as chances de promover aprendizagens significativas e contextualizadas aos seus interesses e realidades específicas. Além disso, serão feitos muitos trabalhos em grupo, para os quais se espera que os estudantes se sintam motivados e engajados a trabalhar em equipe para encontrar soluções aos problemas. Finalmente, serão apresentadas algumas opções de websites para busca de informações científicas, os quais poderão ser utilizados pelos estudantes para fundamentar a elaboração das respostas aos problemas propostos.

3. Utilização de esquemas de organização

a) O que são esquemas de organização em sua disciplina?

São mapas conceituais que facilitem a interpretação de como os conceitos abordados se relacionam. Especificamente, os esquemas devem se preocupar em apresentar como as três grandes áreas da disciplina (conceitual/conceitos em PE; procedimental/abordagens de ensino dos esportes; atitudinal/papel do treinador no processo de ensino do esporte) se interligam na atuação profissional do treinador esportivo.

b) Você instrui explicitamente e consistentemente seus estudantes a utilizarem esses esquemas de organização?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

A ideia é apresentar determinados esquemas de organização dos conteúdos aos estudantes durante e após o término das Unidades de ensino. Também existe a chance de solicitar que elaborem um mapa conceitual previamente à apresentação de determinado conteúdo, comparando-o com o mapa conceitual final, possibilitando a identificação do quanto aprenderam sobre o conteúdo.

4. Utilização do conteúdo para facilitar aprendizagem futura

a) Qual(is) conteúdo(s) você quer que seus estudantes sejam capazes de utilizar para facilitar a aprendizagem futura?

Especialmente durante as aulas que os estudantes ministrarem, será abordada a importância de desenvolver habilidades como gerenciamento do tempo, auto monitoramento e estabelecimento de metas. Ao entrarem em contato com os conteúdos relacionados ao planejamento de aulas, os estudantes serão incitados a refletir e a desenvolver estas importantes competências relacionadas à sua atuação profissional

b) Você instrui explicitamente e consistentemente seus estudantes sobre como e sob quais condições eles utilizarão esse(s) conteúdo(s) no futuro?

c) Caso afirmativo, descreva o que você faz e se você poderia fazer mais disso.

d) Caso negativo, como você poderia fazer isso?

Isto será feito com regularidade por meio dos portfólios reflexivos, em que os estudantes responderão de que maneira acreditam que o conteúdo abordado naquela aula se aplica em sua realidade. Além disso, pretendemos instruí-los sobre a aplicabilidade dos conteúdos abordados na disciplina nos momentos de avaliação das aulas que ministrarem.

PAPEL DO PROFESSOR

1. Criação de um ambiente para a aprendizagem

a) Qual seria o ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, no que diz respeito à organização, utilização de materiais e acomodação aos diferentes estilos de aprendizagem?

O ambiente ideal permitiria um diagnóstico inicial preciso e profundo dos estilos de aprendizagem dos estudantes, a partir dos quais a disciplina seria organizada.

b) Em que medida você está incorporando este ambiente ideal de aprendizagem em sua disciplina?

() Nada

(x) Pouco

() Muito

() Completamente

Caso você não tenha respondido “completamente”, como você pode criar melhor ambiente de aprendizagem em sua disciplina?

Apresentando os conteúdos de ensino de maneira diversificada e associada às experiências e aos interesses pessoais dos estudantes, os quais seriam conhecidos na etapa do diagnóstico inicial de estilos de aprendizagem e expectativas com relação à disciplina.

2. Alinhamento consistente das componentes da disciplina

Complete um conjunto de quadros (conforme modelo abaixo), um para cada objetivo de sua disciplina, preenchendo seus objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação dentro da célula ou das células para o nível apropriado. Se você não tiver um método de ensino e aprendizagem para determinado objetivo, indique isso em “aspecto não está incluído na disciplina”, na segunda coluna.

Quadro – Alinhamento dos níveis dos objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação de sua disciplina

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo		Identificar as concepções norteadoras da prática esportiva, refletindo sobre os princípios pedagógicos na iniciação esportiva em crianças e jovens		
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates		
Método de avaliação		Portfólio reflexivo Prova escrita (questões abertas)	Prova escrita (elaboração de plano de aula)	

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo			Distinguir as diferentes abordagens didático-pedagógicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento	

			esportivo	
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates; Observação de sessões de treinamento esportivo	Experiências de ensino aos colegas de turma	
Método de avaliação		Relatório de observação da sessão de treinamento	Portfólio reflexivo Ministração de atividades de treinamento esportivo aos colegas	

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo			Dominar os principais estilos de ensino adotados na prática pedagógica	
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates	Experiências de ensino aos colegas de turma	
Método de avaliação			Portfólio reflexivo; Ministração de sessões de treinamento aos colegas	

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo			Estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo a partir de progressões de exercícios	
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates	Observação de aulas; Experiências de ensino aos colegas de turma	
Método de avaliação			Portfólio reflexivo; Avaliação pareada; autoavaliação; coerência interna da sessão ministrada	

Em qual nível se encontra cada um dos itens seguintes?	Aspecto não está incluído na disciplina	Baixo nível (conhecimento ou compreensão)	Nível médio (aplicação ou análise)	Alto nível (síntese, avaliação ou PBL)
Objetivo				Estimular o desenvolvimento de atitude investigativa e de prática de

				pesquisa na área de pedagogia do esporte
Método de ensino e aprendizagem		Aulas expositivo-dialogadas, com questionamentos e debates		Situações-problema: ministrar sessões de treinamento aos colegas
Método de avaliação			Portfólio reflexivo; Avaliação pareada; autoavaliação; coerência interna da sessão ministrada; Seminário de apresentação de artigo científico	Avaliação pareada; autoavaliação; coerência interna da sessão ministrada e respeito à situação-problema proposta

Na sequência, desenhe uma linha ou linhas conectando essas colunas. Se você desenhar uma linha horizontal dentro da linha, sua disciplina utiliza mais de um tipo de abordagem para este aspecto. Por exemplo, você pode utilizar tanto questões de compreensão de baixo nível quanto um projeto de síntese de alto nível como métodos de avaliação. Utilizar mais de um tipo de abordagem dentro de uma linha pode ser apropriado. Se você desenhar uma linha estreita e vertical conectando as três células, você tem uma disciplina alinhada/ você pode ter uma disciplina alinhada em cada um dos três níveis. Se você desenhar uma linha vertical e outra diagonal, ou duas linhas diagonais com dois pontos na mesma coluna, você tem uma disciplina muito ou parcialmente alinhada.

Para decidir se sua disciplina está no nível mais alto ou no nível mais baixo de transição, consulte a redação na própria rubrica. Uma linha diagonal significa que você tem uma disciplina desalinhada. Se você marcou algo na segunda coluna porque não incluiu este aspecto em seus objetivos, métodos de ensino e aprendizagem ou métodos de avaliação, você não possui tais aspectos alinhados na disciplina.

Considerando suas respostas a cada quadro, sua disciplina está:

- () Desalinhada
 () Parcialmente alinhada
 (x) Moderadamente alinhada
 () Alinhada

Se você tem uma disciplina que não esteja alinhada, como pode alinhá-la mais?

Parte do desalinhamento da disciplina é justificada pela própria redação dos objetivos específicos expressa no plano de ensino. Considerando que esta parte do plano não pode ser modificada, fica difícil alinhar exatamente tais objetivos com as estratégias de ensino-aprendizagem e com os métodos de avaliação a serem desenvolvidos na proposta de ensino centrado no aprendiz.

3. Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes

a) Quais são seus objetivos de aprendizagem para os estudantes nesta disciplina?

Objetivo #1: Identificar a necessidade de alinhar o processo de ensino-aprendizagem esportiva às etapas do desenvolvimento esportivo e aos cenários, personagens e significados do esporte.

Objetivo #2: Identificar e diferenciar determinadas abordagens e estilos de ensino que podem ser utilizados no trabalho com o esporte.

Objetivo #3: Planejar e conduzir sessões de treinamento esportivo aos colegas de turma, utilizando-se de conhecimentos abordados ao longo do semestre a respeito de estruturação de sessões de treinamento, abordagens de ensino dos esportes e papel do treinador.

b) Para o objetivo #1, em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes aprenderiam a atingi-lo?

A partir da reflexão sobre os próprios processos de iniciação e de desenvolvimento esportivo que experimentaram em suas vidas, assim como pela reflexão de suas vivências docentes ao longo da formação inicial. O professor da disciplina pode tornar estes conteúdos mais atrativos e potencialmente significativos caso faça os estudantes se reconhecerem nele, problematizando quais estratégias poderiam ser adotadas para o ensino do esporte contemplar competência, confiança, conexão e caráter em seus praticantes, de maneira gradativa e progressiva à medida que se desenvolvem enquanto seres humanos.

c) Para o objetivo #2, em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes aprenderiam a atingi-lo?

A partir da reflexão sobre como foram ensinados a praticar esporte em suas vidas, por parte de familiares, professores e/ou treinadores. Além disso, podem ser propostas vivências práticas em que os estudantes assumam papel de praticantes e de ministrantes das sessões de treinamento, concretizando seu entendimento sobre as especificidades e semelhanças de cada abordagem e estilo de ensino.

d) Para o objetivo #3, em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes aprenderiam a atingi-lo?

Sendo responsáveis pelo planejamento e pela condução de sessões de treinamento a seus colegas de turma, sob a devida orientação e supervisão do professor. Este planejamento deve levar em consideração os conteúdos abordados na etapa inicial da disciplina, referentes à compreensão do fenômeno esportivo, das etapas de desenvolvimento esportivo e dos objetivos de aprendizagem que o ensino do esporte deve almejar.

e) Agora compare seus objetivos com esses métodos ideais de ensino e aprendizagem. Quantos desses métodos de ensino e aprendizagem você está utilizando agora?

No momento não estão sendo aplicados os portfólios reflexivos, nem estão sendo feitas autoavaliações e avaliações pareadas sistemáticas após as sessões de treinamento ministradas aos colegas. Neste sentido, pretende-se utilizar todos eles no decorrer do semestre, com destaque para a promoção de atividades em grupo.

f) Como você pode incorporar mais desses métodos de ensino e aprendizagem em sua disciplina?

A incorporação de tais métodos será progressiva, de maneira que os estudantes possam assumir responsabilidades crescentes ao longo do semestre, exercendo o papel de treinadores em condições simuladas de prática.

4. Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo

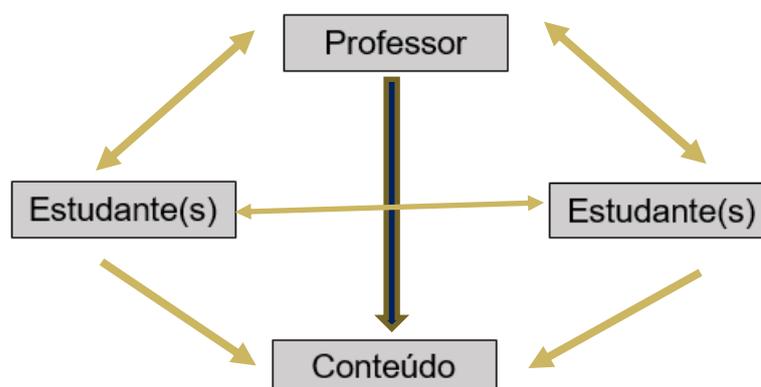
a) Em aulas ministradas dentro de sala de aula, descreva o que você e os estudantes tipicamente fazem.

Normalmente os conteúdos são expostos pelo professor, mas durante a aula são feitos muitos questionamentos para que os estudantes sejam provocados e participem ativamente da aula. Em alguns momentos, são realizadas algumas atividades em duplas e em grupos, para estimular a interação, o debate e a abertura de perspectivas sobre o tema.

b) Em aulas ministradas à distância (Moodle, PPCC), descreva como os estudantes utilizam o tempo.

Geralmente eles devem cumprir uma tarefa específica (ex.: observar uma sessão de treinamento ou assistir a um filme) e elaborar um relatório desta tarefa, socializando as principais impressões em sala na aula subsequente.

c) Agora, especifique as interações que ocorrem entre os elementos (professor, estudantes e conteúdo) a partir do diagrama abaixo:



Uma seta de ponta única representa comunicação de uma via, tal como ocorre quando o professor está expondo algo (palestrando) aos estudantes. Uma seta de ponta dupla (uma em cada extremidade) indica interações bidirecionais/recíprocas entre os estudantes, tais como quando estão reunidos em pequenos grupos para uma discussão a respeito do conteúdo. Caso não ocorra interação alguma, não desenhe seta entre os elementos.

d) Caso você não promova interações entre o professor, os estudantes e o conteúdo, como você pode promover mais dessas interações?

5. Articulação de objetivos SMART

a) Seus objetivos descrevem qual mudança resultará como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “específico” (*Specific*) dos objetivos SMART. **Sim.**

b) Seus objetivos descrevem quanta mudança resultará como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “mensurável” (*Measurable*) dos objetivos SMART. **Não.**

c) Seus objetivos descrevem quem ou o que mudará como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “atingível” (*Attainable*) dos objetivos SMART. **Sim.**

d) Seus objetivos descrevem como as mudanças são relevantes como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “relevante” (*Relevant*) dos objetivos SMART. **Sim.**

e) Seus objetivos descrevem quando a mudança ocorrerá como consequência da realização desta disciplina? Caso afirmativo, você emprega o elemento “orientado pelo tempo” (*Time-oriented*) dos objetivos SMART. **Não.**

f) Como você pode reescrever seus objetivos de modo que contemplem o formato SMART?

Objetivo #1: Identificar, na primeira Unidade da disciplina, a necessidade de alinhar o processo de ensino-aprendizagem esportiva às etapas do desenvolvimento esportivo e aos cenários, personagens e significados do esporte para ser capaz de desenvolver práticas de ensino adequadas ao nível, às necessidades e aos interesses dos praticantes.

Objetivo #2: Identificar e diferenciar, na segunda Unidade da disciplina, determinadas abordagens e estilos de ensino que podem ser utilizados no trabalho com o esporte.

Objetivo #3: Planejar e conduzir sessões de treinamento esportivo aos colegas de turma, a partir da segunda metade da disciplina, utilizando-se de conhecimentos abordados ao longo do semestre a respeito de estruturação de sessões de treinamento, abordagens de ensino dos esportes e papel do treinador.

g) Com qual frequência e de que maneira você se reporta aos seus objetivos ao longo da disciplina?

Razoável. Apenas algumas vezes ao longo do semestre, especialmente no início das aulas (primeira semana) e antes da avaliação escrita.

h) Caso você não se reporte aos seus objetivos com frequência ao longo da disciplina, como você poderia fazê-lo com maior regularidade?

Ao término de cada Unidade e no início de cada Unidade de ensino, é interessante reportarmos-nos ao objetivo específico que foi desenvolvido e sua articulação com o que passará a ser foco de atenção.

6. Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor inspiraria e encorajaria os estudantes a se tornarem intrinsecamente motivados para aprender?

Talvez a maior fonte de motivação seja mostrar aos estudantes como os conteúdos que estão sendo ensinados podem ser aplicados na prática. Além disso, seria interessante o professor ministrar vivências aos estudantes que possibilitem a aplicação prática e a reflexão sobre os conteúdos teóricos abordados em sala de aula.

b) Em que medida você inspira e encoraja explicitamente seus estudantes a se tornarem intrinsecamente motivados para aprender?

- () Nada
 () Pouco
 (x) Muito
 () Completamente

Caso você não tenha respondido “completamente”, como você poderia inspirar e encorajar explicitamente seus estudantes a se tornarem mais motivados a aprender?

Procurar realizar mais atividades práticas, em ambientes externos à sala de aula, nas quais seja possível visualizar claramente os conteúdos teóricos de ensino sendo desenvolvidos.

RESPONSABILIDADE PELA APRENDIZAGEM

1. Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem

a) Em que medida você valoriza os estudantes pelo fato de aceitarem assumir responsabilidade pela própria aprendizagem?

- () Nada
 () Pouco
 () Muito
 (x) Completamente

b) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor poderia fornecer oportunidades crescentes para que os estudantes assumissem responsabilidade pela própria aprendizagem?

Fazendo-os ficar cada vez mais responsáveis pela condução da disciplina. Especificamente, eles devem ser progressivamente inseridos no papel de treinador, em que devem planejar, conduzir e avaliar a efetividade das intervenções que propõem a seus colegas, bem como desenvolver competências como gestão de grupo, liderança, carisma e gerenciamento do tempo.

c) Quais oportunidades você fornece para que os estudantes assumam responsabilidade pela própria aprendizagem?

Solicitamos a eles que tragam materiais para a discussão em sala de aula. Estimulamos a autoavaliação da aprendizagem e a autocorreção das avaliações realizadas. Finalmente, preocupamo-nos em oferecer oportunidades de aprendizagem progressivamente mais complexas, exigentes e contextualizadas, de maneira a estimulá-los a exercerem o papel de treinador esportivo.

d) Como você aumentaria as oportunidades para que os estudantes assumam responsabilidade pela própria aprendizagem ao longo da disciplina?

Creio que a abordagem mais adequada seja colocá-los progressivamente em evidência, de modo que reconheçam seu papel de agente da própria aprendizagem. Isto pode ser feito a partir da proposição de experiências de ensino nas quais eles sejam

os maiores responsáveis pelo planejamento, pela condução e pela avaliação, semelhantemente ao que deverão fazer caso optem por ser treinadores esportivos.

2. Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro

a) Quais habilidades de aprendizagem são apropriadas para esta disciplina e para o nível de seus estudantes?

Habilidade #1: Determinação de necessidade pessoal de saber mais

Habilidade #2: Conhecimento sobre a quem pedir ou onde procurar informação

Habilidade #3: Desenvolvimento da autoconsciência sobre as próprias capacidades de aprendizagem

b) O que você faz atualmente para desenvolver explicitamente tais habilidades?

Habilidade #1: Preenchimento de portfólio reflexivo, em que se questiona se algo não ficou suficientemente claro

Habilidade #2: Colocar-me à disposição para responder às dúvidas;

Habilidade #3: Elaborar portfólios reflexivos após cada conteúdo novo de ensino e após as atividades práticas de ensino aos colegas.

c) O que mais você poderia fazer para desenvolver tais habilidades?

Habilidade #1: Lembrar os estudantes que vivemos, atualmente, na sociedade do conhecimento e da aprendizagem, que exige constante atualização e ceticismo perante o conhecimento

Habilidade #2: Apresentar sítios eletrônicos em que seja possível conseguir informações confiáveis (Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES, Portal do Professor)

Habilidade #3: Realizar atividade de autoavaliação da aprendizagem após cada Unidade de ensino

3. Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e ao longo da vida (permanente)

a) Como você caracterizaria uma aprendizagem auto direcionada e ao longo da vida (permanente) em sua disciplina?

Como um processo de busca incessante por mais conhecimentos relacionados ao ensino do esporte, bem como pela reflexão constante sobre própria prática neste âmbito.

b) O que você faz para promover a aprendizagem auto direcionada e permanente em sua disciplina?

Procuramos solicitar o preenchimento de portfólios reflexivos após cada conteúdo novo de ensino, de maneira que os estudantes diagnostiquem em que medida aprenderam os conceitos abordados e reflitam sobre como eles podem ser aplicados na própria prática profissional.

c) O que você pode fazer em sua disciplina para promover, em seus estudantes, aprendizagem auto direcionada e permanente que seja similar à que profissionais de Educação Física atuantes na área de abrangência de sua disciplina utilizam para continuar se desenvolvendo ao longo da carreira?

Fazê-los reconhecer que a aprendizagem pode ocorrer em muitos contextos e de muitas formas diferentes. Neste sentido, destacaria a eles a importância de aprender a partir de todas as experiências que vivenciam no dia a dia, sejam positivas ou negativas, até porque no contexto profissional não haverá muito tempo disponível para que realizem cursos ou participem de iniciativas de formação continuada... logo, aprender em serviço é fundamental. Além disso, após cada sessão de treinamento que ministrarem aos colegas, serão incentivados a avaliar o próprio desempenho, bem como a avaliar o desempenho dos colegas ministrantes.

4. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem

a) Quais aspectos de autoavaliação da aprendizagem seriam apropriados para sua disciplina?

Autoavaliação da aprendizagem dos novos conteúdos (portfólio reflexivo), autoavaliação do desempenho na prova escrita (correção das próprias questões) e autoavaliação do desempenho ao ministrar atividades ou sessões de treinamento aos colegas.

b) Com qual frequência você solicita aos estudantes que avaliem sua própria aprendizagem?

() Nunca

() Raramente

() Algumas vezes

(x) Frequentemente

c) Como você poderia aumentar as oportunidades para que os estudantes pratiquem a avaliação da própria aprendizagem?

Acreditamos que, pelo reduzido tempo de duração da disciplina, oferecemos oportunidades suficientes para que os estudantes se autoavaliem no processo.

5. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas

a) Quais potencialidades e fraquezas seriam apropriadas para servir como objeto de autoavaliação por seus estudantes na disciplina?

Competências relacionadas ao planejamento e à organização de sessões de treinamento esportivo. Poderiam ser incluídas, por exemplo: Capacidade de planejar e descrever a sessão detalhadamente, de modo que o plano de treino seja facilmente compreendido por quem o lê; Capacidade de estabelecer ligações e progressões entre as atividades componentes da sessão; Capacidade de adequar a proposta de sessão ao contexto e aos personagens (necessidades, interesses, nível) com quem lidará; Capacidade de analisar se os objetivos da sessão foram atingidos; Capacidade de avaliar o desempenho e a evolução dos atletas ao longo da aula ou do processo de ensino; Capacidade de se autoavaliar no processo de condução das sessões.

b) Com qual frequência você solicita aos estudantes que autoavaliem suas potencialidades e fraquezas?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

c) Como você poderia aumentar as oportunidades para que os estudantes pratiquem a avaliação de suas próprias potencialidades e fraquezas?

Acreditamos que, pelo reduzido tempo de duração da disciplina, oferecemos oportunidades suficientes para que os estudantes pratiquem a autoavaliação de suas potencialidades e fraquezas.

6. Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação

a) Quais habilidades de gestão da informação são apropriadas para seus estudantes desenvolverem ou utilizarem na disciplina?

Habilidade #1: Formulação de questões de pesquisa.

Habilidade #2: Acesso a fontes de informação.

Habilidade #3: Avaliação dos conteúdos obtidos nas fontes de informação.

b) O que você faz atualmente para desenvolver explicitamente tais habilidades?

c) O que mais você poderia fazer para desenvolver tais habilidades?

Atualmente, não têm sido desenvolvidas estratégias para desenvolver explicitamente tais habilidades na disciplina. A exemplo do que foi realizado no semestre anterior com a disciplina do curso de Licenciatura (DEF 5888), espera-se conseguir ministrar parte de uma aula em que os estudantes tenham a oportunidade de acessar (ou observar o professor acessar) websites e outros sites eletrônicos em que podem ser encontradas informações interessantes (planos de sessão de treinamento, artigos científicos, trabalhos acadêmicos) sobre Pedagogia do Esporte.

EQUILÍBRIO DE PODER

1. Determinação do conteúdo da disciplina

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor poderia permitir aos estudantes maior liberdade para determinar os conteúdos a serem abordados?

Apresentando e discutindo o plano de ensino com os estudantes; Dar tempo a eles para que possam ler o plano e sugerir alterações nos conteúdos programáticos; Realizar conversas periódicas ao longo da disciplina para identificar os interesses dos estudantes em termos de conteúdos de ensino a serem abordados nas próximas aulas, assim como para identificar suas percepções sobre os conteúdos abordados até então.

b) Quanta liberdade os estudantes possuem para selecionar o material de estudo ou os tópicos a serem abordados ao longo da disciplina?

- Nenhuma
 Pouca
 Muita
 Total

c) Em que medida você permite que os estudantes selecionem conteúdos adicionais para serem abordados na disciplina?

- Nada
 Pouco
 Muito
 Completamente

d) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para determinar os conteúdos a serem abordados na disciplina?

Realizando mais conversas periódicas ao longo da disciplina (preferencialmente, imediatamente após o término das Unidades de ensino) para identificar os interesses dos estudantes em termos de conteúdos de ensino a serem abordados nas próximas aulas.

2. Expressão de perspectivas alternativas

a) Como os profissionais de Educação Física atuantes na área de abrangência de sua disciplina expressam perspectivas alternativas?

Normalmente a partir da própria prática profissional, ou seja, dos conteúdos e estratégias de ensino que priorizam em suas sessões de treinamento, as quais estão fundamentadas em suas crenças sobre o que o esporte significa e para que ele pode ser utilizado, bem como dependem das características contextuais (filosofia, infraestrutura física) do local em que atuam.

b) Dentro da disciplina, quais são os tipos comumente expressos de perspectivas alternativas?

Determinados conteúdos de ensino são muito propícios à expressão de perspectivas alternativas, tais como: especialização esportiva precoce e métodos de ensino do esporte, os quais podem gerar debates e ampliar perspectivas.

c) Como o professor pode informar os estudantes sobre essas perspectivas alternativas?

Explanando sobre estes conteúdos de forma aberta e questionadora, provocando e estimulando os estudantes a emitirem suas próprias opiniões sobre o assunto por meio de debates e de vivências práticas de ensino-aprendizagem.

d) Com qual frequência você encoraja os estudantes a expressarem perspectivas alternativas?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

d) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para expressarem perspectivas alternativas?

Simulando debates sobre questões polêmicas, tais como a especialização esportiva precoce (um grupo defende e o outro questiona), os métodos de ensino do esporte e os estilos de ensino no esporte (vantagens e desvantagens de cada abordagem).

3. Determinação de como os estudantes obtêm as notas

a) Com qual frequência os estudantes têm oportunidades para cometer equívocos e, posteriormente, para corrigi-los?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

b) Com qual frequência você permite aos estudantes realizarem exames práticos ou obterem informação a partir de rascunhos ou anotações antes de responderem a um teste/prova que valha nota?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

c) Se você atualmente não utiliza estratégias como: permitir aos estudantes que repitam a avaliação até que obtenham a nota que desejam; estabelecer contrato para que os estudantes obtenham a nota correspondente à quantidade e à qualidade de atividades que estão dispostos a realizar ao longo da disciplina, como você poderia adaptar seu sistema atual de atribuição de notas (avaliação) neste sentido?

Explicar e debater com os estudantes, ao longo do semestre, os tipos e os pesos que cada avaliação possui, oferecendo a opção de realização de algumas. Além disso, atividades como relatórios de observação ou fichamento de artigos podem ser aprimoradas pelos estudantes até que obtenham a nota que desejam.

d) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para determinar as próprias notas?

Além do que já foi mencionado, poderiam ser aplicadas avaliações abertas, em que os estudantes têm a oportunidade de selecionar as questões que desejam responder; estimulando-os a autoavaliarem a própria nota obtida nas provas escritas e nas aulas ministradas.

4. Utilização de tarefas abertas

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como o professor adotaria avaliações abertas?

A partir da realização de portfólios reflexivos, em que os estudantes devem expressar o que entenderam sobre o conteúdo; por meio de questões abertas na prova escrita; permitindo a eles que escolham as questões a serem respondidas na prova escrita; permitindo que elaborem plano de treino sobre a modalidade esportiva que se sentem mais confortáveis em ministrar.

b) Com qual frequência você utiliza avaliações abertas em sua disciplina?

- Nunca
 Raramente
 Algumas vezes
 Frequentemente

c) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os professores adotariam caminhos alternativos de avaliação?

Permitindo que os próprios estudantes selecionassem, dentre as possibilidades de avaliação, aquelas que mais lhes agradassem.

d) Com qual frequência você utiliza em sua disciplina avaliações que permitam adotar caminhos alternativos de resposta?

- Nunca
 Raramente

- () Algumas vezes
 (x) Frequentemente

e) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os professores adotariam avaliações que possuíssem mais de uma resposta correta?

Organizando a disciplina a partir da concepção construtivista de ensino-aprendizagem. Neste sentido, as respostas para os problemas que surgem em decorrência da apresentação e da interpretação dos novos conteúdos são construídas e reconstruídas ao longo de todo o semestre, sem a preocupação em se obter a resposta correta (se é que ela existe), mas sim a mais adequada para determinado contexto.

f) Com qual frequência você utiliza em sua disciplina avaliações que possuem mais de uma resposta correta?

- () Nunca
 () Raramente
 () Algumas vezes
 (x) Frequentemente

g) Como você poderia adotar avaliações mais abertas em sua disciplina?

Permitindo que os próprios estudantes selecionassem, dentre as possibilidades de avaliação, aquelas que mais lhes agradassem; estimulando-os a ministrar sessões de treinamento a partir de situações-problema (PBL), para que os estudantes possam verificar a aplicação prática dos conteúdos abordados em uma situação teoricamente simulada.

5. Flexibilidade

Complete o quadro seguinte para determinar seu estado atual no que diz respeito à flexibilidade.

Aspecto analisado	Suas atitudes relacionadas ao aspecto
Política de gerenciamento de classe	1. Democrático e sensível; sua política é bastante influenciada pelas necessidades e interesses dos estudantes
Métodos de avaliação	1. Prioriza avaliações abertas e reflexivas, em que os estudantes necessitem se enxergar no processo de desenvolvimento pelo qual estão passando 2. Necessita estar mais aberto a possibilidades de avaliação alternativas aos estudantes, as quais estejam alinhadas aos seus estilos de aprendizagem
Métodos de ensino e aprendizagem	1. Procura estruturar os conteúdos novos a partir das experiências e demais materiais trazidos pelos estudantes 2. Alterna momentos de exposição oral com questionamentos e atividades em duplas/grupos 3. Necessita melhor adequar as estratégias de ensino aos estilos de aprendizagem dos estudantes
Prazos para avaliações, datas para as provas	1. Necessita ser mais flexível quanto aos prazos, de maneira a consultar os estudantes sobre o que pensam a respeito

a) Circule cada um dos elementos que você listou no quadro que poderiam ser negociados com seus estudantes.

Todos eles podem e devem ser negociados.

b) Qual é o percentual de atitudes que você atualmente negocia com seus estudantes, em relação ao número total de atitudes listadas?

Cerca de 60%. Ainda são necessárias algumas adaptações, especialmente no que diz respeito aos tipos e pesos das avaliações, e política de prazos para entrega de trabalhos.

c) Como você poderia permitir maior liberdade aos estudantes para determinar políticas, métodos e prazos?

Dialogando abertamente com eles sobre essas questões sempre que surgir a oportunidade; questionando-os sobre como percebem que aprendem melhor, para a partir disso estruturar a proposta de ensino e de avaliação; verificar com os estudantes qual poderia ser um prazo interessante e suficiente para a entrega dos trabalhos

6. Promoção de oportunidades de aprendizagem

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes demonstrariam que aproveitam as oportunidades de aprendizagem?

Quando pudessem escolher, dentro de um limite, as oportunidades de aprendizagem das quais desejam participar, as quais sejam mais significativas e/ou adequadas para o momento que o estudante vive e para o nível de dedicação que deseja dispensar à disciplina.

b) Qual é sua política no que diz respeito à assiduidade (presenças/faltas) dos estudantes?

Tem havido controle formal de presença, especialmente por ser uma disciplina de primeira fase, com muitos estudantes matriculados.

c) Como você poderia tornar sua política de assiduidade mais centrada nos estudantes?

Realizando chamada no início e no fim de cada aula, mas enfatizando que os estudantes podem apresentar justificativas pela não presença, ou ainda compensar faltas com a realização de alguma tarefa específica.

d) O que acontece quando os estudantes não aproveitam uma oportunidade de aprendizagem oferecida na disciplina?

Você conscientiza os estudantes, lembrando que perderam uma oportunidade para aprender

Você não faz nada e não há consequências aos estudantes que perderam a oportunidade

Você dá nota mais baixa aos estudantes que perderam a oportunidade

e) Como você poderia permitir aos estudantes maior liberdade para aproveitar as oportunidades de aprendizagem?

Primeiramente, apresentando a eles a riqueza de oportunidades de ensino-aprendizagem que a universidade oferece. Na sequência, auxiliando-os a explorar algumas dessas oportunidades, especialmente as que estiverem mais relacionadas à minha área de atuação e/ou de investigação acadêmica (ex.: participação em laboratório de pesquisa).

FINALIDADES E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

1. Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como você integraria a avaliação dentro do processo de aprendizagem?

Reportando-me constantemente aos objetivos de aprendizagem definidos para os estudantes, bem como ao objetivo geral e aos objetivos específicos que constam no plano de ensino da disciplina. Desta maneira, ficaria claro que a avaliação está totalmente integrada e alinhada às metas estabelecidas para a disciplina.

b) Em que medida você integra a avaliação dentro do processo de aprendizagem em sua disciplina?

Nada

Pouco

Muito

Completamente

c) Como você poderia integrar mais a avaliação dentro do processo de aprendizagem de seus estudantes?

Explicitando melhor sobre qual objetivo de aprendizagem e qual objetivo específico da disciplina estão sendo contemplados em cada avaliação.

2. Utilização da avaliação formativa

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como você integraria a avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem?

A partir de atividades em que os estudantes necessitem aplicar, de alguma maneira, os conteúdos abordados em situações práticas ou simuladoras da prática profissional que, provavelmente, desempenharão enquanto treinadores esportivos.

b) Em que medida você integra a avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem em sua disciplina?

Nada

Pouco

Muito

Completamente

c) Como você poderia integrar mais a avaliação formativa dentro do processo de aprendizagem de seus estudantes?

Pretende-se integrar a avaliação formativa de forma gradual e progressiva no processo de aprendizagem, sendo que as avaliações finais serão mais exigentes e oferecerão mais oportunidades para os estudantes refletirem sobre o próprio desempenho, assim como que aprendam a avaliar o desempenho de seus colegas.

3. Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação

a) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes utilizariam autoavaliações?

Ao longo de todo o processo de aprendizagem, preferencialmente após cada conteúdo novo abordado e logo após experiências de ensino nas quais assumam o papel docente.

b) Com qual frequência você solicita aos estudantes para se autoavaliarem?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Frequentemente

c) Como seus estudantes se autoavaliam?

A partir do preenchimento de portfólios reflexivos após cada conteúdo novo ministrado; em conversas coletivas realizadas ao término de cada Unidade de ensino; checklist com questões para responderem sobre o treino que ministraram, relacionadas à própria conduta e ao desempenho didático-pedagógico durante a atividade.

d) Como você poderia integrar mais as autoavaliações em sua disciplina?

A realização de portfólios reflexivos, as conversas coletivas após cada Unidade de ensino e a resposta às questões sobre as aulas ministradas já parecem suficientes para este propósito.

e) Em um ambiente ideal de aprendizagem para sua disciplina, como os estudantes forneceriam e receberiam *feedback* dos colegas?

A partir de debates sobre temas polêmicos em sala de aula; após as aulas práticas que ministrarem aos colegas; após a apresentação de trabalhos/seminários em sala de aula.

f) Com qual frequência você solicita aos estudantes para avaliarem os colegas (avaliação pareada)?

- () Nunca
 () Raramente
 (x) Algumas vezes
 () Frequentemente

g) Como os estudantes avaliam os colegas?

A partir das aulas que observam, ministradas pelos colegas da turma.

h) Como você poderia integrar mais as avaliações pareadas em sua disciplina?

Estimulando-os a avaliarem seus colegas após apresentação de trabalhos (ex.: artigo científico) ou de relatórios de observação de sessões de treinamento (PPCC).

4. Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro

a) Em sua disciplina, como os estudantes aprendem a partir dos próprios erros?

Por meio da reflexão coletiva, com suporte do professor, a respeito do desempenho que os estudantes tiveram ao ministrar o treino aos colegas.

b) Em sua disciplina, como os estudantes demonstram que dominaram o conteúdo?

A partir da justificção das respostas às questões da prova escrita e da ministração de uma sessão de treinamento aos colegas.

c) Com qual frequência os estudantes de sua disciplina podem aprender a partir dos próprios erros e demonstrar que dominaram o conteúdo?

- () Nunca
 () Raramente
 (x) Algumas vezes
 () Frequentemente

d) Como você poderia integrar mais em sua disciplina a demonstração de domínio dos conteúdos e a habilidade de aprender a partir dos erros?

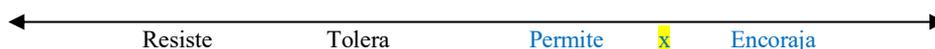
Dando aos estudantes a oportunidade de realizar determinadas avaliações quantas vezes for necessário, até que sintam que dominaram o conteúdo ou que obtiveram a nota que desejaram (ex.: relatórios de observação, fichamentos, etc.)

5. Justificação da exatidão das respostas

a) Como os estudantes podem justificar a exatidão de suas respostas na disciplina?

A partir da exposição oral de suas respostas à prova escrita; a partir de respostas aos questionamentos elaborados por professores e colegas quanto ao treino ministrado aos colegas.

b) Onde você posicionaria sua disciplina no seguinte *continuum* a respeito da justificação das respostas pelos estudantes?



c) Como você pode encorajar os estudantes a justificarem mais as próprias respostas?

Explicitando a necessidade de assumirem posicionamentos e justificarem seus pontos de vista com argumentos coerentes, sólidos e embasados empiricamente e academicamente.

6. Prazo para apresentar *feedback* sobre as avaliações realizadas

a) Com qual frequência você discute o período/prazo para emitir *feedback* acerca das avaliações realizadas pelos estudantes?

- () Nunca
 (x) Raramente
 () Algumas vezes

Frequentemente

7. Avaliação autêntica

a) Descreva as avaliações autênticas utilizadas em sua disciplina.

b) Com qual frequência você adota avaliações autênticas em sua disciplina?

Nunca

Raramente

Algumas vezes

Frequentemente

c) Como você poderia incorporar mais avaliações autênticas em sua disciplina?

Propondo situações em que os estudantes tenham a oportunidade de ministrar atividades práticas ou sessões de treinamento a seus colegas de turma.

APÊNDICE G – PLANO PARA TRANSFORMAÇÃO (PE 2017/2)

1. Nome e código da disciplina: [DEF 5809 – Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte.](#)
2. Número aproximado de estudantes: 35
3. Curso: [Bacharelado em Educação Física](#)
4. Fase do curso: [Primeira fase](#)
5. Tipo (obrigatória; optativa): [Obrigatória](#)

A) STATUS ATUAL DA DISCIPLINA

1. Dimensão do ensino centrado no aprendiz, componente e nível atual

Dimensão e componente	Nível
Função do Conteúdo	
Utilização variada do conteúdo	2
Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	3
Utilização de esquemas de organização	2
Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	3
Papel do Professor	
Criação de um ambiente para a aprendizagem	3
Alinhamento consistente das componentes da disciplina	3
Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	2
Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	3
Articulação de objetivos SMART	2
Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	2
Responsabilidade pela Aprendizagem	
Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	3
Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	1
Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	2
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	2
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3
Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	2
Equilíbrio de Poder	
Determinação do conteúdo da disciplina	2
Expressão de perspectivas alternativas	3
Determinação de como os estudantes obtêm as notas	1
Utilização de avaliações abertas	2
Flexibilidade	2
Promoção de oportunidades de aprendizagem	2
Finalidades e Processos de Avaliação	
Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	3
Utilização da avaliação formativa	3
Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	2
Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	2
Justificação da exatidão das respostas	2
Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	1
Avaliação autêntica	3

4. Descreva brevemente como a disciplina está sendo implementada atualmente (para documentar seu ponto de partida antes de iniciar o processo de transformação)

[Esta disciplina está sendo oferecida em caráter optativo excepcionalmente neste semestre, o que indica que não existe uma base de análise e comparação sobre como está ocorrendo o processo de implementação.](#)

B) MUDANÇAS DESEJADAS

1. Descreva as mudanças desejadas que você deseja fazer na disciplina a partir de agora ou no futuro próximo, e cite qual é o nível que você quer atingir com estas mudanças que você quer propor.

Dimensão e componente	Nível
Função do Conteúdo	
Utilização variada do conteúdo	4
Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo	4
Utilização de esquemas de organização	4
Utilização de conteúdo para facilitar aprendizagem futura	4
Papel do Professor	
Criação de um ambiente para a aprendizagem	4
Alinhamento consistente das componentes da disciplina	4
Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos estudantes	3
Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	4
Articulação de objetivos SMART	2
Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem	3
Responsabilidade pela Aprendizagem	
Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	4
Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro	3
Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida)	3
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	4
Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	3
Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação	3
Equilíbrio de Poder	
Determinação do conteúdo da disciplina	3
Expressão de perspectivas alternativas	4
Determinação de como os estudantes obtêm as notas	3
Utilização de avaliações abertas	4
Flexibilidade	3
Promoção de oportunidades de aprendizagem	2
Finalidades e Processos de Avaliação	
Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	4
Utilização da avaliação formativa	4
Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	3
Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	4
Justificação da exatidão das respostas	4
Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	2
Avaliação autêntica	4

Função do Conteúdo

É fundamental que os conteúdos não sejam fim em si mesmos, mas meios auxiliares para que os estudantes consigam resolver os problemas que encontram em sua prática profissional. Seria interessante que todas as componentes desta dimensão chegassem ao nível 4, centrado no aprendiz. Este desejo se justifica porque esta dimensão parece ser a mais simples de modificar. Além disso, os professores da disciplina já possuem experiência considerável com as temáticas que serão abordadas, o que os deixa mais confortáveis a almejar esta meta. Desta maneira, pretende-se apresentar os conteúdos de maneira aprofundada, diversificada e contextualizada à realidade, aos interesses e às necessidades dos estudantes.

Papel do Professor

O professor necessita ser um facilitador do processo de aprendizagem, intermediando a relação entre os conteúdos de ensino e os aprendizes. Neste sentido, almeja-se criar um ambiente propício à aprendizagem nas aulas, estimulando constantemente a interação entre estudantes, conteúdos e professores, e alinhando os conteúdos e estratégias de ensino para clarificar o

entendimento dos estudantes sobre os tópicos mais relevantes. A articulação de objetivos SMART é a componente para a qual se almejará o menor nível de transição, por acreditarmos que a obediência aos cinco critérios (especialmente os critérios atingível e orientado para o tempo) não é pertinente a determinados conteúdos abordados na disciplina (ex.: fenômeno esportivo, iniciação esportiva, elaboração de planos de treino para diferentes contextos).

Responsabilidade pela Aprendizagem

Esta dimensão será desenvolvida progressivamente ao longo das Unidades da disciplina, tanto porque a primeira Unidade é conceitual (e, portanto, mais diretiva e consolidada, a qual dará base às demais Unidades) quanto pela necessidade de respeitar o estágio atual dos estudantes, que não estão acostumados a assumir tanta responsabilidade pela própria aprendizagem (a maioria é caloura). Deste modo, almeja-se prioritariamente o desenvolvimento do senso de responsabilidade pela própria trajetória formativa, motivo pelo qual serão muito enfatizadas as experiências de autoavaliação. Devido ao grande número de estudantes, também serão propostas muitas atividades em grupo, nas quais os estudantes assumam responsabilidade pela própria aprendizagem, negociem significados e avaliem os desempenhos individuais e coletivo com sabedoria e justiça.

Equilíbrio de Poder

O equilíbrio do poder é fundamental para que os estudantes se sintam participantes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, motivo pelo qual será enfatizado desde as aulas iniciais da disciplina, em que será concedida a oportunidade de atribuição dos pesos das avaliações a serem realizadas ao longo do semestre. A expressão de perspectivas alternativas será valorizada ao longo do semestre, e as avaliações da aprendizagem terão caráter predominantemente aberto, de maneira a considerar diferentes visões sobre problemas complexos que envolvem o esporte contemporâneo. A única componente para a qual almejar-se-á menor nível de transição é a promoção de oportunidades de aprendizagem em virtude da reduzida carga horária da disciplina, bem como da concentração de suas três aulas semanais em um único dia.

Finalidades e processo de avaliação

A avaliação da aprendizagem é uma das competências mais importantes que o profissional de Educação Física que trabalha com o esporte deve dominar, mas ao mesmo tempo é a que mais gera dúvidas e incertezas, sendo muitas vezes deixada em segundo plano por falta de maior clareza e coerência interna. Deste modo, a maior meta da disciplina será integrar a avaliação ao processo de aprendizagem, priorizando o caráter formativo e autêntico desta prática para que os estudantes consigam, de fato, perceber sua utilidade para além da atribuição de conceitos numéricos, ou seja, como suporte ao processo de aprendizagem. Partindo do princípio da valorização dos diferentes conhecimentos e perspectivas, os estudantes serão estimulados a justificar seus posicionamentos nas avaliações, fortalecendo seus pontos de vista e/ou inculcando a importância da reflexão sobre os próprios erros para que possam melhorar até atingirem o resultado que desejam. Além disso, os discentes serão constantemente estimulados a avaliar sua própria aprendizagem e desempenho, assim como o de seus colegas de turma.

C) QUESTÕES DE PLANEJAMENTO TÁTICO

1. O que você precisa fazer, decidir ou aprender sobre antes de implementar as mudanças?

Necessito conhecer com profundidade cada uma das dimensões e das componentes do ensino centrado no aprendiz, bem como estratégias didático-pedagógicas que permitam implementá-los com sucesso e coerência durante as aulas. Complementarmente, é necessário compreender os princípios e o processo de pesquisa-ação, que balizará as tomadas de decisão no decorrer do semestre.

2. Quais obstáculos ou desafios você precisa superar para implementar esta mudança de maneira bem-sucedida? (Resistência pode se originar de sua filosofia de ensino, sua cadeira, seus pares, seus estudantes ou da cultura de sua instituição)

Acredito que o principal obstáculo a ser superado seja a possível resistência ou imaturidade dos estudantes, ou ainda sua falta de interesse pela disciplina (pelo fato de ser obrigatória).

3. Identifique estratégias específicas (tais como aprender sobre implementações bem-sucedidas, tentar uma pequena implementação piloto, explicar a seus estudantes e a outros professores porque você está promovendo essas mudanças) para superar cada obstáculo ou desafio.

A resistência dos estudantes, caso ocorra, será enfrentada por meio de debate sincero com eles, nos quais procurar-se-á demonstrar validade da preocupação em simular situações aproximadas da prática profissional, que demandem a assunção de responsabilidades crescentes pelos estudantes e a autoavaliação crítica da própria aprendizagem na disciplina.

4) Quais recursos (tais como tempo, dinheiro, monitores, programas de computador ou aplicativos de celular) auxiliariam você a implementar essas mudanças?

O principal recurso é a confiança do professor responsável pela disciplina, pois ela servirá de laboratório para a aplicação da pesquisa-ação. Além disso, a disponibilidade de infraestrutura física minimamente adequada é fundamental para o desenvolvimento das aulas práticas. Como se trata de uma disciplina obrigatória, já existe espaço físico previamente reservado para as aulas (Ginásio 2), o que é um ponto positivo. Dependendo da necessidade e da receptividade da turma, poderá ser pensada a criação de um grupo de WhatsApp da disciplina, no qual podem ser compartilhados diversos materiais de interesse.

5. Do que você precisa para fazer com que seus estudantes aceitem essa mudança? (possibilidades incluem explicações recorrentes do porquê você está fazendo o que está fazendo, ou contar a atividade para compor a nota final do semestre)

Acredito que o mais importante será deixar clara a proposta da disciplina para eles desde os momentos iniciais. Quando as expectativas, os papéis e as responsabilidades de cada um são clarificados desde o começo, a chance de engajamento e comprometimento com a proposta aumenta consideravelmente. Não obstante, os professores retomarão essa discussão sempre que necessário ao longo do semestre, de maneira a verificar se tudo está ocorrendo conforme o combinado e a ajustar o que não estiver alinhado.

D) RESULTADOS DA MUDANÇA

1. De que maneiras a implementação dessa mudança influenciará outros aspectos de sua disciplina para ser mais centrada no aluno? (Por exemplo, quando você incorpora vários métodos de ensino ou de aprendizagem que são consistentes com as metas de aprendizagem de seus estudantes [Componente 3 da dimensão papel do instrutor], muito provavelmente os estudantes participarão mais ativamente no conteúdo [Componente 2 da dimensão Função do Conteúdo].)

Considerando que as cinco dimensões estão interligadas, e que a ideia da intervenção é implementar mudanças profundas na maior parte das componentes das dimensões, assume-se que a disciplina, em geral, será mais centrada no aprendiz. Os estudantes assumirão maior Responsabilidade pela Aprendizagem ao longo do processo e sairão da condição de objetos para a de sujeitos da própria trajetória. Os conteúdos serão abordados de maneira diversificada e alinhada, sempre que possível, às experiências e interesses dos estudantes, sendo os professores facilitadores desse processo de interação entre eles e os conteúdos de ensino. A distribuição partilhada do poder propiciará que os estudantes, de fato, sintam-se agentes ativos da construção da disciplina, expressando diferentes crenças e perspectivas com o suporte dos professores. Finalmente, buscar-se-á que a avaliação seja formativa e esteja efetivamente articulada em todas as etapas da disciplina, contribuindo para dar suporte à aprendizagem e estimulando a autorreflexão sobre as potencialidades e fraquezas individuais e coletivas.

2. De que forma (tais como o aumento da aprendizagem) seus estudantes se beneficiarão dessa mudança? Como os estudantes se comportarão de forma diferente (tais como o aumento da participação na aula ou maior envolvimento com o conteúdo)?

Acredita-se que o benefício mais imediato das mudanças propostas será o maior engajamento dos estudantes na disciplina, em decorrência do papel mais ativo que assumirão na mesma. Além disso, espera-se que, em longo prazo, consolidem as percepções e as atitudes necessárias ao bom exercício profissional como treinador esportivo que serão abordadas ao longo do semestre, na tentativa de melhor prepará-los para o que efetivamente encontrarão em sua prática profissional futura.

3. De que forma você vai se beneficiar dessa mudança? (Por exemplo, mais prazer de ensinar, mais satisfação porque seus alunos estão aprendendo mais, antecipação de menos queixas de estudantes)

A implementação dessa proposta de ensino desafiará meus limites e convicções docentes. Ao organizar uma disciplina sob esta lógica, é necessário que o professor esteja preparado para deixar de ser o centro de atenção e do saber, colocando-se, muitas vezes, em posições vulneráveis frente aos estudantes. Esta nova forma de pensar exige que as aulas sejam muito bem planejadas, assim como que o tempo e o conteúdo sejam devidamente direcionados ao foco e respeitados, apesar da empolgação da turma com os debates que provavelmente serão desencadeados a partir das provocações docentes.

E) POSSÍVEIS MUDANÇAS FUTURAS

1. Qual é o nível ótimo desta componente para a disciplina?

Centrado no professor, Menor nível de transição, Maior nível de transição, Centrado no aprendiz

2. No longo prazo, quais mudanças adicionais, se houver, você poderia fazer para transformar esta componente para atingir seu nível ótimo considerando a abordagem centrada no aprendiz?

Estas questões já foram devidamente respondidas. Salienta-se que a meta da disciplina é ser a mais centrada no aprendiz possível, motivo pelo qual a preocupação inicial é justamente pensar na implementação de cada componente em seu nível ótimo para a disciplina.

APÊNDICE H – PLANO DE ENSINO (PE 2017/2)

Código: DEF 5809

Disciplina: Fundamentos Didático-Pedagógicos do Esporte

Carga Horária: 03 h/a semanais - 54 h/a semestrais (36 h/a teórico-práticas e 18 h/a PPCC)

Docente: Dr. Michel Milistetd – michel_canhoto@hotmail.com

Estagiário de docência: Me. William das Neves Salles – williamdnsalles@gmail.com

Horário de atendimento e local: Segundas e quartas (14h00 às 18h00); LAPE (Bloco 4).

1. EMENTA

Concepções e perspectivas pedagógicas que orientam o processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo. Abordagens didático-pedagógicas, orientações conceituais e estilos de ensino. Planejamento e estruturação de atividades e tarefas pedagógicas.

2. OBJETIVO GERAL

Contribuir para a formação pedagógica do profissional de Educação Física para que possa estimular e desenvolver a prática esportiva de forma consciente e espontânea, pautada em princípios éticos e morais.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 3.1. Identificar as concepções norteadoras da prática esportiva, refletindo sobre os princípios pedagógicos na iniciação esportiva em crianças e jovens;
- 3.2. Distinguir as diferentes abordagens didático-pedagógicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo;
- 3.3. Dominar os principais estilos de ensino adotados na prática pedagógica;
- 3.4. Estruturar o processo de ensino-aprendizagem-treinamento esportivo a partir de progressões de exercícios;
- 3.5. Estimular o desenvolvimento de atitude investigativa e de prática de pesquisa na área de pedagogia do esporte.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I – Fundamentos do Esporte e da Pedagogia do Esporte

- Conceitos em Pedagogia do esporte
- Dimensões do fenômeno esportivo
- Iniciação e especialização esportiva
- Desenvolvimento esportivo em longo prazo

UNIDADE II – Abordagens didático-pedagógicas do esporte

- Características estruturais e funcionais do esporte
- Elementos da sessão de treino
- Caracterização e estruturação das tarefas e atividades
- Princípios e noções das progressões de aprendizagem no ensino dos esportes
- Metodologias de ensino do esporte: tradicional, série de exercícios, série de jogos, situacional

UNIDADE III – Papel didático-pedagógico do treinador no ensino dos esportes

- Conhecimentos do treinador
- *Spectrum* dos estilos de ensino nos esportes
- Instruções do treinador

5. METODOLOGIA

- Aulas expositivo-dialogadas
- Aulas teórico-práticas
- Leitura e discussão de textos
- Atividades em grupos
- Experiências de prática pedagógica (PPCC) aos colegas de turma

6. AVALIAÇÃO

- Conjunto de experiências de ensino (EE); Nota 0-10; Peso 5,0
- Prova escrita (PE); Nota 0-10; Peso 1,5
- Conjunto de Tarefas (CT); (Três tarefas); Nota 0-10/tarefa; Peso 1,5
- Portfólio Reflexivo (PR); Nota 0-10; Peso 2,0

Nota final = $(EE * 5,0) + (PE * 1,5) + (CT * 1,5) + (PR * 2,0) / 10$

Resolução 17/CUN/97

Art. 70 - A verificação do alcance dos objetivos em cada disciplina será realizada progressivamente, durante o período letivo, através de instrumentos de avaliação previstos no plano de ensino.

§ 2º - O aluno com frequência suficiente (FS) e média das notas de avaliações do semestre entre 3,0 (três) e 5,5 (cinco vírgula cinco) terá direito a uma nova avaliação no final do semestre, exceto nas disciplinas que envolvam Estágio Curricular, Prática de Ensino e Trabalho de Conclusão do Curso ou equivalente, ou disciplinas de caráter prático que envolvam atividades de laboratório ou clínica definidas pelo Departamento e homologados pelo Colegiado de Curso, para as quais a possibilidade de nova avaliação ficará a critério do respectivo Colegiado do Curso.

Art. 71 - Todas as avaliações serão expressas através de notas graduadas de 0 (zero) a 10 (dez), não podendo ser fracionadas aquém ou além de 0,5 (zero vírgula cinco).

§ 1º - As frações intermediárias, decorrentes de nota, média final ou validação de disciplinas, serão arredondadas para a graduação mais próxima, sendo as frações de 0,25 e 0,75 arredondada para a graduação imediatamente superior.

§ 2º - A nota final resultará das avaliações das atividades previstas no plano de ensino da disciplina.

§ 3º - O aluno enquadrado no caso previsto pelo § 2º do art. 70 terá sua nota final calculada através da média aritmética entre a média das notas das avaliações parciais e a nota obtida na avaliação estabelecida no citado parágrafo.

Art. 72- A nota mínima de aprovação em cada disciplina é 6,0 (seis vírgula zero).

Art. 74 - O aluno, que por motivo de força maior e plenamente justificado, deixar de realizar avaliações previstas no plano de ensino, deverá formalizar pedido de avaliação à Chefia do Departamento de Ensino ao qual a disciplina pertence, dentro do prazo de 3 (três) dias úteis, recebendo provisoriamente a menção I.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BENTO, J. O. **O outro lado do desporto**. Porto: Campo das Letras, 1995.

GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Editora da FCDEF/UP, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

GRECO, P. J.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva universal**: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

KROGER, C.; ROTH, K. **Escola da bola**: um ABC para iniciantes nos jogos desportivos. Rio de Janeiro: Phorte, 2002.

MESQUITA, I. **Pedagogia do treino**: a formação em jogos desportivos colectivos. Lisboa: Livros Horizontes, 1997.

MOSSTON, M; ASHWORTH, S. **La enseñanza de la Educación Física**. Barcelona: Editorial Hispano Europea, 1993.

TAVARES, F. Estudo dos jogos desportivos: concepções, metodologias e instrumentos. Porto: Editora da FCDEF/UP, 1999.

7.1 BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BENTO, Jorge Olímpio. **Homo Sportivus**: o humano no esporte. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012.

_____. **Contextos da pedagogia do desporto**: perspectivas e problemáticas. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the teaching of games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

BRASIL. **Dimensões pedagógicas do esporte**. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

- CÔTÉ, Jean; FRASER-THOMAS, Jessica. Youth involvement in sport. In: CROCKER, Peter (Ed.). **Sport Psychology: A Canadian Perspective**. Toronto: Pearson, 2007.
- CÔTÉ, Jean; HAY, John. Children's involvement in sport: a developmental perspective. In: SILVA, John M.; STEVENS, Diane E. (Eds.) **Psychological foundations of sport**. Boston: Allyn & Bacon, 2002. p. 484-502.
- CÔTÉ, Jean; STRACHAN, Leisha; FRASER-THOMAS, Jessica. Participation, personal development, and performance through youth sport. In: HOLT, Nicholas L. (Ed.). **Positive Youth Development Through Sport**. New York: Routledge, 2008.
- CÔTÉ, Jean; TURNNIDGE, Jennifer; EVANS, M. Blair. The dynamic process of development through sport. **Kinesiologia Slovenica**, v. 20, n. 3, p.14-26, 2014.
- GALATTI, Larissa Rafaela et al. Pedagogia do Esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Conexões**, Campinas, v. 6, n. especial, p. 397-408, 2008.
- HIRAMA, Leopoldo Katsuki; MONTAGNER, Paulo César. Algo para além de tirar da rua: o ensino do esporte em projeto socioeducativo. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, **Florianópolis**, v. 34, n. 1, p. 149-164, 2012
- HOLT, Nicholas L. (Ed.). **Positive Youth Development Through Sport**. Oxon: Routledge, 2008.
- MACHADO, Gisele Viola; GALATTI, Larissa Rafaela; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do Esporte e o referencial histórico-cultural: interlocução entre teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 414-430, 2014.
- MESQUITA, I. M. R. et al. Modelo de Educação Esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.
- PERKINS, Daniel F.; NOAM, Gil G. Characteristics of sports-based youth development programs. **New Direction for Youth Development**, v. 115, p.75-84, 2007.
- SANCHES, Simone Meyer; RUBIO, Kátia. A prática esportiva como ferramenta educacional: trabalhando valores e a resiliência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 825-842, 2011.
- SIEDENTOP, Daryl. Sport Education: A retrospective. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 21, p. 409-418, 2002.

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ESTUDANTES

Prezado(a) estudante,

Temos a honra de convidá-lo(a) para participar de uma pesquisa sobre a formação inicial universitária de estudantes de Educação Física. A pesquisa tem como título **“Implementação do ensino centrado no aprendizado na formação inicial em Educação Física”** e corresponde a um projeto de tese de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), bem como ao Núcleo de Pesquisa em Pedagogia do Esporte (NuPPE) do Centro de Desportos (CDS). Esta investigação tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento de competências profissionais de estudantes universitários de Educação Física a partir da implementação de uma proposta de ensino centrada na aprendizagem. Espera-se que a realização do presente estudo contribua para auxiliar no processo permanente de melhoria da qualidade da formação inicial em Educação Física oferecida pela UFSC, tornando-a ainda mais relevante e significativa aos estudantes e professores envolvidos.

Sua participação implicará em resposta a um questionário que busca identificar seus estilos de aprendizagem. Além disso, você participará de rodas de conversa pedagógica (grupos focais) com alguns colegas de sua turma (cuja duração prevista é de 1h30 para cada sessão) para debater suas percepções a respeito da condução da proposta de ensino implementada na disciplina. Tanto o preenchimento do questionário quanto a participação nos grupos focais ocorrerão nas dependências do próprio CDS, preferencialmente em salas de aula, em datas e horários da própria disciplina, ou conforme conveniência e disponibilidade dos envolvidos na pesquisa. Os grupos focais, especificamente, serão gravados com auxílio de gravador de áudio. Suas falas serão transcritas literalmente pelo pesquisador e reencaminhadas a você para validação de conteúdo. Neste processo, você poderá alterar o que julgar conveniente, para que somente então o pesquisador inicie o tratamento analítico do material em questão

O principal benefício decorrente de sua participação é que você fornecerá informações que poderão auxiliar na concretização do objetivo geral da pesquisa, a qual busca melhorar a qualidade dos cursos de graduação em Educação Física oferecidos pela UFSC. Por outro lado, estamos cientes de que você poderá se sentir desconfortável com o preenchimento do questionário e/ou com a participação nos grupos focais. Neste sentido, destacamos que, para reduzir estes riscos, as informações serão coletadas de acordo com sua conveniência e em local que diminua qualquer possibilidade de ocorrer algum constrangimento. Além disso, as informações obtidas serão guardadas em computador cujo acesso é restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, diminuindo o risco de quebra de sigilo. Reconhecemos que, apesar dos cuidados a serem tomados, existe a remota possibilidade de quebra do sigilo (mesmo que involuntário e não intencional), e neste caso as consequências poderão ser tratadas nos termos da lei. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados, de maneira geral, em revistas e congressos científicos, visando o compartilhamento de conhecimentos acerca da formação inicial em Educação Física. No entanto, não serão divulgados nomes, imagens, arquivos de áudio ou de vídeo, ou qualquer informação relacionada à sua privacidade que possibilite sua identificação.

Informamos que você não terá despesas nem receberá compensações financeiras por sua participação na pesquisa, pois todos os materiais necessários à coleta de dados serão providenciados pelos pesquisadores. Você será devidamente ressarcido caso tenha alguma despesa extraordinária em decorrência de sua participação, e tem a garantia de indenização caso ocorra algum dano à sua imagem. Em qualquer etapa do estudo, você terá direito aos esclarecimentos que julgar necessários sobre o mesmo, podendo deixar de participar dele a qualquer momento e exigir que seus dados não sejam utilizados. Você não precisa apresentar justificativas para tais decisões, nem serão aplicadas penalidades a você por sua eventual desistência.

Os pesquisadores, que também assinam o presente documento, estão atentos aos itens da Resolução nº 466, publicada em 12 de dezembro de 2012 pelo Conselho Nacional de Saúde, assim como às determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos para manter os preceitos éticos e de proteção aos participantes da pesquisa. Este documento está elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você, pelo pesquisador e pelo pesquisador responsável.

Agradecemos por sua atenção e colocamo-nos à sua inteira disposição, durante qualquer etapa do estudo, para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários. Você poderá entrar em contato com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina por meio telefônico, correio eletrônico (e-mail) ou deslocando-se aos endereços abaixo informados.

William das Neves Salles (Doutorando / Pesquisador principal):

Fone: (47) 99619-0068 ou (48) 3721-8526

E-mail: williamdnsalles@gmail.com

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Juarez Vieira do Nascimento (Orientador / Pesquisador responsável):

Fone: (48) 3721-8526

E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br

Endereço: Laboratório de Pedagogia do Esporte, Centro de Desportos. Campus Universitário Trindade. CEP: 88040-900, Florianópolis/SC.

Comitê de Ética em pesquisa com Seres Humanos da UFSC

Fone: (48) 3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Prédio Reitoria II, Rua Desembargador Carlos Lima, nº 222, sala 401, Trindade, CEP 88.040-400, Florianópolis/SC.

Atenciosamente,

Prof. Me. William das Neves Salles
Doutorando / Pesquisador principal

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador / Pesquisador responsável

Eu, _____, CPF _____, li este documento e declaro que fui informado/a sobre todos os procedimentos da pesquisa. Estou ciente de que todos os dados coletados a meu respeito serão sigilosos, compreendi os benefícios e os riscos de minha participação e fui informado de que posso me retirar do estudo a qualquer momento que desejar, sem qualquer ônus ou penalização. Assim, opto por participar da pesquisa **“Implementação do ensino centrado no aprendiz na formação inicial em Educação Física”**.

Data: ____/____/____

Assinatura do estudante

APÊNDICE J – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (INÍCIO DISCIPLINA PE)

1) EXPERIÊNCIAS ESPORTIVAS ANTERIORES

- Como foi seu primeiro contato com o esporte?
- Quem foram as pessoas, os locais e as circunstâncias envolvidas em sua trajetória com o esporte?

2) PERCEÇÃO DO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

- Por que você escolheu o curso de Educação Física?
- Você percebe diferenças entre as aulas da faculdade em geral para o Ensino Médio? Como foi essa transição?
- Qual tem sido o perfil dos professores da primeira fase?
- Qual é o nível de responsabilidade que você percebe que os estudantes têm assumido nas disciplinas de sua fase?
- Como você percebe sua turma nesse equilíbrio dinâmico de poder entre o professor e os estudantes?
- Como têm sido as estratégias de avaliação adotadas neste semestre, nas disciplinas?
- Sugestões para a melhoria da formação inicial

3) CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM

- O que é uma boa aula universitária?
- Qual deve ser o Papel do Professor para que uma boa aula aconteça?
- Quais estratégias o professor pode utilizar para atingir esses objetivos?
- Qual deve ser o papel do estudante para que uma boa aula aconteça?
- Como tem que ser o equilíbrio do poder entre professor e estudantes?
- Para que serve a avaliação da aprendizagem, na universidade?
- Como você aprende melhor?

APÊNDICE K – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DAS AULAS DAS DISCIPLINAS PE

Função do Conteúdo

- São construídos a partir das experiências prévias dos estudantes?
- Auxiliam a resolver problemas práticos?
- Apresentam articulação entre si?

Papel do Professor

- Cria ambientes agradáveis para a aprendizagem (arranjos materiais e emocionais)?
- Questiona e estimula a participação ativa dos estudantes?
- Utiliza estratégias de ensino diversificadas?
- Utiliza diferentes recursos como suporte às estratégias de ensino?
- Promove atividades que estimulem a interação entre os estudantes?
- Em que medida leva em consideração as contribuições dos estudantes (discursos, materiais trazidos para as aulas, etc.)

Responsabilidade pela Aprendizagem

- Quais atividades ou estratégias de ensino estimulam os estudantes a assumir maior responsabilidade pela própria aprendizagem?
- Como os estudantes parecem se sentir quando assumem maior responsabilidade?

Equilíbrio de Poder

- Em quais oportunidades os estudantes podem tomar decisões sobre os rumos da disciplina (atividades, avaliações)?
- Como os estudantes parecem se sentir quando são empoderados pelo professor?

Finalidade e processos de avaliação

- Quais são as avaliações utilizadas? Qual é a importância relativa de cada uma sobre a nota final?
- Como os estudantes parecem se sentir quando são avaliados pelas diferentes avaliações?
- Os estudantes praticam a autoavaliação? Como?
- Os estudantes praticam a avaliação de seus colegas? Como?

APÊNDICE L – ROTEIRO PARA PORTFÓLIOS REFLEXIVOS DOS ESTUDANTES

1. Qual foi o tema da aula?
2. O que eu aprendi?
3. Algo não ficou claro? O quê?
4. É possível aplicar o que aprendi em meu cotidiano? Como?

APÊNDICE M – ROTEIRO PARA REFLEXÃO DELIBERADA DO PESQUISADOR

ESPECÍFICAS (AULAS)

1. Quais eram os objetivos de aprendizagem da aula?
2. Quais eram os objetivos pessoais do professor na aula?
3. Quais estratégias de ensino utilizei na aula? Elas foram adequadas ao objetivo?
4. Eu consegui criar e sustentar um clima agradável de aprendizagem na aula? Se sim, como? Se não, por quê?
5. O que ocorreu bem? Por quê?
6. Algo ocorreu fora do planejado? Como eu agi a partir disso?
7. Como foram as transições entre as atividades?
8. Os estudantes pareciam interessados? Como eu agi a partir disso?
9. Se eu fosse estudante, teria gostado de participar da aula que ministrei?
10. Em que medida os objetivos de aprendizagem foram atingidos?
11. Em que medida os objetivos pessoais do professor foram atingidos?
12. Como posso melhorar a próxima aula?
13. Percepção geral sobre a aula e a disciplina
14. Percepção geral sobre mim

GERAIS (UNIDADES DE ENSINO)

Função do Conteúdo

15. Em que medida considerei os interesses e as necessidades reais dos estudantes ao selecionar e abordar os conteúdos?
16. Em que medida os conteúdos abordados foram úteis/relevantes aos estudantes, a fim de que possam utilizá-los de modo prático para solucionar problemas em seu cotidiano acadêmico-profissional?

Papel do instrutor

17. Qual era meu objetivo pessoal durante as aulas ou a Unidade de ensino?
18. Como procurei criar e sustentar o clima de aprendizagem nas aulas? (Organização do ambiente físico; materiais diversificados; estratégias de ensino que levassem em consideração os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes)

Distribuição do poder

19. Em que medida eu determinei os conteúdos a serem abordados ao longo da Unidade? O quanto eu permiti que os estudantes participassem desse processo de definição?
20. Em que medida eu permiti que os estudantes expressassem seus pontos de vista sobre o conteúdo abordado nas aulas?
21. Em que medida eu permiti que os estudantes decidissem participar ou não das atividades realizadas nas aulas?
22. Como foi o processo de definição das estratégias de avaliação adotadas nesta Unidade? Em que medida os estudantes participaram deste processo?
23. Em que medida os estudantes tiveram a liberdade de escolher de quais avaliações participar?
24. Quão abertas ou fechadas foram as avaliações realizadas na Unidade? Em que medida tais avaliações consideraram as perspectivas dos estudantes nas respostas?

Responsabilidade pela Aprendizagem

25. Em que medida desenvolvi nos estudantes as seguintes habilidades de aprendizagem: gerenciamento do tempo; automonitoramento; estabelecimento de metas; leituras independentes?
26. Em que medida eu promovi atividades de autoavaliação da aprendizagem?
27. Em que medida eu promovi atividades de autoavaliação das potencialidades e fraquezas dos estudantes?

Finalidades e Processos de Avaliação

28. Em que medida utilizei avaliações formativas ao longo da Unidade? E somativas?
29. Quantas oportunidades de avaliação pareada ocorreram nesta Unidade?
30. O quanto foi permitido aos estudantes justificarem suas respostas nas avaliações realizadas, e questionarem o professor em sua avaliação?
31. Em que medida as avaliações adotadas condisseram com as biografias e expectativas de aprendizagem dos estudantes?

APÊNDICE N – EXEMPLO DE FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES

Nome:

Número de matrícula:

Temas gerais da Unidade I: Conceitos relacionados ao Esporte, à Pedagogia do Esporte e ao processo de iniciação esportiva

- Histórico e evolução do esporte
- Esporte como fenômeno: características
- Dimensões do esporte (participação, educação e rendimento)
- Dimensões dos conteúdos de ensino (conceitual, procedimental e atitudinal)
- Finalidades do esporte educacional (gosto pela prática, desenvolvimento motor e formação humana/social)
- Fases da iniciação esportiva (experimentação, especialização e investimento)
- Objetivos da iniciação esportiva (4Cs)

Valores definidos pela turma: Respeito, cooperação e proatividade

Respeito: Ato e sentimento de perceber e considerar o ambiente/contexto e as possibilidades, necessidades e opiniões das pessoas; estar em harmonia com os outros.

Cooperação: Capacidade de agir coletivamente em prol de um objetivo comum.

Proatividade: Capacidade de agir antecipadamente, em função do contexto. Começar algo por conta própria, sem depender do incentivo/estímulo de alguém, visando o bem coletivo ou individual.

Nota sugerida (com base na resposta às questões):

Considerando os conteúdos abordados e os valores definidos pela turma, faça sua autoavaliação ao longo da Unidade I, respondendo às seguintes perguntas:

1. Em que medida eu me dediquei à disciplina nesta Unidade? Por quê?
2. Como eu me autoavalio nesta Unidade (considerar os valores definidos pela turma: respeito, cooperação e proatividade)?
3. Em que medida eu evolui como estudante/professor ao longo da Unidade? Em quais aspectos?
4. Como (em quais áreas) posso melhorar para a próxima Unidade da disciplina?

Respostas:

APÊNDICE O – ROTEIRO PARA OS GRUPOS FOCAIS COM OS ESTUDANTES

FUNÇÃO DO CONTEÚDO

- Como vocês se sentiram nas aulas desta Unidade? Por quê?
- Quais foram os pontos positivos das aulas? Por quê?
- Quais foram os pontos negativos das aulas? Por quê?
- Os conteúdos da Unidade foram claramente apresentados? Por quê?
- Em que medida os conteúdos abordados nas aulas foram úteis para entender e aplicar na realidade de vocês enquanto professores? Por quê?

PAPEL DO PROFESSOR

- Como vocês avaliam o professor na condução das aulas? Por quê?
- Como vocês avaliam as estratégias de ensino utilizadas nas aulas? Por quê?
- Como vocês avaliam o clima geral proposto para a aprendizagem (organização da sala, materiais de ensino-aprendizagem etc.)

EQUILÍBRIO DE PODER

- Como vocês avaliam a distribuição de poder nesta Unidade?

FINALIDADE E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO

- Como vocês avaliam as formas de avaliação adotadas nesta Unidade? Por quê?

SUGESTÕES

- Quais sugestões vocês dariam para a sequência da disciplina?

APÊNDICE P – ROTEIRO PARA AS CONVERSAS REFLEXIVAS FORMAIS DOS MINISTRANTES

Aspectos gerais

1. Em que medida os objetivos de aprendizagem para a Unidade foram atingidos?
2. Em que medida os níveis de ECA almejados para a Unidade foram atingidos?
3. Em quais aspectos podemos melhorar para a próxima Unidade?

Função do Conteúdo

4. Em que medida consideramos os interesses e as necessidades reais dos estudantes ao selecionar e abordar os conteúdos?
5. Em que medida os conteúdos abordados foram úteis/relevantes aos estudantes?

Papel do instrutor

6. Como procuramos criar e sustentar o clima de aprendizagem nas aulas?

Distribuição do poder

7. Em que medida eu determinamos os conteúdos a serem abordados ao longo da Unidade? O quanto permitimos que os estudantes participassem desse processo de definição?
8. Em que medida permitimos que os estudantes expressassem seus pontos de vista sobre o conteúdo abordado nas aulas?
9. Como foi o processo de definição das estratégias de avaliação adotadas nesta Unidade? Em que medida os estudantes participaram deste processo?
10. Quão abertas ou fechadas foram as avaliações realizadas na Unidade? Em que medida tais avaliações consideraram as perspectivas dos estudantes nas respostas?

Responsabilidade pela Aprendizagem

11. Em que medida desenvolvemos, nos estudantes, as seguintes habilidades de aprendizagem: gerenciamento do tempo; automonitoramento; estabelecimento de metas; leituras independentes?
12. Em que medida promovemos atividades de autoavaliação da aprendizagem, das potencialidades e das fraquezas dos estudantes?

Finalidades e Processos de Avaliação

13. Em que medida utilizamos avaliações formativas ao longo da Unidade? E somativas?
14. Quais oportunidades de avaliação pareada ocorreram nesta Unidade?
15. O quanto foi permitido aos estudantes justificarem suas respostas nas avaliações realizadas e nos questionarem em nossa avaliação?

APÊNDICE Q – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (SEMESTRE APÓS DISCIPLINA PE)

1) ANÁLISE DO AMBIENTE DE FORMAÇÃO INICIAL

- Descreva suas atividades semestrais. Quais disciplinas está cursando?
- Você conseguiu perceber alguma diferença entre a Pedagogia do Esporte e as demais disciplinas que você cursou / está cursando na graduação, no que diz respeito à proposta construtivista e às relações entre os professores e os estudantes?
- Quais são suas sugestões para melhorar as disciplinas da graduação?

2) ANÁLISE RETROSPECTIVA DA DISCIPLINA PE

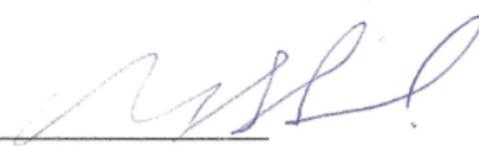
- Como você avalia as estratégias de ensino utilizadas nas aulas? Por quê?
- Como você avalia o clima de aprendizagem proposto na disciplina, assim como a relação professor-aluno? Equilíbrio de Poder, sensibilidade, comunicação, entre outros aspectos
- Em que medida você percebe que assumiu responsabilidade pela própria aprendizagem na disciplina? Qual é sua avaliação sobre as responsabilidades assumidas?
- Como você avalia as formas de avaliação adotadas na disciplina?
- O que você achou das atividades reflexivas que tivemos na disciplina Pedagogia do Esporte (portfólios, autoavaliações e avaliações dos colegas)?
- Quais são suas sugestões para melhorar a disciplina Pedagogia do Esporte?

3) AUTOANÁLISE ACADÊMICA E PROFISSIONAL

- Você atualmente tem utilizado os conteúdos abordados na disciplina? Se sim, como? Se não, por quê?
- O que você leva da disciplina para sua formação enquanto professor/treinador?
- Em que medida os conteúdos abordados nas aulas foram úteis para entender e aplicar na sua realidade enquanto treinador(a)? Por quê?
- Existe algum conteúdo que você acha que ainda precisa se aprofundar mais?
- O quanto você percebe que evoluiu enquanto professor(a) ou treinador(a) ao longo dos últimos meses? Em quais aspectos a disciplina Pedagogia do Esporte contribuiu para sua evolução?
- Em quais aspectos você acha que pode melhorar para ser melhor professor(a) ou treinador(a)? Tem algo que você acha que ainda falta para você se sentir preparado(a) para trabalhar com o esporte?

ANEXOS**ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA**

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que tomei conhecimento da pesquisa "Implementação do ensino centrado no aprendiz na formação inicial em Educação Física", sob responsabilidade de Juarez Vieira do Nascimento (professor orientador / pesquisador responsável) e de William das Neves Salles (estudante de doutorado do PPGEF-UFSC / pesquisador principal) e, como responsável legal pela instituição, autorizo a sua execução e declaro que acompanharei o seu desenvolvimento para garantir que será realizada dentro do que preconiza a Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012 e complementares.

Florianópolis, 10 / 08 / 2017

Assinatura e carimbo

Prof. Michel Angillo Saad
Diretor em Exercício do
Centro de Desportos/UFSC
Telefone nº 1279743

Nome completo: Michel Angillo SaadCargo: Vice-Diretor do Centro de Desportos da UFSC

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFSC

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Implementação do ensino centrado no aprendiz na formação inicial em Educação Física

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73121617.9.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.345.802

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANÓPOLIS, 24 de Outubro de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

ANEXO C – RUBRICAS PARA A AVALIAÇÃO DOS NÍVEIS DE ECA NAS DISCIPLINAS PE

FUNÇÃO DO CONTEÚDO				
COMPONENTE	1	2	3	4
<p>1. Utilização variada do conteúdo</p> <p>Além de construir a base de conhecimento, o professor utiliza o conteúdo para auxiliar os estudantes:</p> <p>(1) Saberem porque eles necessitam aprender o conteúdo (2) Adquirirem metodologias específicas de aprendizagem relacionadas à disciplina (tais como ler material de fontes primárias) (3) Utilizarem questionamentos ou modos diferentes de pensar na disciplina (4) Aprenderem como resolver problemas do mundo real</p>	Professor utiliza conteúdo que auxilia os estudantes a construírem sua base de conhecimentos.	<p>Além de construir uma base de conhecimentos, o professor utiliza o conteúdo para auxiliar os estudantes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Reconhecer porque eles necessitam aprender o conteúdo •Aplicar o conteúdo para resolver problemas do mundo real com o suporte do professor 	<p>Além de construir uma base de conhecimentos, o professor utiliza o conteúdo para auxiliar os estudantes a:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Identificar porque eles necessitam aprender o conteúdo •Utilizar metodologias específicas de aprendizagem relacionadas à disciplina com o suporte do professor •Utilizar questionamentos ou modos diferentes de pensar na disciplina com o suporte do professor •Aprender a aplicar o conteúdo para resolver problemas do mundo real com o suporte do professor 	<p>Além de construir uma base de conhecimentos, o professor utiliza todos os subcritérios para auxiliar os estudantes das seguintes maneiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Avaliar porque eles necessitam aprender o conteúdo •Adquirir metodologias específicas de aprendizagem relacionadas à disciplina •Praticar utilizando questionamentos ou modos diferentes de pensar na disciplina •Aprender a resolver problemas do mundo real
<p>2. Estimulação do envolvimento dos estudantes com o conteúdo</p>	Professor permite aos estudantes <i>memorizarem</i> o conteúdo.	Professor fornece conteúdo de modo que os estudantes possam aprender o material assim como ele é dado a eles, <i>sem transformar ou refletir</i> sobre ele.	Professor <i>auxilia</i> estudantes a <i>transformarem e refletirem</i> sobre parte do conteúdo, para que <i>produzam seus próprios significados</i> a partir de parte dele.	Professor <i>encoraja</i> estudantes a <i>transformarem e refletirem</i> sobre a maior parte do conteúdo, para que <i>produzam seus próprios significados</i> a partir dele.
<p>3. Utilização de esquemas de organização</p>	Estudantes aprendem o conteúdo <i>sem o suporte de um esquema</i> de organização claramente definido fornecido pelo professor.	Professor fornece <i>poucos e limitados</i> esquemas de organização.	Professor fornece <i>alguns</i> esquemas de organização para auxiliar os estudantes a aprenderem o conteúdo.	Professor fornece e utiliza <i>muitos e detalhados</i> esquemas organizadores para auxiliar os estudantes a aprenderem o conteúdo.
<p>4. Utilização do conteúdo para facilitar aprendizagem futura</p>	Professor fornece conteúdo de modo <i>descontextualizado</i> da realidade dos estudantes, sem fornecer a eles oportunidades para aplicarem seus conhecimentos prévios ao novo conteúdo.	Professor fornece aos estudantes oportunidades <i>limitadas</i> de aplicar o conhecimento ao novo conteúdo.	Professor organiza o conteúdo de modo que os estudantes <i>consigam ver como ele pode ser aplicado</i> no futuro.	Professor organiza o conteúdo de modo que os estudantes: <i>consigam ver como ele pode ser aplicado</i> no futuro <i>e</i> <i>Possam aprender conteúdo adicional que não está sendo diretamente ensinado.</i>

PAPEL DO PROFESSOR				
COMPONENTE	1	2	3	4
<p>1. Criação de um ambiente para a aprendizagem</p> <p>(1) Organização geral do ambiente (2) Utilização de material que acomode diferentes estilos de aprendizagem</p>	Professor utiliza a mesma abordagem ou abordagens ao longo da disciplina, mesmo que os estudantes não estejam aprendendo.	Professor não se preocupa em criar um ambiente de aprendizagem, mas os estudantes aprendem.	Professor cria um clima de aprendizagem por meio da utilização de <i>um dos dois</i> subcritérios.	Professor cria um ambiente de aprendizagem utilizando ambos os subcritérios: por meio da organização e da utilização de material que acomode diferentes estilos de aprendizagem.
<p>2. Alinhamento consistente das componentes da disciplina</p> <p>(1) Objetivos (2) Métodos de ensino e aprendizagem (3) Métodos de avaliação.</p>	Professor <i>não alinha</i> objetivos, métodos de ensino e métodos de avaliação.	Professor <ul style="list-style-type: none"> •<i>Minimamente</i> alinha objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação <i>ou</i> •Alinha <i>dois das três</i> componentes da disciplina. 	Professor alinha <i>em parte</i> objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação.	Professor <i>explicitamente, coerentemente e consistentemente</i> alinha objetivos, métodos de ensino e aprendizagem e métodos de avaliação.
<p>3. Utilização de métodos de ensino e aprendizagem apropriados às metas de aprendizagem dos</p>	Professor <ul style="list-style-type: none"> •<i>Não especifica</i> metas de aprendizagem <i>ou</i> 	Professor <ul style="list-style-type: none"> •Utiliza métodos de ensino e aprendizagem <i>sem consideração</i> 	Professor utiliza <i>alguns</i> métodos de ensino-aprendizagem que são apropriados às metas de	Professor <i>intencionalmente</i> utiliza <i>vários</i> métodos de ensino-aprendizagem que são apropriados às metas

estudantes	<ul style="list-style-type: none"> •Utiliza métodos de ensino e aprendizagem que <i>conflitam</i> com as metas de aprendizagem. 	<i>pelas metas de aprendizagem</i> dos estudantes ou <ul style="list-style-type: none"> •<i>Não utiliza</i> atividades ativas de aprendizagem. 	aprendizagem dos estudantes.	de aprendizagem dos estudantes.
4. Utilização de atividades que promovam interações entre os estudantes, o professor e o conteúdo	Professor <i>não utiliza</i> atividades nas quais os estudantes interajam ativamente com o material, com o professor ou com seus pares.	Professor utiliza <i>poucas</i> atividades nas quais os estudantes interajam ativamente com o material, com o professor <i>ou</i> com seus pares.	Professor utiliza <i>algumas</i> atividades nas quais os estudantes interajam ativamente com o material, com o professor ou com seus pares.	Professor <i>rotineiramente</i> utiliza atividades nas quais os estudantes interajam ativamente com o material, com o professor ou com seus pares.
5. Articulação de objetivos SMART: (1) S – específicos (2) M – mensuráveis (3) A – atingíveis (4) R – relevantes (5) T – orientados para o tempo	Professor <ul style="list-style-type: none"> •Articula objetivos vagos para a disciplina <i>ou</i> •<i>Não</i> articula objetivos no plano de ensino. 	Professor articula no plano de ensino objetivos que <i>não contemplam todos</i> os cinco atributos de objetivos SMART.	Professor <i>articula objetivos</i> SMART no plano de ensino, mas <i>não se reporta a eles</i> ao longo da disciplina.	Professor <i>articula objetivos</i> SMART no plano de ensino e <i>se reporta a eles regularmente</i> ao longo da disciplina.
6. Promoção da motivação dos estudantes para a aprendizagem Motivação intrínseca para aprender vs. razões extrínsecas para obter notas	Professor geralmente utiliza <i>motivadores extrínsecos</i> para fazer os estudantes <i>obterem notas</i> .	Professor <ul style="list-style-type: none"> •Fornece oportunidades <i>limitadas</i> aos estudantes para se tornarem intrinsecamente motivados a aprender. •Utiliza <i>motivadores extrínsecos</i> para fazer os estudantes obterem notas. 	Professor fornece <i>algumas</i> oportunidades aos estudantes para se tornarem intrinsecamente motivados a aprender.	Professor <i>inspira e encoraja</i> os estudantes a se tornarem <i>intrinsecamente motivados a aprender</i> .

RESPONSABILIDADE PELA APRENDIZAGEM				
COMPONENTE	1	2	3	4
1. Assunção da Responsabilidade pela Aprendizagem	Professor assume <i>toda</i> a <i>Responsabilidade pela Aprendizagem</i> dos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> •Fornece conteúdo para <i>memorizar</i> •<i>Não exige</i> que os estudantes criem seu <i>próprio significado</i> a partir do conteúdo •<i>Ensina</i> aos estudantes <i>exatamente o que será cobrado</i> nos exames 	Professor assume <i>a maior parte</i> da Responsabilidade pela Aprendizagem dos estudantes: <ul style="list-style-type: none"> •Fornece tópicos detalhados sobre o conteúdo a ser aprendido •<i>Revisa o conteúdo a ser cobrado em prova</i> enquanto auxilia os estudantes a aprender o material e a atingir esses objetivos. 	Professor fornece <i>algumas</i> oportunidades para que os estudantes <i>assumam responsabilidade</i> por sua própria aprendizagem.	Professor fornece oportunidades <i>crescentes</i> para que os estudantes assumam responsabilidade por sua própria aprendizagem, levando à realização dos objetivos de aprendizagem estabelecidos.
2. Desenvolvimento de habilidades para o presente e para o futuro (1) Gerenciamento do tempo (2) Auto monitoramento (3) Estabelecimento de metas (4) Como fazer leituras independentes (5) Como conduzir investigações originais	Professor <i>permite</i> que os estudantes atinjam os objetivos da disciplina <i>sem desenvolver novas habilidades</i> para maior aprendizagem.	Professor <i>orienta</i> os estudantes a desenvolverem <i>poucas</i> habilidades para maior aprendizagem.	Professor <i>orienta</i> os estudantes a desenvolverem <i>algumas</i> habilidades para maior aprendizagem.	Professor <i>facilita</i> que os estudantes desenvolvam habilidades <i>diversas e apropriadas</i> para maior aprendizagem.
3. Desenvolvimento de habilidades de aprendizagem auto direcionadas e permanentes (ao longo da vida) (1) Determinação de necessidade pessoal de saber mais (2) Conhecimento sobre a quem pedir ou onde procurar informação (4) Determinação de quando a necessidade é atendida (5) Desenvolvimento da autoconsciência sobre as próprias capacidades de aprendizagem	Professor <i>não</i> considera importantes: <ul style="list-style-type: none"> •Competências de aprendizagem autodirigidas como relevantes <i>ou</i> •Autoconhecimento das habilidades de aprendizagem dos estudantes como relevante. 	Professor considera importantes, mas <i>não auxilia</i> os estudantes a se tornarem <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizes autodirigidos e permanentes <i>ou</i> •Conscientes de sua própria aprendizagem e de suas habilidades para aprender. 	Professor <i>auxilia</i> os estudantes a se tornarem <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizes autodirigidos e permanentes em poucas áreas •Um pouco conscientes de sua própria aprendizagem e de suas habilidades para aprender 	Professor <i>facilita</i> que os estudantes se tornem <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizes autodirigidos, permanentes e proficientes •Totalmente conscientes de sua própria aprendizagem e de suas habilidades para aprender

4. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre sua aprendizagem	Professor <ul style="list-style-type: none"> •Acredita que apenas os professores devem avaliar a aprendizagem dos estudantes ou •Não considera a autoavaliação da aprendizagem relevante 	Professor <i>não orienta</i> os estudantes a avaliarem sua própria aprendizagem.	Professor <i>às vezes</i> orienta os estudantes a avaliarem sua própria aprendizagem.	Professor <i>motiva</i> os estudantes a avaliarem sua própria aprendizagem <i>rotineiramente e adequadamente</i> .
5. Promoção da autoavaliação dos estudantes sobre suas potencialidades e fraquezas	Professor acredita que somente os professores devem avaliar os pontos fortes e fracos dos estudantes.	Professor <i>não orienta</i> os estudantes a praticarem a autoavaliação.	Professor <i>auxilia</i> os estudantes a praticarem <i>algumas</i> habilidades de autoavaliação.	Professor <i>incentiva</i> os estudantes a se tornarem <i>proficientes</i> na autoavaliação.
6. Desenvolvimento de habilidades de gestão da informação (1) Formulação de questões de pesquisa (2) Acesso a fontes de informação (3) Avaliação das fontes de informação (4) Avaliação dos conteúdos obtidos (5) Utilização legal das informações obtidas, em conformidade com as orientações éticas vigentes	Professor <i>não considera importantes</i> as habilidades de gestão da informação.	Professor considera importantes, mas <i>não auxilia</i> os estudantes a adquirirem/desenvolverem as habilidades de gestão da informação.	Professor <i>auxilia</i> os estudantes a adquirirem/desenvolverem <i>algumas</i> das cinco habilidades de gestão da informação.	Professor <i>facilita</i> que os estudantes se tornem <i>proficientes em todas as cinco</i> habilidades de gestão da informação.

EQUILÍBRIO DE PODER				
COMPONENTE	1	2	3	4
1. Determinação do conteúdo da disciplina	<ul style="list-style-type: none"> •Professor determina <i>inteiramente</i> o conteúdo da disciplina •<i>Não procura feedback</i> sobre o conteúdo 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor determina o conteúdo da disciplina •<i>Permite que os estudantes ofereçam insights ou comentários</i> sobre o conteúdo <i>após o término da disciplina</i> 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor determina o conteúdo da disciplina •<i>Permite aos estudantes escolherem alguns tópicos a serem trabalhados</i> (com permissão) 	<ul style="list-style-type: none"> •Professor determina <i>em grande parte</i> o conteúdo da disciplina •<i>Permite aos estudantes escolherem alguns tópicos a serem trabalhados</i> •<i>Encoraja os estudantes a explorarem conteúdo adicional de forma independente</i> ou por meio de projetos.
2. Expressão de perspectivas alternativas	Professor expressa <i>todas</i> as perspectivas.	Professor <i>raramente permite que os estudantes expressem perspectivas</i> alternativas, mesmo quando apropriado.	Professor <i>permite</i> que os estudantes expressem perspectivas alternativas <i>quando apropriado</i> .	Professor <i>encoraja</i> os estudantes a expressarem perspectivas alternativas quando apropriado.
3. Determinação de como os estudantes obtêm as notas	<i>Todos os desempenhos e tarefas contam para as notas</i> dos estudantes.	Professor <i>permite</i> que os estudantes <i>descartem uma avaliação</i> , mas <i>não oferece oportunidades alternativas</i> para que demonstrem domínio.	Professor <i>permite que os estudantes submetam novamente as tarefas</i> ou outras avaliações até que atinjam o domínio necessário.	Professor utiliza <i>ou o domínio</i> (estudantes podem retomar o exame até atingir o padrão de desempenho necessário) <i>ou a atribuição de notas baseada em contrato</i> (estudantes estabelecem contrato por sua nota com base na qualidade do trabalho que fazem) para determinar qual nota os estudantes obterão.
4. Utilização de avaliações abertas	Mesmo quando apropriado, o professor <i>não</i> utiliza <ul style="list-style-type: none"> •Tarefas abertas ou que permitam construções alternativas ou •Testes com questões que permitam mais de uma resposta correta. 	Quando apropriado, o professor <i>pouco</i> utiliza <ul style="list-style-type: none"> •Tarefas abertas ou que permitam construções alternativas ou •Testes com questões que permitam mais de uma resposta correta. 	Quando apropriado, o professor <i>algumas vezes</i> utiliza <ul style="list-style-type: none"> •Tarefas abertas ou que permitam construções alternativas ou •Testes com questões que permitam mais de uma resposta correta. 	Se apropriado, o professor <i>rotineiramente</i> utiliza <ul style="list-style-type: none"> •Tarefas abertas ou que permitam construções alternativas ou •Testes com questões que permitam mais de uma resposta correta.
5. Flexibilidade (1) Políticas da disciplina (2) Métodos de avaliação (3) Métodos de aprendizagem	Professor <i>determina todas as políticas e prazos</i> e <i>Nunca adere a decisões flexíveis</i>	Professor <i>é pouco</i> flexível <ul style="list-style-type: none"> •Políticas da disciplina •Métodos de avaliação •Métodos de 	Professor <i>é razoavelmente</i> flexível <ul style="list-style-type: none"> •Políticas da disciplina •Métodos de avaliação 	Professor <i>é muito</i> flexível <ul style="list-style-type: none"> •Políticas da disciplina •Métodos de avaliação •Métodos de aprendizagem •Prazos

(4) Prazos de entrega		aprendizagem •Prazos <i>e</i> <i>Raramente adere a decisões flexíveis</i>	•Métodos de aprendizagem •Prazos <i>e</i> <i>Adere pouco a decisões flexíveis</i>	<i>e</i> <i>Adere frequentemente a decisões flexíveis</i>
6. Promoção de oportunidades de aprendizagem	Professor <i>ordena</i> que os estudantes compareçam a <i>todas as aulas</i> mesmo quando não se espera que sejam aprendizes ativos.	Professor apresenta as consequências de •Não comparecer às aulas <i>e/ou</i> •Não participar de experiências ativas de aprendizagem	Professor fornece •Opções de participação em algumas aulas para que os estudantes possam perder algumas aulas sem penalização <i>e/ou</i> •Opções de participação para algumas atividades	•Professor auxilia os estudantes a aproveitarem as oportunidades de aprendizagem, mesmo que impliquem na não participação em algumas aulas <i>e</i> •Auxilia estudantes a compreenderem as consequências de não aproveitar oportunidades de aprendizagem, tais como a perda de aulas

FINALIDADES E PROCESSOS DE AVALIAÇÃO				
COMPONENTE	1	2	3	4
1. Utilização da avaliação integrada ao processo de aprendizagem	Professor •Vê a <i>avaliação como menos importante</i> que o ensino • <i>Não integra a avaliação</i> dentro do processo de aprendizagem.	Professor <i>minimamente</i> integra a avaliação dentro do processo de aprendizagem.	Professor <i>em parte</i> integra a avaliação dentro do processo de aprendizagem.	Professor <i>na maioria das vezes</i> integra a avaliação dentro do processo de aprendizagem
2. Utilização da avaliação formativa <i>Feedback</i> fornecido para potencializar a melhoria	Professor •Utiliza <i>somente avaliações somativas</i> (para tomar decisões de atribuir notas) • <i>Não fornece</i> aos estudantes <i>feedback construtivo</i>	Professor •Utiliza <i>poucas</i> avaliações formativas <i>ou</i> •Fornece aos estudantes <i>feedback construtivo limitado</i>	Professor fornece aos estudantes <i>algumas</i> •Avaliações formativas • <i>Feedback construtivo</i> na sequência das avaliações	Professor integra <i>consistentemente</i> ao longo do processo de aprendizagem •Avaliações formativas •Feedback construtivo
3. Utilização da avaliação pareada e da autoavaliação	Professor • <i>Não considera</i> avaliação pareada ou autoavaliação relevantes <i>ou</i> • <i>Não pondera</i> essas avaliações na nota final	Professor <i>raramente</i> solicita aos estudantes utilizarem avaliações pareadas e autoavaliações.	Professor solicita aos estudantes utilizarem <i>algumas</i> avaliações pareadas e autoavaliações.	Professor <i>rotineiramente</i> encoraja os estudantes a utilizarem avaliações pareadas e autoavaliações.
4. Demonstração de domínio e habilidade para aprender a partir de erro	Professor <i>não fornece</i> oportunidades aos estudantes para demonstrarem que aprenderam a partir dos erros e, então, demonstrarem domínio.	Professor fornece <i>poucas</i> oportunidades para os estudantes demonstrarem que aprenderam a partir dos erros.	Professor fornece <i>algumas</i> oportunidades para os estudantes demonstrarem domínio após cometerem erros.	Professor fornece aos estudantes <i>muitas</i> oportunidades para aprenderem a partir de seus erros e, então, demonstrarem domínio.
5. Justificação da exatidão das respostas	Professor • <i>Determina a exatidão</i> das respostas • <i>Não permite</i> aos estudantes <i>perguntarem</i> porque responderam de maneira errada.	Professor <i>permite</i> aos estudantes <i>perguntarem</i> porque eles responderam de maneira errada.	Professor <i>permite</i> aos estudantes <i>justificarem</i> suas respostas quando não concordam com a correção do professor.	Professor <i>encoraja</i> os estudantes a <i>justificarem</i> suas respostas quando não concordam com a correção do professor
6. Prazo para apresentar feedback sobre as avaliações realizadas	Professor •Não define prazo para apresentar <i>feedback</i> <i>ou</i> •Não retorna os testes <i>ou</i> •Não atribui nota às avaliações.	Professor •Define prazo para apresentar <i>feedback</i> , mas <i>não busca a contribuição</i> dos estudantes •Geralmente cumpre o prazo para apresentar o <i>feedback</i> .	Professor •Define prazo para apresentar o <i>feedback</i> , e <i>considera a contribuição</i> dos estudantes •Geralmente <i>cumpr</i> e o prazo para apresentar o <i>feedback</i> .	Professor e estudantes: •Definem mutuamente sobre o prazo para apresentar o <i>feedback</i> • <i>Sempre cumpr</i> e o prazo para apresentar o <i>feedback</i> .
7. Avaliação autêntica Baseada no que os praticantes e profissionais realmente fazem	Professor <i>raramente</i> ou <i>nenunca</i> utiliza avaliação autêntica.	Professor utiliza <i>poucas</i> avaliações que possuem elementos autênticos.	Professor utiliza <i>algumas</i> avaliações autênticas, ou avaliações que possuem elementos autênticos.	Professor utiliza <i>muitas</i> avaliações autênticas ao longo da disciplina.

Fonte: BLUMBERG, Phyllis. **Developing learner-centered teaching: a practical guide for faculty**. San Francisco: Jossey Bass, 2009. 349p.