

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAEL EDUARDO SCHMITT

**ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERFIL, MOTIVAÇÕES E O VALOR  
ATRIBUÍDO AOS COMPONENTES FORMATIVOS**

Porto Alegre

2011

RAFAEL EDUARDO SCHMITT

**ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERFIL, MOTIVAÇÕES E O VALOR  
ATRIBUÍDO AOS COMPONENTES FORMATIVOS**

Dissertação apresenta como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Bettina Steren dos Santos

Porto Alegre

2011

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**S355a**

Schmitt, Rafael Eduardo.

Acadêmicos de educação física: perfil, motivações e o valor atribuído aos componentes formativos. / Rafael Eduardo Schmitt. – Porto Alegre, 2011.

161 f.

Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bettina Steren dos Santos

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Formação Profissional. 4. Motivação (Educação). 5. Áreas de Estudo – Escala de Valorização. I. Santos, Bettina Steren dos. II. Título.

**CDD 372.86**

**Ficha elaborada pela bibliotecária Anamaria Ferreira CRB 10/1494**

RAFAEL EDUARDO SCHMITT

**ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PERFIL, MOTIVAÇÕES E O VALOR  
ATRIBUÍDO AOS COMPONENTES FORMATIVOS**

Dissertação apresenta como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Bettina Steren dos Santos – PUCRS (orientadora)

---

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Vera Lúcia Pereira Brauner – PUCRS

---

Dedico esta Dissertação para a comunidade acadêmica vinculada ao Ensino Superior em Educação Física, especialmente para as instituições que possibilitaram a realização do presente estudo.

## AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento e, sem dúvida, o mais intenso, é dedicado à pessoa que mais me incentivou, auxiliou, apoiou, durante todo o período do Mestrado, de forma incondicional, comprometida e amorosa: minha esposa *Cinthia Fusquine Verbist*.

Agradeço enormemente à família, em especial aos meus pais, *Maria Cristina Schmitt* e *Dante Juarez Schmitt (in memoriam)*, que foram imprescindíveis na construção dos meus valores, oportunizando minha caminhada, até aqui percorrida.

Aos meus sogros, *Hugo Verbist* e *Rosaly Fusquine* por todo o apoio conferido nesses últimos anos.

À minha orientadora, *Dr. Bettina Steren dos Santos*, que muito me incentivou no decorrer desses dois anos, oferecendo diversas oportunidades de produção, de aprendizado constante, que foram fundamentais para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, todos os docentes e equipe administrativa, pela receptividade e acolhida a mim conferida em todo o período do Mestrado.

Ao Prof. *Marcos Villela Pereira* pelo exemplo de comprometimento e dedicação, tanto administrativa, quanto docente, no qual me espelho para futuras práticas profissionais.

À Prof. *Maria Inês Côrte Vitória*, pela confiança, incentivo, apoio e, como não dizer, pelas oportunidades de refletir sobre as palavras, sem as quais nada somos no meio acadêmico.

À Prof. Dra. *Isabel Cristina de Moura Carvalho* por desencadear importantes reflexões epistemológicas e científicas, além do agradável convívio em suas disciplinas.

Ao Prof. *Claus Dieter Stobäus*, pelas precisas contribuições metodológicas ao longo do desenvolvimento da Dissertação.

Ao Prof. *Hélio Radke Bittencourt* pelos importantes aconselhamentos estatísticos.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado que contribuíram, com seus diferentes olhares, para ampliar minha visão sobre o campo educacional.

Agradeço especialmente aos colegas *Katiuscha, Denise, Silvana, Ana Felícia, Giovane, Leandro, Carla e Ricardo*, com os quais convivi com maior intensidade nesse período, além de nutrir por estes profunda admiração e respeito.

Às colegas *Tatiane e Renata* e, em especial, à colega *Lenira* que compartilharam momentos de intercâmbio na cidade de La Plata.

Ao amigo *Fábio Elias Pinto*, apesar da distância ocasionada em função do Mestrado, permanece sempre presente, de forma que agradeço pela sua grande amizade.

Às Instituições e aos cursos de Educação Física que oportunizaram a realização desse estudo, em especial, às pessoas de *Vera Lúcia Pereira Brauner, Ednaldo da Silva Pereira Filho e Vicente Molina Neto*.

Aos docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física que, gentilmente, concederam tempo em suas classes para as coletas de dados.

Igualmente, agradeço aos coordenadores, diretores e docentes argentinos que facilitaram a realização do estudo-piloto, salientando meus agradecimentos às pessoas de *Ivana Rívero, Silvina Oste, Osvaldo Ron e Jorge Frídmán*.

A todos acadêmicos de Educação Física participantes, os quais se constituíram como os principais atores dessa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por proverem recursos fundamentais para a realização dessa Dissertação.

## RESUMO

O estudo, de caráter exploratório-descritivo e baseado nos métodos quantitativos, analisa o valor atribuído por acadêmicos de Educação Física para diversas áreas de estudo que compõem sua formação acadêmica, além de identificar o perfil desses estudantes sob diversos aspectos. O embasamento teórico fundamenta-se no contexto formativo da área, a partir de uma perspectiva histórico-crítica, bem como, na temática da motivação acadêmica, com base em teorias motivacionais contemporâneas e estudos realizados em contextos universitários. O campo de investigação compreendeu três instituições de ensino superior localizadas na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A amostra foi composta por 428 acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, provenientes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A coleta de dados foi realizada a partir de um instrumento próprio, denominado *Escala de Valorização das Áreas de Estudo*, o qual investigou a percepção de importância para 52 áreas de estudo contidas no processo formativo. Os resultados, ao apontarem aspectos relacionados ao perfil dos estudantes, demonstraram concordância com as tendências históricas observadas no campo da Educação Física, na qual as áreas biológicas constituem-se como os componentes mais valorizados, em contraste com as áreas humanas que demonstram ser as menos valorizadas. Considerando as áreas de estudo investigadas, identificaram-se oito dimensões formativas, segundo a percepção dos acadêmicos, as quais se agruparam por critérios de afinidade epistemológica. Análises comparativas observaram expressivas variabilidades em função do gênero e das modalidades de curso, verificando que as mulheres atribuem maior valor aos estudos, mostram-se mais motivadas e apresentam maior dedicação às atividades acadêmicas, quando comparadas com os homens. Resultados semelhantes foram observados na comparação entre licenciandos e bacharelados. Entretanto, as maiores variabilidades ocorreram quando comparados estudantes com diferentes pretensões de atuação futura. As perspectivas futuras quanto ao campo de atuação profissional demonstram ser um importante componente motivacional, que interfere no valor atribuído às áreas de estudo. As contribuições proporcionadas buscam dialogar com a comunidade acadêmica da Educação Física, a qual necessita refletir sobre formas de revalorizar as áreas humanas no interior dos currículos de formação.

Palavras-chave: Educação Física. Educação. Formação. Áreas de estudo. Motivação acadêmica.

## ABSTRACT

The study, which has a descriptive and exploratory character, and that is also based on quantitative methods, examines the value assigned by the Physical Education academics for several areas of study that compose the formation, besides identifying these students' profile in several aspects. The theoretical reference was built considering the formative context, from a historical-critical perspective, as well as on the subject of academic motivation, based on contemporary motivational theories and studies in university settings. The field research included three institutions of higher education located in the metropolitan region of Porto Alegre / RS. The sample consisted of 428 academics of Graduation and Bachelor Degrees in Physical Education from *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, from *Universidade do Vale do Rio dos Sinos* and from *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Data collection was performed from an instrument, called *Valuing Scale Study Areas*, which investigated the perception of importance assigned by the students for 52 areas of study contained in the formative process. The results, by pointing out aspects related to the profile of students, demonstrated good agreement with historical trends in the field of Physical Education, in which biological areas are formed as the most valued components, in contrast to human areas that prove to be the least valued. Considering the study areas investigated, eight formative dimensions were identified according to the academics' perception, and which are grouped by epistemological affinity criteria. Comparative analysis found significant variability due to the gender and kind of course, showing that women assign greater value to their studies, are more motivated and show greater dedication to academic activities, compared with men. Similar results were observed for undergraduates in comparison to the bachelors. However, the highest variability occurred when comparing students with different aspirations of future performance. The future perspectives regarding the professional field are shown to be an important motivational component, which interferes in the value assigned to study areas. The contributions of this research seek dialogue with the academic community of Physical Education, which needs to reflect on ways to valorize again the humanities within these curricula.

**Keywords:** Physical Education. Education. Formation. Study areas. Academic motivation.

## LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 - <i>Continuum</i> da Autodeterminação.....	43
Quadro 2 - Identificação das áreas de estudo e suas respectivas categorias.....	66
Figura 1 - Etapas realizadas na elaboração da EVAE-ef.....	73
Quadro 3 - Técnicas de análise de dados.....	75
Gráfico 1 - Percepção sobre a eleição da modalidade de curso – global/gênero.....	80
Gráfico 2 - Percepção sobre a eleição da modalidade de curso por modalidades.....	80
Gráfico 3 - Percepção sobre a eleição da modalidade de curso por instituições.....	81
Gráfico 4 - Percepção sobre a eleição da modalidade por períodos no curso.....	82
Gráfico 5 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – global/gênero.....	82
Gráfico 6 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – modalidades.....	83
Gráfico 7 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – instituições.....	84
Gráfico 8 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – períodos no curso.....	84
Gráfico 9 - Relatos quanto à realização de estágio.....	85
Gráfico 10 - Relatos quanto à realização de atividade remunerada – global e gênero.....	86
Gráfico 11 - Campo de atuação profissional ou estágio.....	86
Gráfico 12 - Campo de atuação profissional por modalidades.....	87
Gráfico 13 - Atuação em Escolas e Academias por gênero e modalidades.....	89
Gráfico 14 - Quantidade de horas dedicadas ao trabalho e aos estudos.....	90
Gráfico 15 - Quantidade de horas dedicadas ao trabalho e aos estudos para os gêneros.....	91
Gráfico 16 - Horas semanais dedicadas ao trabalho – análise por instituições.....	93
Gráfico 17 - Horas semanais dedicadas aos estudos – análise por instituições.....	93
Quadro 4 - Classificação do grau de importância atribuído.....	101
Gráfico 18 - Análise global das médias para o conjunto dos 52 itens.....	106
Gráfico 19 - Autovalores iniciais para os fatores extraídos – <i>scree plot</i> .....	110
Quadro 5 - As oito dimensões e seus respectivos itens.....	114
Gráfico 20 - Análise comparativa para as médias das oito dimensões.....	118
Gráfico 21 - Análise comparativa entre gênero.....	121
Gráfico 22 - Análise comparativa entre modalidades.....	123
Gráfico 23 - Análise comparativa entre instituições.....	125
Gráfico 24 - Análise comparativa entre períodos no curso.....	128
Gráfico 25 - Análise comparativa entre diferentes perspectivas de atuação futura.....	132

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição amostral por extrato, nos cursos e instituições participantes.....	63
Tabela 2 - Estudo piloto: caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade.....	70
Tabela 3 - Coeficientes de confiabilidade e correlação do instrumento.....	71
Tabela 4 - Caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade .....	77
Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade em cada instituição.....	77
Tabela 6 - Caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade por modalidades.....	78
Tabela 7 - Distribuição amostral quanto ao período no curso.....	79
Tabela 8 - Áreas de atuação no campo da Educação Física .....	88
Tabela 9 - Áreas de atuação no campo da Educação Física por gênero.....	89
Tabela 10 - Pretensões de atuação futura na área de Educação Física .....	95
Tabela 11 - Áreas de pretensão de atuação futura .....	96
Tabela 12 - Áreas de pretensão de atuação futura por gênero e modalidade .....	97
Tabela 13 - Motivação global dos acadêmicos.....	98
Tabela 14 - Resultados dos itens da categoria <i>Áreas Biológicas e da Saúde</i> .....	101
Tabela 15 - Resultados dos itens da categoria <i>Áreas Humanas e didático-pedagógicas</i> .....	102
Tabela 16 - Resultados dos itens da categoria <i>Conhecimentos Específicos</i> .....	103
Tabela 17 - Resultados dos itens da categoria <i>Conhecimentos Metodológicos Gerais</i> .....	104
Tabela 18 - Testes de Adequabilidade da Análise Fatorial .....	108
Tabela 19 - Valores das comunalidades para o conjunto dos 52 itens .....	109
Tabela 20 - Fatores extraídos, autovalores e variância explicada .....	111
Tabela 21 - Cargas fatoriais para os itens e seus respectivos fatores .....	112
Tabela 22 - Confiabilidade e correlações para as oito dimensões.....	114
Tabela 23 - Descrição dos resultados globais para as dimensões.....	115
Tabela 24 - Resultados para as dimensões formativas por gênero .....	120
Tabela 25 - Resultados para as dimensões formativas por modalidades.....	122
Tabela 26 - Resultados para as dimensões formativas por instituições.....	124
Tabela 27 - Resultados para as dimensões formativas por períodos no curso .....	127
Tabela 28 - Resultados para as dimensões formativas por perspectivas de atuação futura....	130

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	APROXIMAÇÕES AO TEMA.....	14
1.2	JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	17
1.3	CONSTITUIÇÃO DO OBJETO .....	19
1.4	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....	20
1.5	CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR .....	21
<b>2</b>	<b>O CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	23
2.1	REVISITANDO AS ORIGENS: OS PRIMEIROS MODELOS FORMATIVOS.....	24
2.2	CURRÍCULO OFICIAL DE 1969 .....	26
2.3	PROPOSTA CURRICULAR DE 1987.....	28
2.4	PANORAMA ATUAL.....	30
<b>2.4.1</b>	<b>A configuração das atuais Diretrizes Curriculares</b> .....	30
<b>2.4.2</b>	<b>Críticas ao atual modelo formativo</b> .....	34
2.5	TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA .....	36
<b>3</b>	<b>MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: TEORIAS E ESTUDOS</b> .....	39
3.1	CONCEITUANDO MOTIVAÇÃO .....	39
3.2	TEORIAS MOTIVACIONAIS CONTEMPORÂNEAS .....	40
<b>3.2.1</b>	<b>Teoria da Autodeterminação</b> .....	40
<b>3.2.2</b>	<b>Teoria das Metas de Realização</b> .....	45
<b>3.2.3</b>	<b>Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro</b> .....	49
3.3	ESTUDOS REALIZADOS EM CONTEXTOS ACADÊMICOS .....	53
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	59
4.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	59
4.2	CAMPO DA INVESTIGAÇÃO.....	60
4.3	PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	61
4.4	SUJEITOS .....	62
4.5	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	64
<b>4.5.1</b>	<b>Construção da Escala de Valorização das Áreas de Estudo</b> .....	65

4.5.2	<b>Versão inicial e pré-teste do instrumento</b>	68
4.5.3	<b>Estudo-piloto</b>	70
4.5.4	<b>Versão final: validação de conteúdo</b>	72
4.6	<b>TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS</b>	73
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	76
5.1	<b>PERFIL DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	76
5.1.1	<b>Caracterização da amostra quanto ao gênero, idade e período</b>	76
5.1.2	<b>Aspectos relacionados à escolha pela modalidade de curso</b>	79
5.1.3	<b>Relações com o mercado de trabalho</b>	85
5.1.4	<b>Hábitos de trabalho e estudo</b>	90
5.1.5	<b>Perspectivas de atuação futura</b>	94
5.1.6	<b>Motivação global aos estudos</b>	97
5.2	<b>A VALORIZAÇÃO ATRIBUÍDA ÀS ÁREAS DE ESTUDO</b>	99
5.2.1	<b>Análise descritiva das principais áreas de estudo</b>	100
5.2.2	<b>Da Fisiologia à Filosofia: análise global dos itens</b>	105
5.3	<b>IDENTIFICANDO DIMENSÕES ENTRE AS ÁREAS DE ESTUDO</b>	107
5.3.1	<b>Análise Fatorial Exploratória</b>	107
5.3.2	<b>Resultados globais para as dimensões formativas</b>	115
5.4	<b>ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE GRUPOS</b>	119
5.4.1	<b>Gênero</b>	119
5.4.2	<b>Modalidades</b>	122
5.4.3	<b>Instituições</b>	124
5.4.4	<b>Períodos no curso</b>	127
5.4.5	<b>Perspectivas de atuação futura</b>	129
	<b>CONCLUSÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS</b>	133
	<b>REFERÊNCIAS</b>	137
	<b>APÊNDICES</b>	146
	<b>APÊNDICE A - Carta de apresentação da pesquisa aos docentes</b>	147
	<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	148
	<b>APÊNDICE C - Instrumento para a coleta dos dados</b>	149

APÊNDICE D – Instrumento para a coleta dos dados - versão argentina .....	152
<b>ANEXOS</b> .....	155
ANEXO A - Carta de Apresentação do Pesquisador .....	156
ANEXO B - Carta de conhecimento da Pesquisa – PUCRS .....	157
ANEXO C - Carta de conhecimento da Pesquisa – UFRGS.....	158
ANEXO D - Carta de conhecimento da Pesquisa – UNISINOS.....	159
ANEXO E - Carta de aprovação da Pesquisa – Comissão Científica/FACED.....	160
ANEXO F - Carta de aprovação da Pesquisa – Comitê de Ética/PUCRS .....	161

## 1 INTRODUÇÃO

A Dissertação de Mestrado apresentada se insere na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento da Pessoa, Saúde e Educação*<sup>1</sup>, pertencente ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Sob orientação da Dr. Bettina Steren dos Santos, a pesquisa tomou como objeto a valorização que acadêmicos de Educação Física atribuem às principais áreas de estudo que integram o processo de formação universitária. Além disso, o estudo também objetivou identificar o perfil desses acadêmicos, sob diversos aspectos. Nas páginas que seguem, serão apresentados os elementos que motivaram e fundamentaram a investigação, a partir dos quais foi possível obter importantes resultados, que poderão contribuir com o ensino superior em Educação Física, bem como, com a pesquisa educacional.

### 1.1 APROXIMAÇÕES AO TEMA

Investigações ligadas à formação universitária têm representado um importante foco de estudos no âmbito da pesquisa educacional, bem como no campo específico da Educação Física. Múltiplas têm sido as abordagens e perspectivas teóricas empregadas em pesquisas ligadas à formação inicial. Dentre essas, destacam-se as de enfoque curricular, as quais buscam analisar e orientar a composição dos saberes que integram as propostas formativas. Essas investigações, em sua maioria, se aprofundam em contextos específicos, as quais têm priorizado a identificação de elementos locais, em detrimento da detecção de fenômenos que possam ser observados em contextos mais abrangentes.

Se por um lado tem-se constatado um expressivo volume de pesquisas orientadas por investigar temas ligados ao currículo, por outro lado, ainda carecem na literatura informações a respeito da valorização que estudantes universitários atribuem aos diversos componentes curriculares. Essa tendência também é perceptível no campo da Educação Física, para o qual têm se constatado uma carência de informações relacionadas ao perfil, aos aspectos

---

<sup>1</sup> Manteve-se essa nomenclatura para a referida Linha de Pesquisa, considerando a opção facultada aos discentes do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS. Atualmente essa Linha de Pesquisa é denominada *Pessoa e Educação*.

motivacionais e, especificamente, às relações que estes estudantes estabelecem com as diferentes áreas do saber.

A formação acadêmica em Educação Física, independente da proposta formativa, engloba estudos que se originam de diversas áreas do conhecimento. Com base na classificação proposta pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2005), pode-se identificar que os componentes formativos provêm das *Ciências Biológicas*, das *Ciências da Saúde*, das *Ciências Humanas*, de alguns componentes das *Ciências Exatas*, da área de *Linguística, Letras e Artes* e dos conhecimentos específicos oriundos das diversas culturas corporais do movimento<sup>2</sup>. Dessas grandes áreas, derivam as disciplinas, as áreas de estudo e os conteúdos formativos que se orientam para o desenvolvimento das competências e conhecimentos necessários para a profissão.

Nesse contexto, o processo de formação universitária é enfrentado pelos acadêmicos através do envolvimento com diversas áreas do conhecimento, sendo inúmeras as relações estabelecidas com os diferentes saberes. De acordo com Audy (2007), essas relações orientam-se horizontalmente, envolvendo uma grande quantidade de áreas a serem estudadas e, verticalmente, devido à especificidade e profundidade com que o conhecimento é explorado em cada área. Como alternativa de superar as tensões provenientes dessa dupla orientação, Pozo (2007, p. 46) aponta para necessidade de “desenvolver um perfil estratégico”, fato que demanda do acadêmico a habilidade de lidar, não só com o aprendizado de cada uma das disciplinas, mas também com a capacidade de estabelecer fortes elos entre elas, visando construir um conhecimento aplicável.

Esse processo representa para os discentes um grande desafio, sobretudo, nos cursos voltados à formação de professores, os quais possuem ênfase nas questões relacionadas às interações humanas. Dessa forma, se fazem importantes não só os conhecimentos disciplinares<sup>3</sup>, como aponta Tardif (2003), mas também os conhecimentos experienciais, profissionais, dentre outros. De todo esse processo, resulta natural pensar que surjam tensões, incertezas e dificuldades por parte dos discentes, nessa complexa e conflituosa tarefa de articular os diferentes saberes.

Os acadêmicos em formação necessitam ainda lidar não só com os seus conflitos pessoais que envolvem os processos mencionados, mas também com aqueles provenientes do

---

<sup>2</sup> As Culturas Corporais do Movimento compreendem os Desportos, as Ginásticas, os Jogos, as Lutas e as Danças.

<sup>3</sup> Na perspectiva da formação profissional de Tardif, os saberes disciplinares representam aqueles relacionados às disciplinas provenientes dos cursos de formação.

próprio campo formativo. No caso específico da formação em Educação Física, inúmeras relações conflituosas se estabelecem entre os campos do saber. Se realizada uma imersão histórica em seu contexto, esses conflitos parecem atingir o ápice na oposição entre as Ciências Biológicas e as Ciências Humanas. Esse problema acerca da formação não é novo e, tampouco, parece possível precisar o momento histórico de sua origem.

Ao longo da história formativa da Educação Física preponderou um modelo baseado em uma concepção biológica do ser humano, a qual se constituiu enquanto pensamento hegemônico. Também prevaleceu um forte caráter técnico, bastante associado aos desportos e às práticas corporais. Nesse contexto, menor prestígio foi direcionado para as áreas humanas, e dentre essas, para os conhecimentos didático-pedagógicos. Com isso, tendeu-se a um distanciamento da vertente escolar, mesmo que essa tenha sido fundamental para a constituição do próprio campo da Educação Física. Conforme salienta Paiva (2003, p. 76), a essa vertente foi conferida a condição de “prima-pobre”.

As últimas modificações no âmbito das políticas de formação parecem acentuar os conflitos historicamente constituídos. Em conformidade com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, os cursos de Educação Física fragmentaram-se em duas propostas de formação: Licenciatura e Bacharelado. Enquanto que as Licenciaturas habilitam para a educação física escolar em todos os níveis da Educação Básica, os cursos de Bacharelado visam formar profissionais para intervirem em espaços não-formais<sup>4</sup>. Essas alterações impactam fortemente sobre o panorama da formação afetando seus atores e, dentre esses, particularmente os acadêmicos.

Sob essa perspectiva – a dos acadêmicos de Educação Física – orientou-se a presente Dissertação. Diante das atuais propostas e da configuração do campo formativo, pretendeu-se investigar alguns aspectos relacionados aos acadêmicos, particularmente delimitando-se sobre a percepção de importância relacionada com as inúmeras áreas do saber que integram as propostas formativas. Entretanto, antes mesmo de apresentar a problemática e os objetivos do estudo, faz-se necessário expor alguns aspectos relacionados à relevância e aos motivos que conduziram o pesquisador a propor a investigação.

---

<sup>4</sup> A Educação Física Escolar é considerada como um espaço de atuação profissional formal. Os espaços não-formais são todos aqueles realizados fora de contextos escolares, tais como, clubes, academias, escolinhas desportivas, *personal training*, atividades aquáticas, preparação física, apenas para citar alguns exemplos dentre os múltiplos campos de atuação profissional em Educação Física.

## 1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A área da Educação Física vem conquistando um importante espaço acadêmico e social, tendo em vista a amplitude do seu campo de atuação. Além da dimensão pedagógica, sobre a qual se legitima enquanto componente curricular obrigatório na Educação Básica, ela está classificada entre as Ciências da Saúde, de acordo com o *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq, 2005). A Educação Física, enquanto manifestação social, caracteriza-se pela intervenção através das múltiplas atividades físicas, sendo capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento humano e a saúde das populações.

As relações existentes entre os exercícios físicos e a saúde são bastante conhecidas e amplamente documentadas (ACSM, 2000). Diversos estudos, particularmente nas últimas três décadas, confirmam que o baixo nível de atividade física representa importante fator de risco para saúde, motivo pelo qual o sedentarismo é visto atualmente como um problema de saúde pública. Nesse sentido, a Organização Mundial de Saúde (OMS) orienta para que em todo o mundo sejam desenvolvidos eventos e ações que estimulem a prática regular de exercícios, divulgando os seus efeitos benéficos para a saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2002). Nesse panorama, em que se configura a relevância social do campo em questão, passa a ser fundamental reconhecer a importância dos profissionais de Educação Física e, sobretudo, centrar esforços que visem qualificar o processo de formação desses profissionais.

Esse sentimento veio, paulatinamente, sendo construído na trajetória acadêmica e profissional do pesquisador. Enquanto Licenciado em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o mesmo pôde vivenciar diversas experiências, ao longo de doze anos de atuação profissional. Tais experiências sempre o mantiveram em contato com acadêmicos de Educação Física, oportunidades em que o pesquisador supervisionou estágios complementares de uma expressiva quantidade de estudantes. Nessas atividades, observações empíricas apontavam fortes contrastes quanto ao valor atribuído às diferentes áreas de estudo, por parte desses estudantes.

Estes contrastes, que tendiam a uma sobrevalorização dos estudos e tarefas acadêmicas relacionadas às ciências biológicas, em detrimento daqueles embasados nas Ciências Humanas e nos componentes didático-pedagógicos. Essa tendência foi sendo percebida a partir de diversos relatos de estudantes que afirmavam desinteresse, desmotivação e carência de sentido em aprofundar estudos relacionados a disciplinas de caráter humanístico e

pedagógico. Atualmente, relatos semelhantes continuam a ser identificados e parecem se acentuar, especialmente por parte de alunos matriculados nos cursos de Bacharelado.

Recentemente, no segundo semestre do ano de 2009, a participação em um intercâmbio acadêmico no Programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación* da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP)<sup>5</sup>, veio a fortalecer as intenções de pesquisa. Nesse período de três meses, residindo na cidade de La Plata – Província de Buenos Aires – Argentina, o pesquisador pôde refletir profundamente sobre o seu campo de formação, fato que desencadeou o desenvolvimento metodológico apresentado nessa Dissertação.

Diálogos com docentes da UNLP e também da *Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC) – Província de Córdoba – Argentina, resultaram na constatação de que o problema acerca da aparente desmotivação e desinteresse dos acadêmicos por algumas disciplinas, coincidiu com as mesmas percepções dos docentes argentinos. Além disso, o contato com os próprios acadêmicos, proporcionado por uma significativa coleta de dados relacionada ao estudo-piloto dessa investigação, fortaleceu as percepções relacionadas a essa problemática de formação.

A partir dessas constatações, iniciou-se um processo de construção de uma hipótese empírica: a de que, em geral, tende a ser mais atrativo para os acadêmicos de Educação Física estudar conteúdos técnico-instrumentais vinculados às áreas biológicas e da saúde, sobretudo quando se trata dos futuros Bacharéis. Inversamente, parece haver uma desvalorização pelo estudo de conteúdos derivados das áreas humanas, além de resultar dificultosa as relações entre teoria e prática ligadas a esses saberes. Essas suposições apontam para um perfil motivacional orientado para os componentes biológicos, na qual os elementos humanísticos e pedagógicos figuram com menos prestígio.

Dando continuidade e apontando mais fortemente as inquietações frente ao tema, é neste ponto em que se solidifica a relevância pessoal para o estudo. Precisamente nas crenças sobre a importância que assumem os conhecimentos humanísticos, pedagógicos, sociológicos e psicológicos, entre tantos outros derivados do campo das ciências humanas. Pensa-se que esses elementos constituem-se enquanto saberes fundamentais no processo de construção da identidade docente e, além disso, importantes para o crescimento pessoal do discente. O pesquisador acredita em uma Educação Física essencialmente educativa, pautada pelo estabelecimento de uma relação professor-aluno, independente do ambiente de intervenção,

---

<sup>5</sup> Este intercâmbio foi subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sendo realizado no período entre setembro e novembro de 2009.

contexto que torna fundamental o aprofundamento de conhecimentos humanísticos e didático-pedagógicos por parte dos futuros profissionais/professores.

### 1.3 A CONSTITUIÇÃO DO OBJETO

Na intenção de constituir o objeto de estudo e como passo inicial da presente investigação, foi conduzida uma revisão de literatura, realizada em diversas fontes. Procurou-se identificar investigações ligadas ao tema dentre as produções na área educacional. Nesse sentido, percorreu-se pelo banco de Teses e Dissertações da CAPES, pelas últimas três reuniões bianuais da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, revisando os últimos dez anos de produção em importantes periódicos, tais como a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, a Revista Brasileira de Educação, a Revista Estudos em Avaliação Educacional, dentre outras.

No campo da Educação Física revisou-se sistematicamente os últimos dez anos de publicações da *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, as últimas cinco edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE, bem como do CONBRACE SUL. Além disso, realizou-se pesquisa em diversas bases de dados nacionais, latinoamericanas e internacionais.<sup>6</sup> Do esforço realizado constatou-se que, no campo educacional, há pouca produção de conhecimento que trate especificamente do valor atribuído por acadêmicos aos diversos componentes formativos.

Da mesma forma, são escassos os estudos relacionados à motivação acadêmica em estudantes de Educação Física. Quando pesquisados aspectos relacionados ao perfil dos estudantes, suas motivações, preferências e, particularmente, como avaliam os diferentes componentes curriculares, não foram encontradas produções científicas que atendam à especificidade do tema.

Diante dessas carências, o pesquisador motivou-se a desenvolver uma metodologia de pesquisa que pudesse atender a algumas questões sobre o tema proposto. Dessa forma,

---

<sup>6</sup> As principais bases de dados consultadas foram: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), ERIC (*Education Resources Information Center*), EBSCO (*EBSCO Publishing*), ProQuest (*ProQuest Academic Research Library*), Periódicos CAPES, SPORTDISCUSS e CLASE (*Citas Latinoamericanas em Ciencias Sociales y Humanidades*).

iniciou-se um processo de construção de um instrumento de pesquisa que pudesse ser aplicado a uma expressiva quantidade de acadêmicos de Educação Física.

Para a delimitação e definição dos elementos que nortearam a pesquisa, foram levados em consideração os seguintes aspectos:

- (1) a relevância social dos profissionais/professores de Educação Física;
- (2) a importância desta área do conhecimento no desenvolvimento humano e saúde das populações;
- (3) as modificações no âmbito das políticas de formação e suas repercussões;
- (4) as desarticulações entre teoria e prática na formação e atuação profissional;
- (5) a carência de estudos ligados à motivação de discentes de Educação Física;
- (6) o desconhecimento da motivação acadêmica relacionada às distintas áreas de estudo que compõem a formação em Educação Física;
- (7) as possíveis diferenças de valorização quanto às áreas do conhecimento, entre alunos matriculados nas Licenciaturas e Bacharelados;
- (8) a provável desvalorização dos conhecimentos derivados das Ciências Humanas;
- (9) a importância desses conhecimentos na formação docente e na formação pessoal do discente; e
- (10) os motivos pessoais ligados ao tema, que atravessaram a vida profissional e acadêmica do pesquisador.

Nessa perspectiva, possibilitou-se elaborar a seguinte questão:

Como se apresenta o perfil de acadêmicos de Educação Física e como esses valorizam as diversas áreas de estudo que compõem a formação?

#### 1.4 OBJETIVOS

Com base na problemática apresentada a Dissertação teve como objetivo geral:

Analisar o perfil de acadêmicos de Educação Física sob diferentes aspectos, tendo como foco a valorização atribuída às áreas de estudo que compõem o processo formativo.

Os objetivos específicos ficaram assim definidos:

1. Descrever o perfil de acadêmicos de Educação Física a partir de características demográficas (gênero e idade), de aspectos relacionados à escolha pela modalidade de curso, de suas relações com o mercado de trabalho, seus hábitos e pretensões de atuação futura.
2. Identificar o grau de importância atribuído por esses acadêmicos para as principais áreas de estudo contidas no processo formativo em Educação Física.
3. Investigar as inter-relações existentes entre as áreas de estudo, procurando identificar as categorias em que os itens formativos possam ser agrupados, segundo a percepção dos estudantes.
4. Comparar o valor atribuído aos componentes formativos agrupando os sujeitos por gênero, modalidades, instituições, períodos no curso e diferentes perspectivas de atuação futura.

## 1.5 CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR

Com os objetivos propostos, dois caminhos teóricos foram percorridos pelo pesquisador. O primeiro realizou uma imersão no contexto formativo do campo específico da Educação Física, enquanto que o segundo explorou a motivação acadêmica, a partir de importantes teorias motivacionais. Esses caminhos originaram dois capítulos voltados à fundamentação dos aspectos que a investigação buscou aprofundar. A fim de orientar o leitor e justificar as opções realizadas, apresenta-se brevemente a organização e conteúdo encontrado nos capítulos dessa Dissertação.

O segundo capítulo, “O contexto formativo da Educação Física”, percorre a trajetória dos cursos de Educação Física no Brasil, baseado em uma perspectiva histórico-crítica. Analisando documentos legais, bem como as principais tendências que atravessaram esse campo de formação, o capítulo apresenta uma síntese dos modelos formativos que vigoraram

na Educação Física, desde 1939 até a atualidade. Com ele, buscou-se compreender as configurações assumidas pelas áreas de estudo nas diferentes propostas formativas, além de contextualizar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como identificar algumas críticas e tendências.

O terceiro capítulo, intitulado “Motivação Acadêmica: teorias e estudos” aprofunda aspectos relacionados à motivação discente, a partir da Teoria da Autodeterminação, da Teoria das Metas de Realização e da Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro. Apresentam-se também diversos estudos realizados em contextos acadêmicos brasileiros, com os quais se procurou contribuir para a compreensão de comportamentos, atitudes e valores demonstrados por estudantes universitários.

No quarto capítulo explicita-se o desenvolvimento metodológico realizado, o qual se pautou, fundamentalmente, pelo método quantitativo. O pesquisador esclarece todas as etapas realizadas para a construção e validação de um instrumento próprio para a coleta de dados, o qual permitiu registrar importantes informações frente aos objetivos da investigação.

Nesse sentido, inúmeros foram os resultados obtidos, os quais são apresentados no quinto capítulo. Devido à densidade e a quantidade de informações apuradas, procurou-se organizar a apresentação em diversas seções, permitindo ao leitor melhor identificar cada tópico desenvolvido, podendo dirigir-se aos resultados de seu maior interesse.

Por fim, busca-se compartilhar algumas conclusões e reflexões oportunizadas a partir do desenvolvimento da Dissertação, bem como, de toda a trajetória percorrida durante o Mestrado em Educação.

Lembra-se ainda que todo o desenvolvimento da pesquisa esteve orientado por uma pergunta simples, mas de elaboração comprometida. Esse sentimento, apoiado no pensamento de *Boaventura de Sousa Santos* com o qual se ilustrou a epígrafe apresentada, remete para a percepção de que, mesmo que tenha sido simples o questionamento que desencadeou o estudo, registra-se que a maneira como essa simples questão foi tratada denotou profunda dedicação e rigor.

## 2 O CONTEXTO DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física brasileira figura como uma importante área de conhecimento dentre as Ciências Humanas e as Ciências da Saúde. Enquanto área específica de formação de professores, ela detém uma considerável trajetória que se consolidou com diferentes propostas formativas. Desde as primeiras iniciativas de se formar professores de Educação Física no Brasil, datadas no início da década de 1930, até as atuais propostas que orientam as inúmeras instituições de ensino superior em todo o território Nacional, são aproximadamente 80 anos de história.

Diante de uma vasta trajetória, a temática da formação em Educação Física e, particularmente, estudos relacionados aos diferentes modelos curriculares que nela vigoraram, compreende um assunto bastante explorado na área. Nesse sentido, importante mencionar o papel do Grupo de Trabalho Temático (GTT) *Memórias da Educação Física e Esportes*, que tem agrupado distintos estudos históricos, dentre os quais se destacam os de enfoque histórico-crítico pela tradição que possuem nesse campo de conhecimento.

Destaca-se também que, recentemente, nos anos de 2003 e 2004, a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*<sup>7</sup>, publicou dois números temáticos voltados à História da Educação Física e dos Esportes, feito que demonstra a consolidação dessa temática, a qual dispõe de um sólido corpo de pesquisadores e uma significativa produção. Nesse contexto, se por um lado se torna fácil reescrever sobre um tema já explorado devido à facilidade de acesso à informação, por outro lado, torna-se uma tarefa desafiadora no sentido de reescrever originalmente sobre temas já percorridos.

Posto isso, o presente capítulo apresenta uma revisão dos principais modelos curriculares que vigoraram na formação em Educação Física, delimitando-se, especialmente, em quatro períodos: as origens da formação em Educação Física (1929 – 1968), o currículo oficial de 1969, a proposta de 1987 e o atual modelo de formação, em vigor desde 2004. No sentido de propor um nível de originalidade, buscou-se vincular o tema ao objeto de estudo dessa Dissertação, procurando focalizar o olhar sobre a configuração assumida pelas diversas áreas de estudo nos principais modelos formativos. Nessa direção, além de identificar as tendências e o contexto dos quais emergiram as principais reformas curriculares, buscou-se

---

<sup>7</sup> A Revista Brasileira de Ciências do Esporte é uma publicação quadrimestral editada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), a qual já possui mais de 30 anos de produção.

centrar o objeto de análise nas disciplinas e nas áreas de estudo que ao longo dos anos conformaram os currículos acadêmicos de Educação Física.

Após transcorrer os principais períodos formativos, deteve-se a atenção sob as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Licenciatura e Bacharelado, apresentando suas propostas e configurações. Considerando as polêmicas tensões que essas diretrizes ainda têm gerado, apresentam-se também algumas críticas e movimentos contrários por parte de algumas instituições e, também, de um forte movimento nacional por parte dos discentes. Para finalizar o capítulo, buscou-se sintetizar algumas tendências que atravessaram historicamente a área da Educação Física e que, em maior ou menor intensidade, continuam presentes na atualidade.

## 2.1 REVISITANDO AS ORIGENS: OS PRIMEIROS MODELOS FORMATIVOS

Formar professores de Educação Física no Brasil passou a ser uma necessidade já em meados do século XIX. Com uma importante reforma no sistema de ensino gerada no período Imperial, a qual ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz, passou a se instituir a obrigatoriedade das aulas de “*gymnastica*” para o ensino primário (BRASIL, 1854). Apesar da obrigatoriedade, não havia qualquer iniciativa para a formação de professores de Educação Física no Brasil. Salienta Pereira Filho (2000) que muitas escolas não conseguiam efetivamente cumprir essa determinação devido ao baixo contingente de professores capacitados para ministrar essa disciplina.

Com essa carência, os primeiros professores de Educação Física eram ligados às Instituições Militares ou imigrantes europeus. Dentre os militares tendiam a ocupar a função os oficiais que detivessem, pelo menos, a patente de sargento, através de cargos específicos de contramestres e instrutores de ginástica. Já entre os imigrantes, destacaram-se os alemães que, além de terem imigrado massivamente ao Brasil, também foram responsáveis por difundir o Método Alemão nas aulas de ginástica.

Na década de 1920 ainda não existia qualquer instituição civil voltada à formação de professores de Educação Física. Diante da procura por esses profissionais que aumentava em grandes proporções, para alguns poucos civis foi dada a oportunidade de inscreverem-se em cursos militares. Recordo o professor Inezil Penna Marinho, que a primeira turma diplomada por curso oficial em nível federal ocorreu em 1929, através do curso provisório de Educação

Física na Escola de Sargentos da Infantaria do Exército (MARINHO, 1980). Dessa turma, além dos 70 militares que se formaram, havia 20 professores públicos civis que concluíram o curso, o qual teve uma duração de apenas cinco meses.

Dois anos depois, foi criado o curso da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, enquanto primeiro programa de formação voltado à população civil. Embora sua criação seja datada no ano de 1931, esse só iniciou seu funcionamento em 1934, com duas propostas de formação: *Instrutor de Ginástica* e *Professor de Educação Física*. Para ilustrar esse acontecimento, Souza Neto et al. (2004) mencionam um artigo publicado na *Revista Educação Physica* no ano de 1936:

Installada em 1 de agosto de 1934, a Escola Superior de Educação Physica do Estado de São Paulo já formou duas turmas de Instructores de Gymnastica e uma de professores de Educação Physica. Os instructores de gymnastica recebem, num anno de curso, os ensinamentos básicos, quer theoreticos, quer práticos, para ministrarem o ensino e a prática da physiocultura. Mas, para alcançarem o título de professores de educação physica precisam estudar mais um anno, sahindo da Escola, então, habilitados a serem verdadeiros directores de educação physica, nos collegios ou clubs esportivos. (Educação Physica, 1936, p. 77 *apud* Souza Neto et al. 2004, p. 115)

Outro importante marco no processo de formação representou o artigo 131 da Constituição de 1937. De acordo com Castellani Filho (2008), a partir da obrigatoriedade da Educação Física no sistema escolar, passou também a existir a necessidade de diretrizes voltadas a formação desses profissionais. Nessa mesma década, com o decreto lei n.º 1.212 de 1939, Gustavo Capanema, então Ministro de Educação e Saúde, instituiu a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, com sede na Universidade do Brasil. Com ela, criaram-se também as bases curriculares a serem seguidas nacionalmente. (BRASIL, 1939)

Nesse primeiro modelo curricular legalmente instituído, cinco eram as propostas de formação. A mais prestigiada era o *Curso Superior de Educação Física*, o qual oferecia a habilitação de Licenciado e era o único que possuía a duração de 2 anos. Quanto às demais propostas – o *Curso Normal de Educação Física*, o *Curso de Técnico Desportivo*, o *Curso de Treinamento e Massagem* e o *Curso de Medicina da Educação Física e dos Desportos* – todas possuíam a duração de um ano.

Ao analisar os documentos referentes ao currículo de 1939, o Art. 3º da Lei nº 1.212, explicita as disciplinas cursadas no primeiro currículo oficial do curso Superior de Educação Física, as quais ocorriam em duas séries que continham 14 disciplinas para o primeiro ano e, 12 para o segundo:

#### Primeira série

1) Anatomia e fisiologia humanas; 2) Cinesiologia; 3) Higiene aplicada; 4) Socorros de urgência; 5) Biometria; 6) Psicologia aplicada; 7) Metodologia da educação física; 8) História da educação física e dos desportos; 9) Ginástica rítmica; 10) Educação física geral; 11) Desportos aquáticos; 12) Desportos terrestres individuais; 13) Desportos terrestres coletivos; 14) Desportos de ataque e defesa.

#### Segunda série

1) Cinesiologia; 2) Fisioterapia; 3) Biometria; 4) Psicologia aplicada; 5) Metodologia da educação física; 6) Organização da educação física e dos desportos; 7) Ginástica rítmica; 8) Educação física geral; 9) Desportos aquáticos; 10) Desportos terrestres individuais; 11) Desportos terrestres coletivos; 12) Desportos de ataque e defesa. (BRASIL, 1939)

Com essa base curricular, proliferaram-se cursos de Educação Física nos principais Estados brasileiros. Alguns anos mais tarde, no período compreendido entre 1945 e 1968, algumas alterações curriculares foram realizadas, sendo elas amparadas por legislações que ocorreram no cenário educacional mais amplo. No ano de 1945, a modificação ficou por conta da duração do curso, a qual passou de dois para três anos. Nesse aspecto, Azevedo e Malina (2004) salientam que, do ponto de vista curricular, a reorganização ocorreu somente no aumento da carga horária sobre as mesmas disciplinas já existentes, não havendo uma alteração expressiva.

Já com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 (BRASIL, 1961), passou a ser exigido que os cursos atendessem uma proporção mínima de 1/8 da carga horária total destinada à formação pedagógica. Nesse mesmo sentido, o Parecer nº 292/62 ao estabelecer os currículos mínimos para os cursos de Licenciatura em nível Nacional, cria um núcleo comum de disciplinas pedagógicas para todas as Licenciaturas. Eram elas: *Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus* e a *Prática de Ensino*, esta última sob a forma de estágio supervisionado (BRASIL, 1962). Com essas determinações e, com a Reforma Universitária de 1968, passou a existir a necessidade de um novo modelo curricular, visando atender as exigências do contexto educacional.

## 2.2 CURRÍCULO OFICIAL DE 1969

O segundo modelo curricular oficial voltado à formação de professores de Educação Física surge com a Resolução CNE nº 9 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1969). Como resultado de reuniões coordenadas pela Divisão de Educação Física do Ministério de

Educação e Cultura (MEC), constatou-se que era necessário modificar os modelos de formação existentes, uma vez que os cursos ministrados paralelamente ao de Professor de Educação Física já não estavam atendendo ao mercado de trabalho.

De acordo com Souza Neto et al. (2004), o grupo de trabalho nomeado para repensar o processo formativo optou por manter somente duas das cinco opções de curso anteriormente oferecidas. Assim, mantiveram-se somente o curso de formação de *Professor de Educação Física* e o curso de *Técnico Desportivo*, de forma que os mesmos poderiam ser cursados de maneira concomitante.

Para o caso do curso de Professor de Educação Física, o novo modelo curricular estabelecia um currículo mínimo de 1.800 horas/aula que deveriam ser cursadas em um mínimo de 3 (três) e um máximo de 5 (cinco) anos. Três eram os eixos orientadores do currículo: 1) Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico, preventivo; 2) Estudo dos exercícios *gímnicos-desportivos* em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos e artísticos; e 3) Estudo das matérias pedagógicas comum a todas as licenciaturas.

Segundo Pereira Filho (2000), no modelo curricular de 1969 o bloco de matérias obrigatórias foi subdividida em *básicas* e *profissionais*. As básicas compreendiam matérias de fundamentação científica, sendo obrigatórias as seguintes: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene. Já as obrigatórias do bloco das matérias profissionais foram: Socorros de Urgência, Ginástica, Ginástica Rítmica, Natação, Atletismo, Recreação, além das disciplinas pedagógicas comum às licenciaturas, de acordo com o Parecer nº 292/62.

Apesar das importantes correções que as diretrizes voltadas às licenciaturas trouxeram aos cursos de Educação Física, muitos autores relatam o caráter “técnico generalista” e “biologicista” que preponderou na formação durante esse período (SOUZA NETO et al., 2004; CASTELLANI FILHO, 2008; BENITES, SOUZA NETO; HUNGER, 2008). Com a implementação das disciplinas pedagógicas obrigatórias, os cursos passaram a adquirir também uma maior identidade pedagógica, entretanto, prevalecia o caráter técnico-biologicista.

Ainda sobre essa proposta formativa, Azevedo e Malina (2004) destacam que o período compreendido entre 1978 a 1986 foi marcado por fortes debates sobre a formação profissional, tendo sido nomeada uma nova comissão para reformular o processo formativo. Uma síntese sobre esses debates foi apresentada por Pereira Filho (2000, p.65), que levantou alguns aspectos identificados pelo grupo de trabalho designado para repensar a proposta de 1969, conforme segue:

- a) Em muitas Escolas de Educação Física, o currículo mínimo se tornava pleno, pois não faziam qualquer acréscimo de disciplinas ou matérias;
- b) Inexistência de qualquer preocupação com a definição de um perfil do profissional a ser formado pela estruturação curricular adotada;
- c) Enorme abrangência de conteúdos na área esportiva, em decorrência dos interesses de algumas instituições oferecerem a titulação complementar de Técnico Desportivo;
- d) Tratamento meramente informativo e superficial na área biológica e humana; e
- e) A Educação Física não era pensada como um campo de conhecimento específico, portanto não cumprindo seu papel social no aspecto técnico nem no pedagógico. (PEREIRA FILHO, 2000, p.65)

Essas conclusões propiciaram as condições para a formulação de uma nova proposta curricular, a qual se diferenciou consideravelmente dos modelos anteriores.

### 2.3 PROPOSTA CURRICULAR DE 1987

A Resolução nº 3, aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 16 de junho 1987 (BRASIL, 1987), veio a estabelecer as novas diretrizes para a formação em Educação Física. A proposta consistiu em oferecer uma nova modalidade de formação: o Bacharelado. A partir de uma reinterpretação da Lei nº 5540/68 da Reforma Universitária, o modelo curricular de 1987 representou uma iniciativa pioneira no meio educacional, uma vez que conferiu grande autonomia às instituições para que elaborassem tanto o perfil profissional que desejavam formar, bem como, o próprio currículo de formação.

Diferindo-se profundamente das propostas anteriores, o currículo não era mais organizado por um elenco de disciplinas obrigatórias e, sim, composto por áreas de conhecimento, a partir das quais caberia às próprias instituições definirem a composição das disciplinas. A estrutura curricular, conforme Art. 3º da referida Resolução, orientava dois blocos para a composição curricular: *Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos*. A formação geral deveria ser constituída por bases científicas que contemplassem o aspecto humanístico, o qual deveria englobar *Conhecimento Filosófico, Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade*, além do *Conhecimento Técnico*, de cunho específico da Educação Física.

Já o aprofundamento de conhecimentos passou a possibilitar a cada aluno a eleição de algumas disciplinas dentre as optativas ofertadas nos currículos das diferentes instituições,

permitindo compor o seu foco de formação. Dessa forma, o Art. 3º, em seu parágrafo terceiro postulou:

A parte do currículo pleno denominada Aprofundamento de Conhecimento deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados. Será composto por disciplinas selecionadas pelas IES e desenvolvidas de forma teórico-prática, permitindo a vivência de experiências no campo real de trabalho (Resolução nº 3, CFE/1987).

Outra importante alteração foi em relação à duração mínima do curso que, de forma expressiva, passou de 1.800 para 2.880 horas/aula. Com essa carga horária, duas eram as habilitações oferecidas: *Licenciado em Educação Física* e *Bacharel em Educação Física*. A integralização curricular deveria acontecer em um tempo mínimo de 4 anos (ou 8 semestres letivos) e um máximo de 7 anos (ou 14 semestres letivos). A composição das 2.880 horas deveria, ainda, ser distribuída de forma a direcionar 80% da carga horária para a Formação Geral e 20% para o Aprofundamento de Conhecimentos.

Importante salientar que, mesmo que a formação em Educação Física já viesse sofrendo inúmeras críticas ao longo dos anos, devido ao seu forte caráter técnico, o Art. 4º, em seu segundo parágrafo estabelecia que, do total de horas voltadas para a Formação Geral “80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico” (BRASIL, 1987). Isto significa que tendeu a prevalecer nas IES brasileiras um modelo formativo, ainda, fundamentalmente técnico.

Quanto à questão das diferentes propostas formativas, a maioria das IES optou em oferecer a “Habilitação Plena” que visava formar profissionais capazes de intervir nos mais variados contextos, desde as práticas pedagógicas em nível escolar nos diversos níveis de ensino, até as inúmeras possibilidades de atuação em âmbitos não-formais da Educação Física. Dessa forma, exceto por raríssimas iniciativas institucionais de oferecerem o curso de Bacharelado, vigorou na Educação Física o modelo de formação que condensava ambas as propostas formativas, nas chamadas “Licenciatura Plena” ou “Licenciatura Ampliada”, modelo que vigorou por aproximadamente 18 anos, tendo formado uma expressiva quantidade de profissionais<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Em algumas instituições, os currículos elaborados com base na Resolução CFE nº 3, de 1987, ainda se encontram em extinção, tendo em vista uma elevada quantidade de alunos que necessitaram realizar remanejamento curricular.

## 2.4 PANORAMA ATUAL

Muitos foram os fatores que determinaram a elaboração das atuais diretrizes curriculares. No final da década de 90, a Educação Física teve sua atuação profissional regulamentada, com a aprovação da Lei nº 9696/98 (BRASIL, 1998). A partir de então, criaram-se o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus respectivos Conselhos Regionais de Educação Física (CREF's), atualmente totalizando 14 unidades, distribuídas no território brasileiro. Essas conquistas legitimaram os posicionamentos assumidos pelo *Conselho Nacional de Educação* (CNE) que vieram a desencadear as profundas e atuais modificações na formação profissional.

Com os reordenamentos expressos pelo Parecer nº 58 (CNE/CES, 2004) e pela Resolução nº 7 (CNE/CES, 2004), as IES foram orientadas a extinguir a “Licenciatura Plena”, passando a oferecer, obrigatoriamente, a Licenciatura e/ou Bacharelado. Isso porque, de acordo com o entendimento expresso pelo Parecer nº 58 e, também pelas diretrizes voltadas à formação de professores nas licenciaturas em nível nacional, esses cursos devem ter identidade própria, necessitando, dessa forma, dispor de grades curriculares específicas.

Além da especificidade formativa para as duas propostas, também foram realizadas importantes modificações na intervenção profissional dos futuros egressos. Aos Licenciados foi delimitada a atuação ao contexto da Educação Física Escolar em todos os níveis da Educação Básica, ao passo que para os Bacharéis, ficou compreendida a atuação nos espaços não-formais, abrangendo um amplo mercado. Essas alterações, que geraram fortes impactos mercadológicos no campo da Educação Física, foram legitimadas a partir da Resolução nº 46 (CONFEF, 2002) que, antes mesmo da aprovação das novas DCNs, já se dispunha de normativas quanto à especificidade de atuação, impostas aos Licenciados e Bacharéis.

### 2.4.1 A configuração das atuais diretrizes curriculares

Do ponto de vista da organização curricular, os cursos de Bacharelado passaram a estar amparados pela Resolução nº 7 (CNE/CES, 2004), enquanto que os cursos de Licenciatura atendem as normativas específicas para a formação de professores da Educação Básica, as quais estão respaldadas pela Resolução nº 1 (CNE/CP, 2002). Importante

mencionar que a Resolução CNE/CES nº 7 (2004), no Art. 4º, diferencia as habilitações da seguinte forma:

§ 1º O graduado em Educação Física 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.

§ 2º O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste 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.

Considerando o modelo formativo para os cursos de Graduação<sup>9</sup> em Educação Física (Bacharelado), segundo a Resolução CNE/CES nº 7 (2004), dois eixos passaram a orientar a proposta: a formação *específica* e a formação *ampliada*. A formação específica deve contemplar os conhecimentos identificadores da Educação Física, abrangendo as dimensões *Culturais do movimento humano, Técnico instrumental e Didático-pedagógica*. Já a formação ampliada passa a comportar os seguintes blocos: *Relação ser humano sociedade, Biológica do corpo humano; e Produção do conhecimento científico e tecnológico*.

De forma semelhante ao modelo de 1987, a autonomia institucional é bastante presente e expressa no Art. 7º desta resolução (CNE/CES, 2004):

Caberá à Instituição de Ensino Superior, na organização curricular do curso de graduação em Educação Física, articular as unidades de conhecimento de formação específica e ampliada, definindo as respectivas denominações, ementas e cargas horárias em coerência com o marco conceitual e as competências e habilidades almejadas para o profissional que pretende formar.

No sentido de flexibilizar e oferecer autonomia às IES, o Art. 3º também prevê:

A critério da Instituição de Ensino Superior, o projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física poderá propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, utilizando até 20% da carga horária total, articulando as unidades de conhecimento e de experiências que o caracterizarão.

Apesar da ampla autonomia oferecida, em muitas Faculdades de Educação Física gerou-se um processo de desorientação em relação às posturas a serem adotadas frente às

<sup>9</sup> O termo *Graduação*, amplamente referendado na Resolução nº 7 (CNE/CNS, 2004), tem gerado uma série de discussões, uma vez que o curso de Licenciatura também configura um curso de Graduação, conforme Lei nº 9394/96 que exige obrigatoriedade de formação em cursos de Graduação em nível superior para os professores da Educação Básica.

novas resoluções. O excesso de autonomia para a elaboração do projeto pedagógico dos cursos preocupou a comunidade acadêmica, fazendo com que muitas Instituições retardassem ao máximo o início das atividades de remanejamento para o novo currículo.

Ainda quanto aos cursos de Bacharelado, outro aspecto que gerou desconforto foi o fato da presente proposta não ter fixado a carga horária mínima para esses cursos. Entretanto, recentemente, no ano de 2009, quando muitas IES já tinham finalizado o processo de adaptação curricular, a Câmara de Educação Superior, através da Resolução nº 4 (CNE/CES, 2009) fixou em 3.200 horas a duração do curso de Graduação em Educação Física, estabelecendo o limite mínimo de 4 (quatro) anos para integralização curricular. Importante destacar que, a partir dessa resolução, adotou-se o modelo contabilizado em horas relógio (60 minutos), o que também gerou uma série de alterações nas IES, visto que estas estavam organizadas segundo o critério horas/aula.

Os cursos de Licenciatura passaram também a ter os seus encaminhamentos específicos. A própria Resolução CNE/CES nº 7 de 2004, em seu Art. 8º, traz alguns direcionamentos:

Art. 8º Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico-instrumentais do movimento humano.

Essa resolução também entende que as orientações voltadas ao curso de Licenciatura em Educação Física devem estar amparadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, a exemplo da Resolução CNE/CP nº 1 (2002). As novas diretrizes para as Licenciaturas apontam as competências como concepção nuclear para a orientação da estrutura curricular dos cursos, partindo do entendimento de que os conteúdos a serem ministrados devem ser utilizados “como meio e suporte para a constituição das competências”.

Como critérios para a definição dos conhecimentos a serem ministrados, estabelecem-se alguns blocos de conhecimentos voltados a orientar a composição dos conteúdos e das disciplinas a serem ministradas. Conforme encaminhamentos dirigidos aos cursos de Licenciatura em geral, o Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1, em seu parágrafo terceiro, especifica seis blocos formativos:

- I - cultura geral e profissional;
- II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V - conhecimento pedagógico;
- VI - conhecimento advindo da experiência.

A duração para os cursos de Licenciatura foi definida pela Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 (CNE/CP, 2002), a qual, além de formular a duração total dessa modalidade, também faz o seguinte direcionamento:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Tendo em vista as principais orientações relacionadas aos cursos de Licenciatura e Bacharelado, as Faculdades de Educação Física no Brasil, parecem enfrentar, pelo menos, três grandes dificuldades: a excessiva autonomia por parte das diretrizes relacionadas aos cursos de graduação (Bacharelado), a falta de objetividade ocasionada também pelas competências de que trata as orientações para os cursos de licenciatura e, ainda, a fragmentação no campo de atuação imposta a Licenciados e Bacharéis em Educação Física, a qual tem gerado uma séria de polêmicas e discussões na área.

Diante dessas dificuldades, o que se pôde perceber na prática é que a maioria das Faculdades de Educação Física, dentre as quais optaram por oferecer as duas modalidades de curso, buscaram construir as grades curriculares, de forma a possuir uma grande quantidade de disciplinas comuns. As diferenciações se fizeram por disciplinas específicas, que no caso da Licenciatura, passaram a aprofundar conhecimentos didáticos, pedagógicos, psicológicos, por exemplo, dentre outros relacionados com a Educação Básica. Já os Bacharelados que,

voltados para ambientes não-formais, aprofundaram conhecimentos técnico-instrumentais, mais voltados ao rendimento, ao treinamento, à preparação física e à saúde.

#### **2.4.2 Críticas ao atual modelo formativo**

Inúmeras críticas surgiram em relação ao modelo curricular proposto. Atualmente, seis anos após a sua aprovação, ainda se encontram muitas dificuldades com relação à implantação e, além disso, têm se percebido maior resistência quanto a sua aceitação. À época da aprovação e imposição dessas diretrizes, a comunidade acadêmica pareceu aceitar passivamente essas orientações, tendo em vista a verticalidade com que tais medidas foram implantadas. Mais recentemente, tem se percebido maior pronunciamento e movimentações contrárias quanto ao modelo formativo em vigor. Mesmo que esses movimentos ocorram de forma isolada, no interior de cada instituição, tem crescido um sentimento de maior insatisfação da comunidade acadêmica da Educação Física.

Algumas instituições e seus atores esperaram que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) tomasse um posicionamento com relação a essas questões, de forma que as críticas pudessem ganhar voz e força. Entretanto, o CBCE procurou não tomar partido, o qual buscou reiterar o seu compromisso com a produção científica, que consiste na divulgação e circulação dessa produção, através de suas publicações e congressos.

Mas, por parte dos discentes é que se tem visto a maior resistência. A Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física – ExNEEF – na gestão 2009-2010 lidera um movimento estudantil intitulado “Educação Física é uma só. Formação Unificada Já! Pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares”. Esse movimento, além de mostrar total oposição às DCNs, advoga também em favor da “Licenciatura Ampliada”, a qual prima pela atuação profissional sem restrições no mercado de trabalho.

O movimento tem procurado publicar cartilhas que buscam tratar de aspectos legais sobre a atuação profissional, bem como sobre pontos controversos das atuais diretrizes. Publicada em junho de 2010, a segunda cartilha buscou esclarecer aos estudantes que existem inconstitucionalidades para impedir que Licenciados tenham a sua atuação profissional somente dirigida à escola, por exemplo. (ExNEEF, 2010). A Executiva de Estudantes, nessa cartilha, publica o Parecer CNE/CES 400/5, o qual a partir de diversos questionamentos encaminhados pelo Instituto Superior de Uirapuru – Sorocaba/SP, encaminhados ao Conselho

Nacional de Educação, ilustra uma série de contradições com relação às restrições que o CONFEF vem impondo, especialmente aos Licenciados em Educação Física. Essas, de acordo com o documento (CNE/CES, 2005) entram em conflito com as competências da União para legislar sobre a atuação profissional das profissões.

De acordo com a cartilha da ExNEEF (2010), aderiram à campanha a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (FURG), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal da Bahia (UFB) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Percebe-se na adesão uma consistente representação estudantil por parte de acadêmicos das instituições públicas. Nesse sentido, importante mencionar o encaminhamento que a ESEF/UFRGS vem dando para a questão. No segundo semestre de 2010, já existe nesta universidade uma Comissão de Reestruturação Curricular, que vem sistematicamente discutindo a nova proposta formativa a ser oferecida pela instituição. Com base em informações do próprio colegiado, pretende-se extinguir o curso de Bacharelado, passando a oferecer somente a Licenciatura, já em 2012.

Quanto às IES privadas, não se tem percebido grandes movimentações estudantis, no sentido de lutar pela revogação das atuais diretrizes curriculares. Entretanto, parece que muitas IES privadas vêm adotando o “caminho do meio”, no sentido de tentar articular, da forma mais coesa possível, a integração das diferentes propostas formativas. Nesse sentido, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS construiu um eixo comum de disciplinas, unificando a formação até o sexto semestre de curso, os quais se diferenciam a partir das disciplinas específicas, após esse período. A proposta se encontra em implantação e pode representar uma antecipação desse colegiado, caso existam alterações nas DCNs por parte do Conselho Nacional de Educação.

Diante do quadro exposto e, em meio a tantas tensões e diferentes posicionamentos, não se pode precisar os direcionamentos que serão dados em um futuro próximo. A comunidade acadêmica da Educação Física segue atenta aos principais movimentos, quer sejam de ordem discente, institucionais ou mesmo, até mesmo, de reordenamentos legais, que possam, novamente, orientar os passos a serem seguidos pelas Faculdades de Educação Física. De todas essas críticas e movimentos, parece permanecer a sensação de que atualmente, as atuais diretrizes curriculares desagradam à grande parte dessa comunidade.

## 2.5 TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA

A história da formação em Educação apresentada revelou significativos movimentos curriculares, que se desenvolveram ao longo dos oitenta anos de trajetória formativa. Esses movimentos, nem sempre acompanharam de forma simétrica as mudanças realizadas no contexto educacional. Em alguns momentos, observa-se um lento desenvolvimento das propostas curriculares para a Educação Física em relação às diretrizes curriculares das licenciaturas em geral, enquanto que em outros momentos, é possível observar propostas inovadoras no meio educativo, como, por exemplo, o modelo de 1987.

Após analisar os quatro períodos formativos apresentados, tornou-se possível identificar algumas tendências. Nas primeiras iniciativas de formação, referentes ao período compreendido entre 1939 e 1968, os cursos possuíam uma duração bastante curta e eram pautados quase que exclusivamente por componentes técnico-instrumentais. Esses cursos resistiram para se adequar ao Parecer 292/62, o qual instituía a obrigatoriedade de um conjunto de disciplinas pedagógicas, ao contrário de outros cursos de licenciatura que atenderam, mais prontamente, a essas exigências.

Já no modelo de 1969, os saberes relacionados aos desportos recebem destaque, tendo em vista a grande ascensão desportiva ocorrida nas décadas de 1960 e 1970. Da mesma forma que os cursos passaram a adquirir uma forte identidade desportiva, passou também a existir uma maior ênfase didático-pedagógica relacionada à formação geral do professor. Apesar das quatro disciplinas voltadas à formação pedagógica, prevaleceu o caráter tecnicista e desportivo da formação.

Mais recentemente, a autonomia institucional, preconizada pelo currículo de 1987, tendeu a descentralizar as diretrizes curriculares, oferecendo grande liberdade para as instituições adequarem seus projetos políticos pedagógicos. Apesar disso, esse mesmo currículo previa que 80% da formação geral estivesse composta por conhecimentos técnicos específicos. Nesse sentido, apesar dos avanços e da ampla liberdade curricular, prevaleceu, mais uma vez, uma formação tecnicista, biologicista e desportiva.

Quanto às atuais propostas formativas houve uma tendência de fragmentação no campo, onde, de um lado, os cursos de Licenciatura passaram a explorar mais os conteúdos didático-pedagógicos e, de outro lado, os cursos de Bacharelado especificaram-se no aspecto técnico. Apesar dos avanços proporcionados pela especificidade dos caminhos pelos quais puderam optar os acadêmicos, criou-se também, uma espécie de “separativismo” entre os

conteúdos pedagógicos e os conteúdos técnico-instrumentais, conforme salientam Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p.358). Não bastasse isso, diversas tem sido as dificuldades relacionadas à formação em Educação Física, as quais parecem se acentuar no tocante às fragmentações impostas ao campo profissional.

De maneira geral e buscando analisar mais amplamente os fatos mencionados, identifica-se uma forte tendência biológica e tecnicista na área de Educação Física, a qual se consolidou enquanto pensamento hegemônico. Diversos autores, imbricados na compreensão da origem dessas tendências, estabelecem relações dessas com as influências das Instituições Militares, assim como, com o Movimento Higienista do século XIX (CASTELLANI FILHO, 2008; GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2003; SILVA, 2004). Quanto às Instituições Militares, essas exerceram direta influência nos primeiros modelos formativos, denotando o caráter técnico e “mecânico” da formação. Em relação ao Movimento Higienista, o discurso da classe médica e as relações saber-poder instituídas por essa categoria profissional influenciaram fortemente a Educação Física brasileira, conferindo a essa um caráter eminentemente biológico. (CASTELLANI FILHO, 2008; BRACHT, 1996; CRISORIO e BRACHT, 2003).

Percebe-se que, ao longo da história formativa, menor importância se atribuiu aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, que, apesar disso conquistaram gradativamente o seu espaço, por força de dispositivos legais. O menor prestígio direcionado a essas áreas, não se configura como um aspecto exclusivo da formação em Educação Física, a qual também se torna visível no âmbito dos demais cursos de formação de professores. Saviani (2009), ao revisar importantes períodos na trajetória formativa dos cursos de Licenciatura no Brasil, evidencia uma tendência à maior valorização aos componentes específicos, denominados por ele como “conteúdos culturais-cognitivos”, em detrimento aos conteúdos didático-pedagógicos.

Para exemplificar, o autor relaciona essa tendência ao modelo formativo conhecido como “esquema 3 + 1”, em que esses componentes eram ministrados no último ano de curso e, completamente, desarticulados com os demais componentes curriculares. Segundo Saviani (2009, p.147), no período compreendido entre 1939 e 1971, os componentes didático-pedagógicos já tendiam a figurar como “um apêndice de menor importância”, sendo muitas vezes encarados “como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor”.

Tendo em vista esses grandes movimentos, importante mencionar a percepção de Lino Castellani Filho quanto às tendências existentes no campo da Educação Física. Esse autor (CASTELLANI FILHO, 2008), ao analisar a constituição e legitimação desse campo do

conhecimento, aponta três grandes tendências: uma que se apresenta na *Biologização*, configurada pela ênfase exacerbada aos aspectos biológicos; outra que se traduz na *Psicopedagogização* que, na visão do autor enaltece, muitas vezes, formulações “abstratas” e “a-críticas” da realidade; e a última que, segundo ele, sedimentada em uma concepção *histórico-crítica* da Educação, pode representar um caminho viável para a Educação Física.

Outro ponto de vista importante é oferecido por Valter Bracht, também bastante conectado com os movimentos históricos dessa área do conhecimento. Esse autor (BRACHT, 2003), que se detém em identificar as concepções epistemológicas relacionadas ao campo da Educação Física, identifica três movimentos relacionados à sua constituição: a *pedagogização*, a *despedagogização* e a *repedagogização*. Segundo Bracht (1996, 2003), a Educação Física brasileira, enquanto categoria profissional se constituiu a partir de uma forte demanda escolar, a qual criou a necessidade da sua existência institucionalizada (BRACHT, 2003). Para esse movimento, de instituição da Educação Física, Bracht (2003) denomina de *pedagogização*, tendo em vista que o campo se constituiu a partir da vertente escolar.

Com as fortes influências dos aspectos técnico-científicos e a grande ascensão cultural do desporto, a Educação Física brasileira passou por um movimento de *biologização*, o que remeteu também a uma tendência à *despedagogização* da área. Segundo Bracht (1996), a partir da década de 1980 houve uma tentativa de *repedagogização* da área, na qual muitos docentes buscaram resgatar os aspectos pedagógicos da formação, ao invés de se centrar exclusivamente nos aspectos técnicos, científicos, desportivos ou biológicos. Bracht (2003) aponta ainda, a atual necessidade de *repedagogização* da Educação Física, reforçando a hipótese da identidade pedagógica da área residir na intervenção qualificada e não nos aspectos técnico-científicos relacionados ao treinamento físico-desportivo e ao alto rendimento (CRISORIO e BRACHT, 2003; BRACHT, 1996).

Com base na trajetória histórica da formação em Educação Física e, a partir das tendências apontadas por importantes autores desse campo do conhecimento, pôde-se evidenciar uma série de mecanismos históricos e contextuais, capazes de conduzir a uma maior compreensão da realidade da área. Esses elementos são fundamentais para compreender o comportamento, as crenças, as atitudes e valores demonstrados por acadêmicos de Educação Física ao longo do curso de formação. A partir de todas essas considerações, pode-se pensar que as tendências observadas devem refletir sobre os aspectos investigados nessa Dissertação. Compreende-se que esses, devem exercer influência sobre a maneira como os alunos valorizam as diversas áreas de estudo contidas no processo formativo.

### 3 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: TEORIAS E ESTUDOS

A motivação caracteriza-se como um amplo campo de estudo e em crescente produção acadêmica. A imersão em seu campo teórico evidencia uma vasta produção de conhecimento em nível internacional, observando-se também um discreto crescimento na literatura brasileira vinculada aos contextos educativos. A temática vem sendo discutida sob diversas perspectivas e enfoques, desde as primeiras teorias motivacionais, de caráter comportamentalista, datadas do início do século XX, até as teorias contemporâneas, de matriz sociocultural e sócio-cognitivista.

Para este capítulo foram privilegiadas algumas teorias motivacionais contemporâneas, particularmente àquelas que apresentam relações com os contextos acadêmicos. À luz dessas teorias, buscou-se evidenciar os principais conceitos que as fundamentam, com o objetivo de melhor compreender os aspectos motivacionais relacionados aos estudantes universitários. Além das grandes teorias a serem apresentadas, também se buscou abordar alguns estudos realizados em contextos acadêmicos brasileiros, que se pautaram em investigar a motivação dos discentes. Entretanto, antes de adentrar na temática proposta, considerou-se importante oferecer alguns conceitos acerca da motivação.

#### 3.1 CONCEITUANDO MOTIVAÇÃO

A multiplicidade de enfoques investigativos acerca do tema da Motivação, nos últimos anos, tem dificultado a tentativa de realizar uma conceituação única. Se realizada uma análise etimológica, observa-se que o termo tem origem no verbo *movere* que, em latim, significa pôr-se em movimento ou ainda, mover-se. Nesse sentido dinâmico, muitos autores definem a motivação como um estado mental caracterizado pela passagem da cognição à ação (DECI & RYAN, 1985; LENS, 1993; NUTTIN, 1983). Entretanto, com a intenção de oferecer uma visão conceitual abrangente e desvinculada de qualquer teoria específica, optou-se por buscar essa conceituação a partir do entorno acadêmico espanhol.

Nesse sentido o *Diccionario de la Real Academia Española*<sup>10</sup> define motivação de três maneiras: como “ação e efeito de motivar”; como “motivo”; e como um “ensaio mental preparatório de uma ação, para animar ou animar-se a executá-la com interesse e diligência”<sup>11</sup>. Por sua parte, Huertas (2001) realizou uma importante revisão, dedicando-se profundamente às questões conceituais da motivação. Esse autor entende que a “motivação é, sobretudo, um processo que precede a ação humana”. Nesse processo estão implícitos “fatores cognitivos e afetivos que influem na eleição, iniciação, direção, magnitude e qualidade de uma ação que pretende alcançar um objetivo determinado” (HUERTAS, 2001, p. 51).

Com esse entendimento, passa-se a explicitar diferentes aspectos motivacionais, a partir de importantes teorias contemporâneas.

### 3.2 TEORIAS MOTIVACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

As teorias motivacionais contemporâneas compreendem perspectivas teóricas recentes, sendo a maioria de matriz sócio-cognitivista. Publicadas inicialmente entre os anos 1970 e 1980, elas constituem-se como importantes avanços voltados à compreensão do comportamento humano, aplicadas às diversas áreas do conhecimento, com destaque para a área educacional. Para essa Dissertação, optou-se em selecionar três grandes teorias, as quais oportunizaram aproximações com a temática investigada. Dessa forma, buscando significar os resultados dessa investigação, as teorias selecionadas foram: a Teoria da Autodeterminação, a Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, conforme se passa a explicitar.

#### 3.2.1 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*) foi proposta pelos norte-

<sup>10</sup> Disponível em: <http://www.rae.es/rae.html>

<sup>11</sup> *Acción y efecto de motivar; Motivo; Ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia.*

americanos *Eduard Deci* e *Richard Ryan*, ambos professores no *Department of Clinical and Social Sciences in Psychology – University of Rochester – New York*. Elaborada em meados da década de 1970, a teoria teve uma grande repercussão internacional e tornou-se amplamente aceita e difundida em diversos campos do conhecimento, sobretudo no contexto educacional. Seu foco de análise reside na orientação dos motivos que dirigem os comportamentos, estabelecendo para esses diferentes *locus* de causalidade: o interno e o externo. Desse binômio originaram-se as duas principais orientações que integram a teoria – a *motivação intrínseca* e a *motivação extrínseca*.

Para Deci e Ryan (1985) a *motivação intrínseca* corresponde ao comportamento tipicamente autodeterminado, no qual o interesse por uma atividade está pautado pela livre escolha, pela espontaneidade e pela curiosidade. O empenho dedicado para a realização de uma atividade não está vinculado com as contingências externas e com recompensas, mas sim, com as características inerentes à própria atividade (DECI & RYAN, 2000). Nesse contexto, em que as tarefas possuem fins em si mesmas, os teóricos relatam que esse tipo de comportamento está mais associado com sentimentos de satisfação, realização e prazer (DECI; RYAN, 1985; DECI; RYAN, 2000; REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Já na *motivação extrínseca*, a atividade ou tarefa está subordinada à obtenção de uma meta ou resultado. Segundo os autores (DECI; RYAN, 1985, 2000; RYAN; DECI, 2000), nessa situação a realização das ações está muito relacionada com recompensas, avaliações, prazos, punições, elogios, entre outros aspectos. O que determina o comportamento está muito mais associado ao controle, agenciado por vontades externas, no qual o indivíduo age sob pressão, em detrimento da livre vontade e da autonomia. Nesse comportamento controlado, o sujeito tende a perceber as atividades/tarefas como instrumentais para obtenção de determinado objetivo. Entretanto, o que figura em primeiro plano é a meta final, é o benefício que o indivíduo obterá ao final do processo, e não a própria tarefa/atividade.

Dessa forma, ao passo que a *motivação intrínseca* configura o comportamento autodeterminado e autônomo, a *motivação extrínseca* orienta-se pelo controle proveniente das demandas sócio-culturais. Ryan e Deci (2000, p. 68) pontuam que o comportamento autodeterminado necessita do atendimento de três características, as quais são definidas como “necessidades psicológicas inatas”: as necessidades de “autonomia” (*autonomy*), “competência” (*competence*) e “pertencimento” (*relatedness*).

A necessidade de autonomia é entendida como o exercício da livre vontade, da eleição e condução dos comportamentos, sem muita regulação ou controle externo. Com essa necessidade, o sujeito experimenta o próprio comportamento, sendo este iniciado e

continuado à partir de suas próprias escolhas. Os autores sustentam que os sujeitos são autônomos quando percebem um *locus* de causalidade interno, um alto nível de liberdade, um baixo nível de controle externo e a possibilidade de escolha na realização de suas ações (DECI; RYAN, 1985; DECI; RYAN, 2000).

A necessidade de competência reside em nutrir percepções de eficácia pessoal através de experiências que conduzam à determinados objetivos. Para a teoria, as pessoas são propensas a se envolverem em atividades que se adaptam às suas habilidades e níveis atuais de conhecimento, mantendo dessa forma, a necessidade de se perceber eficaz nas interações sociais. Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004) isso reflete no desejo natural de exercitar as próprias capacidades e desenvolver novas competências.

Já a necessidade de pertencimento (*relatedness*)<sup>12</sup> refere-se ao estabelecimento de relações interpessoais significativas em contextos específicos, gerando percepção de integração, participação e apoio a um determinado grupo. (DECI e RYAN, 2000). Segundo os autores, essas vivências tornam-se particularmente importantes, inclusive para incrementar as demais necessidades. Dessa forma, o ambiente sociocultural pode promover ou dificultar o estabelecimento da condução autônoma dos comportamentos.

Ryan e Deci (2000, p. 68) salientam ainda que esses três aspectos “parecem ser essenciais para facilitar as propensões naturais para o crescimento e integração, bem como para um construtivo desenvolvimento social e bem-estar pessoal”<sup>13</sup>. Os mesmos autores também afirmam que o desenvolvimento saudável requer a satisfação de todas as três, sendo que as mesmas são interdependentes e integradas, isto é, a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais (DECI e RYAN, 2000).

Além das necessidades apontadas, a Teoria da Autodeterminação (TAD) também expressa diferentes níveis motivacionais. Ryan e Deci (2000) apresentam o *continuum da motivação*, o qual especifica seis diferentes níveis motivacionais. O primeiro deles consiste na situação de *amotivação* que estaria caracterizada pela ausência de intencionalidade, ausência de interesse, não valorização das atividades e tarefas, percepções negativas em relação às próprias competências e ausência de expectativas de resultados (DECI e RYAN, 1985).

<sup>12</sup> Há na literatura diferentes traduções para o conceito *relatedness*. Os mais frequentes são relação, relacionamento ou pertencimento. Nesse estudo, optou-se por utilizar “pertencimento”, por ser este, no entendimento próprio, aquele que mais se aproxima ao conceito postulado pelos autores.

<sup>13</sup> *the needs for competence, relatedness, and autonomy, that appear to be essential for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being.*

O *continuum* da motivação apresenta quatro diferentes níveis de motivação extrínseca: *regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada*. Nesses níveis, hierarquicamente categorizados, o *locus* de causalidade vai sofrendo um deslocamento, indo de “externo” a “parcialmente externo” e de “parcialmente interno” a “interno”, respectivamente. Também nesses níveis regulatórios, há diferentes características que orientam os processos motivacionais. Essas características podem ser visualizadas no quadro abaixo (Quadro 1).

Dentre os níveis apontados pelo continuum da motivação, o último corresponde à *motivação intrínseca*, a qual configura o comportamento autodeterminado. Suas principais características são a autonomia, o exercício da livre vontade, a iniciação da tarefa pelo próprio interesse, a continuidade do comportamento pelos interesses pessoais, além do prazer na realização das tarefas e do interesse inerente ao processo e, não só ao resultado (RYAN e DECI, 2000).

<b>Tipos de motivação</b>						
	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
<b>Comportamento</b>	Ausência de Autodeterminação	Controlado externamente				Autodeterminado
<b>Estilos Reguladores</b>	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
<b>Percepção do Locus de Causalidade</b>	Impessoal	Externo	Parcialmente Externo	Parcialmente Interno	Interno	Interno
<b>Características do Processo</b>	Não intencional; Desvalorizado; Sentimento de incompetência; falta de controle.	Submissão; Recompensas externas; punições.	Autocontrole; Ego-envolvimento; Recompensas internas; punições	Importância pessoal; Valorização consciente.	Congruência; Conscientização; Sintonia com a vontade pessoal.	Interesse, prazer e satisfação inerente.

Quadro 1 – *Continuum* da Autodeterminação  
Fonte: Adaptado e traduzido de Ryan e Deci, 2000, p. 72.

Diversos estudos salientam que, vinculado aos contextos educativos, indivíduos intrinsecamente motivados produzem resultados mais positivos na aprendizagem, correlacionando positivamente com o rendimento e com a persistência aos estudos (REEVE, RYAN e DECI, 2004; AMES, 1990; ANDERMAN e MAEHR, 1994; BORUCHOVITCH, 2008). Boruchovitch (2008) sinaliza que essa tendência é observável em todos os níveis de ensino, desde a Educação Básica, até o Ensino Superior.

Reeve, Ryan e Deci (2004, p. 33) destacam que a TAD “assume que todos os estudantes, independente de suas qualificações e origens, possuem tendências inerentes para o crescimento e desenvolvimento das necessidades psicológicas, as quais fornecem uma base para sua motivação autônoma e desenvolvimento psicológico saudável”<sup>14</sup>. Nesse trabalho, os autores conceituam a TAD como uma “macroteoria da motivação” que “oferece uma abordagem para compreensão e reforço da motivação do estudante” (REEVE; RYAN e DECI, 2004, p.34). A recente organização da teoria especifica quatro “subteorias” complementares e interrelacionadas.

Dessa forma a Teoria das Necessidades Básicas (*Basic needs theory*) focaliza-se no estudo das necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e pertencimento e como estas se relacionam com a motivação autônoma. A Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive evaluation theory*) busca explicar como os eventos externos, algumas vezes, oferecem suporte e outras vezes interferem negativamente na motivação intrínseca. A *Teoria da Integração Organísmica (Organismic integration theory)* estuda a motivação extrínseca e o desenvolvimento dos processos de internalização da motivação. E, por fim, a *Teoria das Orientações de causalidade (Causality orientations theory)* concentra-se em explicar como os valores e interesses pessoais impactam na orientação para o comportamento controlado ou autônomo.

Com essa recente reorganização (REEVE; RYAN e DECI, 2004), a TAD busca oferecer importantes subsídios para a compreensão da motivação acadêmica, abordando, desde as necessidades básicas para o comportamento auto-regulado, aos diferentes níveis motivacionais e, ainda, propondo núcleos específicos de aprofundamento da teoria. Importante salientar que essa nova organização, além de enaltecer a influência dos aspectos socioculturais, também explicitou as diferenças pessoais no desenvolvimento da motivação, oferecendo uma dimensão da personalidade à teoria, tornando-a mais abrangente e integrada. Por tudo isso, compreende-se que essa perspectiva teórica ofereça importantes subsídios para a compreensão dos fenômenos relacionados à motivação acadêmica.

---

<sup>14</sup> *The theory assumes that all students, no matter how unskilled or how impoverished their backgrounds, possess inherent growth tendencies and innate psychological needs that provide a motivational foundation for their autonomous motivation and healthy psychological development.*

### 3.2.2 Teoria das Metas de Realização

A Teoria das Metas de Realização (*Achievement Goal Theory*) tem sido apontada como uma das mais importantes contribuições da Psicologia Contemporânea voltada aos contextos educativos (ELLIOT, 1999; VALLE et al. 2009). Com seu surgimento em meados da década de 1970, a partir da contribuição individual e colaborativa de pesquisadores como *Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr e John Nicholls*, ela analisa como a adoção de determinadas metas ocasiona diferentes modelos motivacionais nos alunos (ELLIOT, 2005).

Do ponto de vista conceitual, Elliot e Dweck (1988) definiram a Teoria das Metas de Realização (TMR) como um programa abrangente que analisa os objetivos que os alunos podem possuir, compreendendo aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, que envolvem diferentes formas de pensar a respeito de si, da tarefa e dos resultados. Segundo Anderman e Maehr (1994), as metas se constroem por um conjunto de pensamentos, crenças e emoções que expressam as expectativas dos alunos, representando diferentes modos de enfrentar as tarefas acadêmicas.

Esses autores ilustram que, embora, muitas vezes possa parecer que os alunos estejam se empenhando igualmente em uma tarefa, a qualidade de seus investimentos costuma ser diferenciada. Dessa forma, os pesquisadores exemplificam que um aluno pode estar usando estratégias profundas de aprendizagem, interpretando as dificuldades como desafios, desencadeando resultados positivos em relação à experiência, ao passo que outro aluno pode estar simplesmente memorizando as informações, sentindo-se frustrado com o surgimento das dificuldades, desejando, naquele momento, estar realizando outra atividade. (ANDERMAN e MAEHR, 1994).

Tendo em vista essas diferenças e visando explicar os distintos comportamentos, a TMR propôs inicialmente, dois tipos de metas: a *meta aprendizagem – learning goal* – e a *meta desempenho – performance goal* (ELLIOTT e DEWECK, 1988; AMES, 1990; AMES, 1992; ANDERMAN e MAEHR, 1994). Para esses autores, a meta aprendizagem está caracterizada pelo desejo de buscar novos conhecimentos e desenvolver novas competências. Nela, o aprender ocupa o lugar central nos objetivos perseguidos pelos alunos, situação em que há maior engajamento na realização das tarefas. Além disso, segundo Elliot (1999), alunos orientados por esse tipo de meta atribuem maior valor às tarefas, direcionam maior energia para a realização das mesmas e, além disso, são mais persistentes.

Já a meta desempenho pauta-se pela necessidade de obter bons resultados, estando o foco centrado no sentimento relacionado às próprias competências. Segundo Elliot e Deweck (1988), nessa orientação o aluno visa sentir-se bem frente aos outros, ou não sentir-se incapaz perante um grupo. A orientação nessa meta associa-se à necessidade de se autoafirmar ou evitar demonstrar suas possíveis incapacidades, evitando assim, sentimentos de incompetência. Com relação ao envolvimento do aluno, Ames (1992) demonstrou que esse tipo de meta relaciona-se a uma menor quantidade e qualidade do esforço empregado, mesmo que prevaleça a ênfase no resultado.

Na última década, diversos pesquisadores dedicaram-se para melhor compreender a meta desempenho. Por sua parte, Elliot (1999) propôs uma diferenciação da meta desempenho, desmembrando-a em outras duas: a *meta aproximação* (*performance approach*) e a *meta evitação*<sup>15</sup> (*performance avoidance*). Para o autor, enquanto que a primeira está centrada na obtenção de resultados com relação aos outros, buscando a autoafirmação, a segunda pauta-se pelo desejo de evitar a incompetência em relação aos outros, situação que conduz ao afastamento da tarefa. Tendo em vista essa proposição, muitas investigações legitimaram a diferenciação dessas metas, encontrando resultados empíricos significativos, afirmando a necessidade de reestruturação das metas de desempenho (MIGDLEY e URDAN, 2001; PINTRICH, 2000; KAPLAN et al. 2002; MEECE; ANDERMAN e ANDERMAN, 2006; VALLE et al., 2006).

Recentemente, também foram realizadas revisões que resultaram na ampliação da meta aprendizagem, subdividindo-a em meta aprendizagem (*learning goal*) e meta evitação do trabalho (*work-avoidante goal*). Se considerado que a meta aprendizagem está caracterizada pelo alto engajamento nas tarefas acadêmicas, a tendência de evitar a tarefa reflete na diminuição do engajamento (ELLIOT, 2005). Assim, os estudantes que se orientam pela meta evasão poderiam estar caracterizados por apresentarem decréscimo no envolvimento, desempenhando o mínimo esforço, apenas para atingir os padrões necessários de rendimento, evitando assim, tarefas desafiadoras. (ELLIOT, 2005; MEECE; ANDERMAN e ANDERMAN, 2006; VALLE, 2009).

Nesse contexto, a TMR tem se estruturado atualmente em quatro tipos de metas. Duas que focalizam aspectos positivos – a meta aprendizagem e a meta desempenho – e duas que buscam compreender os aspectos negativos no envolvimento acadêmico – meta evitação do

---

<sup>15</sup> O termo *avoidance* possui diversas traduções. Optou-se em utilizar o termo “evitação”, entendendo este enquanto o ato ou efeito de evitar, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

trabalho e meta evitação do desempenho. Visando explorá-las, um recente estudo realizado por Valle et al. (2009) com 632 estudantes universitários, utilizou como instrumento o *Goal Orientation Scale* e o *Motivated Strategies Learning Questionnaire*. Os resultados demonstraram que a meta de aprendizagem está positivamente relacionada com diversos indicadores de qualidade na aprendizagem, tais como rendimento, persistência, esforço empregado, tempo dedicado, entre outros.

O estudo também demonstrou que as metas de desempenho, de evitação do trabalho e de evitação do desempenho não demonstraram diferenças estatisticamente significativas quando comparadas entre si. Entretanto, importantes correlações foram identificadas com relação aos indicadores de qualidade. Em síntese, verificou-se que à medida que aumentam os níveis de orientação nessas metas (desempenho, evasão do desempenho e evitação do trabalho), diminuem os níveis relacionados aos indicadores mencionados (VALLE et al., 2009).

Assim como na investigação conduzida por Valle et al. (2009), outros estudos recentes enfatizam os efeitos positivos da meta aprendizagem (ELLIOT, 1999; PINTRICH, 2000; MIGDLEY e URDAN, 2001; VALLE et al., 2006; MEECE; ANDERMAN e MAEHR, 2006). Esses estudos têm destacado inúmeros aspectos, dentre os quais se destaca que, nessa orientação motivacional, os alunos fazem uso de estratégias autorreguladoras e metacognitivas com relação aos seus processos de aprendizagem. Nesse panorama, Zenorini, Santos e Bueno (2003, p. 166) afirmam que as pesquisas relacionadas à TMR possibilitam descrever os alunos orientados pela meta aprendizagem como

[...] alunos que desenvolvem a motivação para o domínio do conteúdo com inovação e criatividade, como também, para o crescimento intelectual buscando sempre desafios acadêmicos. Além disso, valem-se de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem e encaram os erros e fracassos como uma oportunidade de crescimento e de adoção de novas estratégias.

Já com relação às conclusões referentes à meta desempenho, as investigações demonstram algumas contradições. Pintrich (2000), Migdley e Urdan (2001), Kaplan et al. (2002) e Valle et al. (2009) realizaram meta estudos revisando uma grande quantidade de investigações ligadas à TMR. Esses autores apontam para a dificuldade de estabelecer um consenso com relação aos efeitos da meta desempenho. Para Valle (2009) esse aspecto em muito se deve às diferentes propostas metodológicas utilizadas, destacando que a maioria orienta-se por estudos de corte transversal. Esse autor aponta para a necessidade de se

desenvolverem estudos longitudinais relacionados à TMR, a fim de concluir, com maior certeza os efeitos das diferentes metas investigadas.

Considerando essas diferentes metas, é importante destacar que os precursores da teoria já previam um caráter dinâmico e processual na orientação por parte dos alunos. Ames (1990) e Elliot e Deweck (1988) pontuavam a existência de um componente situacional importante para orientação por um tipo de meta ou outra. Os autores ressaltaram que, embora exista um contraste entre os tipos de meta, os alunos frequentemente realizam orientações simultâneas em metas diferenciadas. Nesse sentido, Ames (1990) conclui empiricamente que, em geral, os alunos desenvolvem metas de aprendizagem para ampliar suas capacidades e metas de desempenho para demonstrá-las. Esse aspecto foi verificado e confirmado por González Cabanach et al. (2007) em uma ampla investigação com estudantes universitários espanhóis.

Também é frequente na literatura encontrar associações da TMR com os conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, preconizada pela Teoria da Autodeterminação (DECI e RYAN, 1985). Em síntese, enquanto que a meta aprendizagem relaciona-se aos aspectos positivos da motivação intrínseca, caracterizada pela autonomia, espontaneidade, criatividade e livre escolha, a meta desempenho tem sido associada à motivação extrínseca, pautada prioritariamente pelo resultado, o qual, muitas vezes, configura ambientes educacionais competitivos e de resultados menos sólidos e duradouros. Dessa forma, a associação entre essas teorias tem sido verificada em algumas investigações. (ANDERMAN e MAEHR, 1994; ELLIOT, 2005; MEECE; ANDERMAN e ANDERMAN, 2006).

Como uma das tendências recentes da teoria, tem se verificado na literatura uma significativa aproximação dos constructos da TMR com o conceito da aprendizagem autorregulada (*self-regulated learning*). Segundo Valle et al. (2009, p. 97) a aprendizagem autorregulada pode ser definida como

um processo ativo em que os alunos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, tentando acompanhar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos, a fim de atingir seus objetivos.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> *Self-Regulated Learning (SRL) can be defined as an active process in which students establish the goals that direct their learning, attempting to monitor, regulate, and control their cognitions, motivation, and behaviors in order to achieve these goals.*

Esses autores (VALLE et al., 2009, p. 97) entendem que

a motivação por si só não pode explicar o uso de estratégias adequadas ou inadequadas[...] Com a perspectiva da aprendizagem autorregulada as interações da motivação e da cognição na aprendizagem acadêmica estão cada vez mais integradas e reconhecidas.<sup>17</sup>

Nesse sentido, visivelmente esse aspecto tem representado um recente e importante foco de investigações complementares à TMR. Diversos estudos atuais tem sugerido essa aproximação e confirmado essa tendência, na tentativa de ampliar e fornecer maior abrangência aos estudos relacionados à Teoria das Metas de Realização (VALLE et al., 2006; MEECE; ANDERMAN e ANDERMAN, 2006).

### 3.2.3 Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro

O surgimento das teorizações acerca da Perspectiva de Tempo Futuro (*Future Time Perspective*) é muito relacionado aos estudos do psicólogo belga *Joseph Nuttin* (1909-1988). Mesmo que alguns teóricos tenham estudado anteriormente o comportamento humano e a personalidade relacionada à dimensão temporal do futuro, tais como Kurt Lewin, já na década de 1930 (LENS, 1993), foi Nuttin quem contemporaneamente contribui para desenvolver os princípios em que se baseia a Perspectiva de Tempo Futuro (PTF). Nuttin dedicou a maior parte de sua vida aos estudos no Laboratório de Psicologia Experimental, na cidade de Leuven – Bélgica, além de atuar como docente, desde 1946 na *Universiteit Leuven*. Escreveu inúmeros livros, traduzidos em diversos idiomas, dentre os quais se destaca *Theorie de la motivation humaine*, traduzido para o português no ano de 1983.

Nessa obra, desenvolveu conceitos que se opuseram aos modelos instintivos e impessoais do comportamento, propondo uma teoria cognitiva e relacional da motivação. Nela, o autor enfatizou a complementaridade do organismo e do ambiente, denotando um caráter contínuo e dinâmico nessa interação. Para Nuttin, a interação indivíduo-ambiente

<sup>17</sup> *motivation alone cannot explain the use of adequate or inadequate strategies [...]. With the perspective of SRL, the interactions of motivation and cognition in academic learning are increasingly integrated and acknowledged.*

supõe que as necessidades e as motivações sejam personalizadas, uma vez que cada pessoa possui as suas representações e os seus projetos de vida. (NUTTIN, 1983).

Do ponto de vista conceitual, para Nuttin (1983, p.113) a motivação “é em primeiro lugar, uma tendência específica para determinada categoria de objeto e sua intensidade está em função da natureza do objeto e de sua relação com o sujeito”. Nesse sentido, o comportamento surge do dinamismo de uma “necessidade”, através da qual o sujeito identifica “objetos desejados”, desenvolvendo a partir desses, “projetos de ação”. Dessa forma, o objetivo e o projeto de ação se relacionam com a noção de perspectiva futura.

Para o autor, (NUTTIN, 1963, p.63 apud LENS, 1993, p.71),

o futuro psicológico não é somente um produto do passado, ele está essencialmente relacionado com a motivação [...] o futuro consiste na qualidade temporal da meta; o futuro é o nosso “espaço motivacional” fundamental.<sup>18</sup>

Como importante passo para o desenvolvimento da PTF, Nuttin e Willy Lens, seu principal colaborador, organizaram o livro *Future Time Perspective and Motivation* (Nuttin & Lens, 1985). Nesse trabalho, os autores conceituam que a perspectiva futura representa um processo que tem como fim um objetivo a ser alcançado em médio ou longo prazo. Para eles, as metas futuras são construções que se relacionam intimamente com o momento presente do indivíduo. Nuttin e Lens (1985) salientam o quão importante é possuir uma perspectiva futura, relatando que, quando os sujeitos nutrem valores positivos em relação às suas próprias projeções essa projeção, os mesmos tendem a realizar as tarefas presentes com maior envolvimento, atribuindo valor mais elevado em relação aos comportamentos que possam estar relacionados com o objetivo alvo.

Mesmo que os estudos de Nuttin tenham contribuído fortemente para o desenvolvimento da PTF, foi Willy Lens – atualmente professor da *Katholieke Universiteit Leuven* – quem efetivamente organizou os principais conceitos norteadores desse construto. Para Lens (1993, p. 70), “a Perspectiva de Tempo Futuro se caracteriza pela integração do futuro cronológico no presente psicológico do indivíduo”<sup>19</sup>. Complementa que a mesma é considerada como uma característica relativamente estável da personalidade, que se desenvolve a partir das características pessoais. Segundo ele, as perspectivas futuras podem

<sup>18</sup> *Le futur psychologique n'est pas seulement l'effet du passé, il est essentiellement relié à la motivation [...] le future est la qualité temporelle du but; le future est notre “espace motivationnel” fundamental.*

<sup>19</sup> *La Perspective Future (PF), pour sa part, se rapporte à la intégration du futur chronologique dans le présent psychologique de l'individu.*

ser fixadas em maior ou menor espaço de tempo. Para o autor, não se trata de um tempo cronológico, mas subjetivo, pois diferentes espaços de tempo podem ocasionar distintos impactos motivacionais (LENS, 1993).

Nesse sentido, Lens (1993) especifica três níveis de Perspectiva Futura: *PF extensa*, *PF restrita* e *PF prolongada*. O autor exemplifica, dizendo que jovens que estabelecem objetivos-alvo a serem atingidos em um futuro distante, são dotados de uma PF extensa. Há outros que perseguem objetivos-alvo que devem se realizar num futuro próximo, situação que caracteriza uma PF restrita. Há ainda, aqueles que se orientam por uma PF mais distante ou prolongada, podendo esperar por muitos anos para obterem seus objetivos. Esses, em geral, são capazes de adiar consideravelmente suas satisfações imediatas, e ainda assim, permanecerem orientados para a obtenção da meta.

Com relação às características de sujeitos orientados por diferentes tipos de objetivos-alvo, esse autor (1993, p. 80) realiza quatro proposições que podem ser assim sintetizadas:

1. Os indivíduos dotados de PF extensa percebem as distâncias temporais como mais curtas do que aqueles que estão orientados por uma PF restrita. Os primeiros são mais aptos a suportar gratificações mais tardias quando comparados com os segundos;

2. Aqueles que possuem PF extensa antecipam melhor as conseqüências em longo prazo de suas ações no presente, além de atribuírem maior valor aos objetivos distantes e manterem-se mais motivados para perseguir os objetivos;

3. A satisfação, a perseverança e o esforço despendido na execução de uma tarefa são maiores nos sujeitos com PF extensa ou prolongada. A probabilidade de passar da planificação à ação é mais elevada para esses sujeitos, se os objetivos intermediários servirem como etapas na busca de um objetivo final distante;

4. Aqueles que são dotados de uma perspectiva futura extensa são mais aptos a transformar seus desejos ou suas vontades em intenções comportamentais e, posteriormente, em ações. Essa passagem da cognição à ação deverá ser facilitada por uma PF que inclua localizações temporais precisas.

Em síntese, percebe-se que as pessoas que dispõem de objetivos-alvo orientados para o futuro em longo prazo possuem maiores condições de transformar seus desejos em ações,

desenvolvendo estruturas de comportamento mais sólidas, mais duradouras e mais equilibradas (LENS, 1981, 1993).

Ampliando o entendimento acerca desse construto, De Volder e Lens (1982) desenvolveram dois conceitos relacionados ao desenvolvimento da PTF: o cognitivo e o dinâmico. De acordo com os autores, o aspecto *cognitivo* relaciona-se à antecipação do futuro distante, o que permite ao sujeito dispor de maior intervalo de tempo para situar metas motivacionais, planos, projetos e orientar ações no presente em direção aos objetivos futuros. Como consequência, as ações adquirem um maior valor de “utilidade” e é desenvolvida uma maior percepção de “instrumentalidade” em relação às atividades presentes. Já o aspecto *dinâmico* está ligado à atribuição de valor aos objetivos-alvo, mesmo que estes possam ser alcançados somente em um futuro distante. Dessa forma, enquanto que o aspecto cognitivo relaciona-se à antecipação do futuro, ao planejamento e ao grau de utilidade das tarefas presentes, o aspecto dinâmico refere-se à intensidade com que se valorizam as metas futuras.

Recentemente, tem crescido a quantidade de investigações relacionadas à FTP, sobretudo relacionada ao campo educacional. A exemplo disso, a *Educational Psychology Review* publicou, no ano de 2004, dois números dedicados à temática, sob o título *Effects of Time Perspective on Student Motivation*. Dentre os artigos apresentados, destaca-se uma investigação realizada por Simons et al. (2004) que relacionaram a PTF com a Teoria da Autodeterminação – TAD.

Nesse estudo, os autores incorporaram em suas teorizações as duas principais orientações motivacionais postuladas pela TAD: *intrínseca* e *extrínseca*. Mesmo que a TAD não explicita relações desses conceitos com a noção de futuro, Simons et al. (2004) relacionaram o grau de utilidade percebido pelos sujeitos (alta vs. baixa), combinando-os com o tipo de regulação motivacional (interna vs. externa). Dessa combinação surgiram quatro dimensões que se relacionam diretamente ao conceito de instrumentalidade (DE VOLDER e LENS, 1982).

Na primeira dimensão, denominada *utilidade baixa - regulação externa*, a tarefa atual é imposta ao indivíduo e o mesmo só é dirigido a realizá-la por razões extrínsecas. Na segunda, *utilidade baixa – regulação interna*, não há uma relação direta da tarefa com metas futuras, uma vez que o grau de utilidade percebida é baixo. Apesar disso, o comportamento é desencadeado pelo próprio sujeito, motivado pela experiência ou pelo aprendizado em si mesmo. Já na terceira dimensão, *utilidade alta – regulação externa*, o sujeito se esforça para os objetivos futuros, mas as recompensas externas estão no centro do processo motivacional, dependendo fortemente dessas para persistir nos objetivos. E na última dimensão, *utilidade*

*alta – regulação interna*, o desejo intrínseco de atingir uma meta futura alimenta o grau de percepção de utilidade da tarefa presente.

Em conclusão a esse estudo (SIMONS, et al. 2004), os autores explicitam que essa última dimensão corresponde a um processo motivacional autônomo, sólido e duradouro, consistindo no nível mais elevado em relação às dimensões apresentadas. Além disso, essa apresentou correlação positiva com o rendimento acadêmico e com a qualidade da aprendizagem. Em suma, os autores concluíram que os indivíduos dotados de percepção de alta utilidade e regulados intrinsecamente são mais propensos à obtenção de resultados positivos na aprendizagem e no rendimento acadêmico.

Ainda sobre estudos relacionados à PTF, cabe ressaltar as recentes pesquisas conduzidas por Vansteenkiste et al. (2009) que tem investigado duas orientações motivacionais relacionadas à noção de perspectiva futura e, também associadas à TAD. Trata-se da *meta futura intrínseca (future intrinsic goal)* e da *meta futura extrínseca (future extrinsic goal)*. Resultados de investigações conduzidas em ambientes educativos (VANSTEENKISTE et al., 2009) e também em ambientes esportivos (VANSTEENKISTE et al., 2007) demonstram, igualmente, que sujeitos que adotam metas futuras intrínsecas possuem maior autonomia, desenvolvem maior senso de instrumentalidade em relação às ações presentes, apresentam resultados mais favoráveis e persistem mais nos comportamentos que se orientam às metas futuras.

Tendo em vista os conceitos e estudos apresentados, torna-se possível visualizar que as teorizações relacionadas à noção de Perspectiva Futura vêm oferecendo importantes contribuições para a compreensão do comportamento dos alunos universitários. Essa teoria tem se destacado na literatura da área, passando a influenciar também a produção de conhecimento brasileira, na qual se encontra algumas investigações realizadas em contextos acadêmicos (LOCATELLI, 2004; LOCATELLI; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007; BALBINOTTI, 2008; SOUZA, 2008; SCHMITT, 2010d). Esses estudos serão brevemente apresentados na seção seguinte, procurando relatar os principais resultados encontrados.

### 3.3 ESTUDOS MOTIVACIONAIS EM CONTEXTOS ACADÊMICOS

A produção de conhecimento relacionado ao tema da motivação em contextos acadêmicos é bastante vasta em nível internacional. Já no Brasil, mesmo que se observe um

crescimento de estudos sobre a temática, essa produção é, ainda, discreta. Dentre as investigações encontradas na produção brasileira, observa-se a existência de investigações que se fundamentaram nas teorias apresentadas nesse capítulo. Nesse sentido, ao compreender que os resultados e conclusões desses estudos em muito podem relacionar-se com aqueles que serão oportunizados pela presente investigação, passa-se a descrever brevemente algumas dentre as principais investigações realizadas.

Uma dos primeiros a investigar aspectos motivacionais em estudantes universitários no Brasil foi Dejan Sobral, focalizando especialmente estudantes de medicina. Em uma de suas investigações mais recentes (SOBRAL, 2003), o autor utilizou como instrumento a Escala de Motivação Acadêmica (EMA), a qual é composta por 28 itens distribuídos em três dimensões: motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação. Os resultados da aplicação desse instrumento também foram correlacionados com indicadores de valorização do curso e rendimento acadêmico. O estudo foi realizado tendo como amostra 269 estudantes de medicina da Universidade de Brasília. Os resultados, apesar de apresentarem baixos coeficientes correlacionais entre os aspectos estudados, apontaram predominância de motivação autônoma entre o grupo de estudantes. O estudo também foi útil para validar a EMA em contextos acadêmicos brasileiros, a qual demonstrou um comportamento muito similar à sua versão original.

Locatelli (2004), em sua Dissertação, realizou uma investigação com 206 alunos formandos do último ano do Ensino Médio em duas escolas, uma pública e outra privada. O objetivo foi avaliar a motivação, as estratégias de aprendizagem e o valor instrumental dos estudos atuais para a vida profissional futura. Utilizando um questionário de auto-relato composto por 36 itens, os resultados demonstraram que os alunos que se encontravam definidos quanto às escolhas profissionais futuras possuíam maior clareza quanto à instrumentalidade dos estudos atuais como estratégias para atingirem seus objetivos, quando comparados com os alunos indefinidos quanto à futura profissão.

Outra Dissertação foi conduzida por Alcará (2007), a qual investigou 143 alunos dos quatro primeiros anos do curso de Biblioteconomia na Universidade Estadual de Londrina. Essa autora relacionou as orientações motivacionais, a percepção de desempenho, as estratégias de aprendizagem e as perspectivas futuras dos estudantes. O instrumento utilizado avaliou 80 questões em escala de tipo Likert. Os resultados apontaram diversos aspectos positivos relacionados ao grupo de alunos investigados, tais como utilização de estratégias profundas de aprendizagem, orientação motivacional autônoma, identificação de metas

futuras, percepção de instrumentalidade em relação às tarefas presentes e elevado índice de pretensão de persistir no curso.

Por outro lado, os resultados indicaram uma diferença estatisticamente significativa entre os alunos do 1º e do 4º ano, quando comparada a percepção em relação às tarefas presentes. O estudo identificou à medida que os alunos avançam no curso, diminui a percepção de instrumentalidade, o que sugere que alunos iniciantes no curso percebem maior nível de instrumentalidade do que os alunos concluintes, denotando também menor motivação dos alunos avançados.

Utilizando uma metodologia semelhante e percorrendo objetivos próximos, Souza (2008) investigou aspectos motivacionais de 347 estudantes de Pedagogia de uma Instituição pública do norte do Paraná. A Dissertação utilizou como instrumento um questionário contendo 62 questões no formato Likert, que focalizaram o tipo de motivação, as metas futuras, a percepção de instrumentalidade e a intenção de permanecer no curso. Os resultados demonstraram semelhanças com as investigações anteriores, dentre os quais se identificou a prevalência do tipo de motivação autônoma, moderadas médias com relação às perspectivas futuras, elevada percepção de instrumentalidade em relação às tarefas acadêmicas, elevadas médias para a intenção de permanecer no curso e, ainda, bons níveis de percepção do desempenho acadêmico.

Em outra investigação, Ruiz (2005), em uma Tese de Doutorado intitulada “Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais”, investigou o valor atribuído às tarefas acadêmicas e a motivação para a aprendizagem em 185 alunos iniciantes e egressos de uma Instituição privada de Ensino Superior no Estado de São Paulo. Como instrumento, o estudo utilizou uma escala de tipo Likert de sete posições que avaliou as seguintes dimensões: orientação intrínseca, orientação extrínseca, valor da tarefa, crenças sobre a própria aprendizagem e auto-eficácia. Em síntese, os resultados demonstraram que o valor atribuído às tarefas consistiu na principal variável relacionada à motivação, o qual se associou fortemente à orientação intrínseca. Dessa forma, o estudo sinalizou que os alunos que se envolvem com maior energia na realização de atividades, o fazem por motivos próprios. Nesse mesmo sentido, menor associação se percebeu entre a orientação extrínseca e o valor atribuído às tarefas.

Recentemente, outro estudo foi conduzido por Boruchovitch (2008) que analisou a motivação para aprender em 225 acadêmicos de Licenciaturas de duas Universidades de São Paulo. A autora utilizou um instrumento próprio denominado *Escala de Motivação para Aprender (EMA-U)*, o qual consiste de 32 questões em forma de escala Likert, sendo 16 de

conteúdo intrínseco e 16 de conteúdo extrínseco. Em relação ao tipo de motivação para a aprendizagem, os resultados mostraram uma superioridade da motivação intrínseca (49,83%), sobre a motivação extrínseca (40,27%), como forma adotada pelos alunos em seus estilos de aprendizagem. Comparando algumas variáveis sociodemográficas, percebeu-se que o gênero feminino demonstrou valores mais elevados em ambos os tipos de orientação motivacional, quando comparados com estudantes do gênero masculino. Também foram encontradas diferenças significativas com relação à idade. De acordo com o estudo, ambas as orientações motivacionais (intrínseca e extrínseca) correlacionaram positivamente com o avançar da idade.

Poucos estudos são encontrados na literatura relacionados a aspectos motivacionais de estudantes de Educação Física. Em uma das poucas investigações encontradas, Balbinotti et al. (2008) investigaram a motivação para a carreira, tendo como amostra 202 estudantes da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. O objetivo da investigação estava centrado em identificar diferenças, de acordo com a variável gênero, em quatro importantes dimensões da motivação: significação do trabalho; autoconceito profissional; preparação para a carreira; e desejos profissionais. Os resultados demonstraram que a variável gênero não foi suficiente para distinguir os níveis de motivação para a carreira, de acordo com as dimensões motivacionais pesquisadas. Assim mesmo, os autores salientam a importância de realizar novas investigações em caráter longitudinal e transeccional, tomando como base a variável em questão.

Em outra importante investigação, entretanto realizada no contexto acadêmico espanhol, Romo et al. (2007), focalizaram as preferências de especialização em 805 acadêmicos da *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* da *Universidad Europea de Madrid*. Dentre as cinco áreas de especialização possíveis nesta Universidade, os resultados sugerem grande variação dentre as áreas preferidas pelos alunos investigados: educação física escolar (35,1%); atividade física e saúde (24,1%); preparação física (14,9%); gestão desportiva (13,8%); e treinamento desportivo (12,1%). De acordo com os autores, a Educação Física escolar, principal âmbito profissional pela tradição formativa, continua sendo a área profissional mais buscada entre os participantes. Além disso, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas em função do gênero. Enquanto que as mulheres parecem demonstrar um maior interesse por especializar-se nas áreas da atividade física e saúde, os homens diferem por valorizarem mais o âmbito da preparação física.

Diversas pesquisas brasileiras abordam os motivos que orientam estudantes de Educação Física pela escolha do curso de graduação. Os resultados são consensuais em

apontar que o gosto pela prática de alguma atividade física consiste no motivo mais relevante na orientação para o ingresso. (BAEZ, 2008; BECKER, FERREIRA e KRUG, 1999; SANTOS e HALLAL, 2001). No entanto, são extremamente carentes as informações com respeito à maneira como acadêmicos de Educação Física se motivam pelas áreas do conhecimento estudadas na formação universitária.

Neste sentido, destaca-se um estudo preliminar realizado pelo próprio pesquisador, tendo como amostra 226 acadêmicos de Educação Física da *Universidad Nacional de La Plata* – Argentina, provenientes do estudo-piloto relacionado a essa Dissertação. Fundamentado na Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, o estudo buscou identificar se os padrões de valorização atribuídos às áreas de estudo são influenciados pelas pretensões futuras quanto à futura prática profissional. Os resultados mostraram-se coerentes com a teoria utilizada, demonstrando que dependendo da área para a qual os acadêmicos pretende se dirigir futuramente, o valor atribuído aos componentes formativos apresenta variações significativas. O estudo concluiu que os acadêmicos tendem a valorizar de forma mais positiva os conhecimentos relacionados com o futuro campo profissional, percebendo níveis mais elevados de importância, utilidade e instrumentalidade (SCHMITT, 2010d, 2010b).

Por fim, cabe ainda mencionar uma recente revisão apresentada por Santos, Antunes e Schmitt (2010)<sup>20</sup>, na qual se buscou identificar as principais variáveis relacionadas com a motivação acadêmica. Com base nas principais teorias motivacionais contemporâneas, foram propostas seis categorias que englobando variáveis da motivação discente: (1) Êxito na universidade; (2) Percepções de si; (3) Hábitos e estratégias de aprendizagem; (4) Perspectivas futuras; (5) Papel do docente; e (6) Estrutura institucional.

Em síntese, o *Êxito na Universidade* refere-se às variáveis tais como o rendimento acadêmico, à frequência às aulas, a persistência aos estudos, à obtenção das metas pessoais, entre outros. As *Percepções de si* compreendem aspectos relacionados à maneira como o aluno percebe suas próprias competências e capacidades. Com relação aos *Hábitos e estratégias de aprendizagem*, a quantidade de tempo dedicado, o esforço empregado, os estilos de aprendizagem e as diferentes estratégias utilizadas representam as variáveis mais importantes. As *Perspectivas futuras* compreendem as metas a curto e longo prazo, além dos planos com relação à carreira projetados no futuro cronológico e a interferência desses no momento presente.

---

<sup>20</sup> Estudo apresentado no Seminário Internacional “Qualidade na Educação Superior: Indicadores e Desafios”, realizado na PUCRS nos dias 14 e 15 de outubro de 2010.

Já os fatores relacionados com o *Papel do docente* exercem fortes influências sobre a motivação do aluno a partir de fatores como a metodologia empregada, a planificação, a flexibilidade, os valores e pensamentos do docente, as relações afetivas estabelecidas e, especialmente, o clima da aula. E, por fim, a *Estrutura Institucional* também impacta fortemente, através da qualidade e funcionalidade da estrutura física, dos recursos tecnológicos, do acesso à informação, do apoio institucional, entre os principais elementos.

Com a categorização proposta buscou-se contribuir com futuros estudos relacionados aos comportamentos, atitudes e valores demonstrados por estudantes universitários, particularmente no que tange os processos motivacionais. Esses processos representam importantes elementos relacionados ao ensino e à aprendizagem, os quais se tornam subsídios imprescindíveis para melhorar a qualidade da formação.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente investigação pretendeu identificar o perfil de acadêmicos de Educação Física, bem como, descrever e analisar a valorização atribuída por esses estudantes quanto às diferentes áreas de estudo que conformam o processo formativo. Devido à natureza investigativa, foram elaborados diversos procedimentos metodológicos, os quais se pautaram predominantemente pelos métodos quantitativos. Dessa forma, buscando adequadamente responder as questões desse estudo, apresentam-se todos os elementos que configuram as opções metodológicas realizadas: o delineamento do estudo, o campo da investigação, os procedimentos éticos, os sujeitos participantes, o instrumento de coleta de dados e os critérios utilizados para a análise e interpretação dos resultados.

### 4.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

A quantificação em ciências humanas representa uma ferramenta cultural de apoio ao esforço global de construção de conhecimento neste domínio, ferramenta esta que pode, em contextos específicos, prestar serviço de amplificação da observação de valor inegável.  
(FALCÃO e RÉGNIER, 2000, p. 141)

Esse estudo se insere na perspectiva dos métodos quantitativos, caracterizando-se como uma pesquisa de corte transversal e de caráter exploratório-descritivo. A opção metodológica foi realizada considerando a objetividade e precisão que caracterizam o problema a ser investigado, a qual se pautou, também, pela necessidade de obter resultados consistentes frente a uma significativa amostragem de estudantes.

Os métodos quantitativos, amplamente utilizados dentre as ciências da saúde, possuem pouca tradição no campo educacional. Segundo Gatti (2004), a pesquisa em Educação tem se caracterizado pela predominância de abordagens qualitativas, sendo escasso o emprego desse tipo de metodologia. Entretanto, a mesma autora (p.13) salienta que esses métodos “podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais”, e ainda, complementa afirmando que “sem dados de natureza quantitativa, muitas questões educacionais não poderiam ser dimensionadas, equacionadas e compreendidas, algumas não seriam mesmo levantadas” (GATTI, 2004, p. 26).

Para Falcão e Régnier (2000, p. 232),

[...] a ideia de quantificação abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a *auxiliar* o pesquisador a extrair de seus dados *subsídios* para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de trabalho.<sup>21</sup>

Esses autores destacam que a justificativa básica para a eleição e utilização desse método de pesquisa relaciona-se com a natureza do problema e com as características das informações selecionadas pelo pesquisador. Para eles, “a informação que não pode ser diretamente “*visualizada*” a partir de uma massa de dados poderá sê-la se tais dados sofrerem algum tipo de transformação que permita uma observação de outro ponto de vista”. (FALCÃO E RÉGNIER, 2000, p. 232)

Nessa perspectiva, a pesquisa quantitativa, devido à particularidade de amplificar os fatos observados, mostra-se capaz de capturar realidades de difícil detecção, possibilitando direcionar o olhar do observador para fenômenos incompreensíveis a olho nu. Entretanto faz-se necessário, também, estar ciente dos riscos e limitações provenientes desses métodos de pesquisa. Quanto a esse aspecto, Falcão e Régnier (2000, p. 230) propõem que “a quantificação possibilita apenas uma aproximação probabilística, o que limita o seu poder de detecção da verossimilhança, e não da verdade”.

Diante do exposto, da natureza do problema e da magnitude amostral que abrange essa investigação, optou-se em construir os procedimentos metodológicos pautados predominantemente por essa orientação de pesquisa, estando o pesquisador ciente das possibilidades e limitações provenientes da utilização desse método. Dessa forma, passa-se a descrever o campo de investigação, bem como os inúmeros passos metodológicos realizados.

## 4.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O campo de investigação compreendeu três Faculdades de Educação Física de importantes Instituições de Ensino Superior (IES) situadas na região metropolitana de Porto Alegre. Participaram desse estudo a *Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* (PUCRS), a *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS) e a *Universidade do Vale*

---

<sup>21</sup> Grifo dos autores.

do Rio dos Sinos (UNISINOS). A escolha privilegiou instituições com importante tradição formativa na região, além das proximidades geográficas e facilidade de acesso do pesquisador a essas Universidades.

O estudo também contemplou a participação da *Universidad Nacional de La Plata* (UNLP) e da *Universidad Nacional de Río Cuarto* (UNRC), ambas consideradas referência na formação em Educação Física na Argentina, situadas nas Províncias de Buenos Aires e Córdoba, respectivamente. Essas instituições forneceram o campo empírico para a realização dos estudos preliminares que orientaram essa Dissertação, os quais se tornaram possíveis a partir de um intercâmbio acadêmico, realizado no segundo semestre do ano de 2009.<sup>22</sup> Nesse período, em que se estavam construindo os passos metodológicos do presente estudo, foram conduzidos pré-testes e, também, um estudo-piloto, tendo como campo as referidas instituições.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Procedimentos éticos foram assegurados para todas as fases da pesquisa, sendo esses dirigidos, principalmente às IES e aos sujeitos participantes. Tais procedimentos pautaram-se pelos princípios da *autonomia*, da *benevolência*, da *não maleficência*, da *justiça* e da *equidade*, conforme explicitados na *Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde*<sup>23</sup>. Com base nesses princípios, os encaminhamentos éticos compreenderam diversas etapas. A primeira delas consistiu na apresentação do pesquisador, mediante carta elaborada pelo Coordenador do *Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS* (ANEXO A) e apresentação do Projeto de Pesquisa junto às instituições pretendidas. Posteriormente, obteve-se a permissão para a realização da pesquisa junto aos responsáveis pelos cursos de Educação Física na PUCRS (ANEXO B), na UFRGS (ANEXO C) e na UNISINOS (ANEXO D).

Realizadas essas etapas, procedeu-se o encaminhamento do Projeto de Pesquisa à *Comissão Científica da Faculdade de Educação – FAGED/PUCRS* e ao *Comitê de Ética em*

---

<sup>22</sup> Este intercâmbio, subsidiado pela CAPES, foi realizado através do Programa de Cooperação Acadêmica de Pós-Graduação entre Brasil e Argentina (CAPG-BA), proporcionado a partir do vínculo estabelecido entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e o Programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación* da *Universidad Nacional de La Plata*.

<sup>23</sup> Disponível em: <http://www.ufrgs.br/bioetica/res19696.htm>

*Pesquisa* – CEP/PUCRS, os quais apreciaram e aprovaram o referido projeto, conforme documentos em anexo (ANEXO E e F). Após as devidas aprovações, iniciou-se a organização referente às coletas de dados em cada uma das instituições participantes. Dessa forma, retornou-se às Escolas de Educação Física selecionadas, com a intenção de organizar datas, horários e permissões para visitar as turmas selecionadas. Aos docentes responsáveis por cada turma foi enviado via e-mail, através da Coordenação do curso, uma carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE A), visando a sua colaboração para facilitar o contato e acesso aos alunos.

Somente após esses passos, iniciaram-se as coletas junto aos alunos dos cursos de Educação Física. As coletas aconteceram em sala de aula, situação em que os docentes concederam um breve tempo em classe, visando o preenchimento dos questionários. Explicações e detalhamentos quanto aos objetivos, finalidades e formas de participação na pesquisa, foram, sem exceções, assegurados pelo próprio pesquisador. Os estudantes participaram de forma anônima e voluntária, sendo facultada também, a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento, mesmo após o consentimento. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE B) em duas vias, ficando uma em posse do participante e, outra, retida pelo pesquisador. Este termo explicitou todas as condições, garantias, riscos e informações relacionadas à pesquisa, assegurando-se dessa forma, procedimentos eticamente adequados.

#### 4.4 SUJEITOS PARTICIPANTES

Participaram dessa investigação 428 acadêmicos de Educação Física, provenientes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da PUCRS, da UFRGS e da UNISINOS. A composição do grupo estudado somente contemplou alunos compreendidos entre o 3º e o 8º semestre de curso, excluindo-se da amostra os alunos de 1º e 2º semestre. Essa decisão esteve baseada no fato de que acadêmicos calouros e iniciantes, provavelmente, não possuem uma visão clara sobre todos os itens abordados nessa investigação. Em contrapartida, alunos que se encontram próximos da metade do curso, em diante, já cursaram um número significativo de disciplinas, o que lhes ofereceu a possibilidade de entrar em contato com as principais áreas de estudo contidas no processo de formação.

Para atingir a amostra obtida, efetuaram-se cálculos amostrais tendo como base o tamanho da população de estudantes para cada um dos cursos, nas três instituições participantes. Dados com relação ao número de alunos matriculados em cada curso foram fornecidos pelas instituições e mantidos em sigilo pelo pesquisador.<sup>24</sup> Com base nesses dados, objetivou-se obter uma amostra significativa no contexto de cada um dos seis cursos, considerando que cada instituição oferece dois modelos formativos.

Os parâmetros utilizados para a realização dos cálculos amostrais basearam-se em um nível de confiança de 95%, assumindo um erro amostral de 4%. Esses parâmetros foram estabelecidos a partir da interpretação dos resultados referentes ao estudo-piloto, o qual possibilitou indicar a margem de erro amostral adequada para a natureza dos dados (SCHMITT, 2010). Dessa forma, a composição amostral nos cursos e instituições participantes configurou-se conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 - Distribuição amostral por extrato, nos cursos e instituições participantes \*

<b>Universidade</b>	<b><i>Licenciatura</i></b>	<b><i>Bacharelado</i></b>	<b>Total</b>
PUCRS	52	75	<b>127</b>
UFRGS	84	76	<b>160</b>
UNISINOS	81	60	<b>141</b>
<b>Total</b>	<b>217</b>	<b>211</b>	<b>428</b>

Fonte: o Autor (2010)

\* 95% de confiança e margem de erro de 4%.

Importante salientar que a composição realizada não fez distinção quanto ao gênero, faixa etária, etnia, condição física e classe social, possibilitando, dessa forma, a participação de todos os sujeitos pertencentes ao grupo selecionado. Entretanto, para compor ao grupo estudado, foram previamente definidos alguns critérios de inclusão e exclusão, conforme segue.

<sup>24</sup> Para efeito do cálculo amostral, utilizaram-se os dados referentes à matrícula tomando como base o primeiro semestre de 2010. Do tamanho total da população de estudantes em cada curso, informados pelas instituições, aparou-se aproximadamente a quantidade de alunos matriculados no 1º e 2º semestre.

Os critérios de inclusão foram:

- ser acadêmico de Educação Física devidamente matriculado nos cursos de Licenciatura ou Bacharelado, apresentando frequência regular às aulas;
- estar cursando disciplinas a partir do 3º (terceiro) semestre;
- ter aceitado participar voluntariamente do estudo, tendo firmado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- ter respondido adequadamente ao instrumento de coleta de dados;

Os critérios de exclusão do grupo estudado ficaram assim definidos:

- o não atendimento a qualquer dos critérios de inclusão acima explicitados;
- acadêmicos que estiverem cursando, simultaneamente, os cursos de Licenciatura e Bacharelado;
- considerou-se preenchimento inadequado a ausência de resposta superior a 10% do questionário, assim como o preenchimento de mais de uma opção para cada questão;
- sujeitos que estivessem realizando intercâmbio acadêmico, provenientes de outras instituições e países;
- sujeitos que, porventura, viessem a manifestar o desejo de desistir da pesquisa, conforme direito explicitado no TCLE.

#### 4.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada através de um instrumento denominado *Escala de Valorização das Áreas de Estudo*, o qual foi elaborado especificamente para estudantes de Educação Física (SCHMITT, 2010a, 2010b). Após consultar diversos instrumentos existentes, verificou-se que esses não atendiam plenamente aos objetivos propostos por essa investigação. Nesse sentido, optou-se pela elaboração de um instrumento próprio, fundamentado na literatura específica e personalizado às necessidades do pesquisador. Diante disso, diversos foram os passos metodológicos realizados para a construção e validação do instrumento utilizado, os quais se passam a especificar.

#### 4.5.1 Construção da Escala de Valorização das Áreas de Estudo

A construção da *Escala de Valorização das Áreas de Estudo - EVAE-ef*, compreendeu diversas etapas que, em síntese, envolveu análise documental, revisão de literatura, validação entre pares, pré-testes e estudo-piloto. A primeira etapa orientou-se por uma ampla revisão dos currículos, planos de estudo e ementas de disciplinas de sete importantes Faculdades de Educação Física situadas no Estado do Rio Grande do Sul<sup>25</sup>. Essa etapa possibilitou identificar uma grande quantidade de itens referentes ao processo formativo. Através de análise documental, procurou-se desmembrar os currículos e as disciplinas, de forma a identificar as áreas de estudo que atravessam a formação em Educação Física.

Salienta-se que os itens identificados não foram, tão somente, levantados a partir da nomenclatura conferida às disciplinas, realizando um estudo mais profundo que buscou identificar os conteúdos implícitos e explícitos no processo formativo, os quais foram finalmente designados como áreas de estudo. Com essa metodologia, se identificou 56 áreas de estudo distintas, as quais compuseram os itens preliminares do instrumento.

Como segundo etapa, utilizou-se a *Tabela de Classificação das Áreas do Conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq, 2005), adotando-a como instrumento de apoio. O objetivo foi classificar as áreas de estudo a partir de critérios epistemológicos existentes. De acordo com a Classificação do CNPq e, considerando os itens identificados, foi possível propor uma categorização em quatro grandes áreas:

- (1) Áreas Biológicas e da Saúde;
- (2) Áreas Humanas e didático-pedagógicas;
- (3) Conhecimentos Específicos;
- (4) Conhecimentos Gerais e Metodológicos.

Com base nas categorias pré-definidas, realizou-se a classificação das áreas de estudo, tomando como base o critério de afinidade epistemológica. O quadro a seguir, ilustra a composição realizada para os 56 itens classificados em suas respectivas categorias.

<sup>25</sup> Dentre as IES pesquisadas encontram-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), a Universidade de Caxias do Sul (UCS), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e a Universidade Feevale (FEEVALE).

Áreas Biológicas e da Saúde	Áreas Humanas e didático-pedagógicas	Conhecimentos Específicos	Conhecimentos Gerais e Metodológicos
01. Anatomia; 02. Antropometria; 03. Avaliação e Testes em Educação Física; 04. Biologia Celular; 05. Biomecânica; 06. Bioquímica; 07. Cinesilogia; 08. Desenvolvimento Motor; 09. Fisiologia do Exercício; 10. Fisiologia Humana; 11. Nutrição; 12. Socorros de Urgência; 13. Teoria do Treinamento Físico-desportivo;	14. Antropologia; 15. Epistemologia; 16. Didática; 17. Didática da E. Física; 18. Ética / Bioética; 19. Filosofia; 20. Historia da Educação Física; 21. Necessidades Educativas Especiais; 22. Pedagogia; 23. Pedagogia do Esporte; 24. Políticas Educacionais; 25. Psicologia Educacional; 26. Psicologia do Esporte; 27. Realidade Educacional Brasileira; 28. Sociologia; 29. Psicomotricidade;	30. Atividades Aquáticas; 31. Atividades Rítmicas e Expressivas; 32. Danças; 33. Desportos Coletivos; 34. Basquetebol; 35. Futebol; 36. Futsal; 37. Handebol; 38. Desportos individuais; 39. Voleibol; 40. Atletismo; 41. Natação; 42. Ginásticas em Geral; 43. Ginástica Olímpica; 44. Ginástica Rítmica; 45. Ginástica de Academia; 46. Jogos; 47. Lutas / Artes Marciais; 48. Musculação; 49. Recreação; 50. Esportes de aventura;	51. Conhecimentos de informática 52. Escrita / Produção Textual 53. Estatística Aplicada; 54. Idiomas; 55. Metodologia Científica; 56. Pesquisa em Educação Física.

Quadro 2 - Identificação das áreas de estudo e suas respectivas categorias  
Fonte: o Autor (2010)

Obtida a composição inicial dos itens, foi necessário selecionar um formato de escala dentre os existentes na literatura. Necessitava-se de uma escala capaz de detectar a percepção de importância para os itens do questionário. Dessa forma, optou-se pelo modelo denominado *Escala Linear Numérica*, o qual consiste de uma escala de tipo Likert<sup>26</sup> em que as opções de resposta representam intervalos simétricos.

De acordo com Alreck e Settle (1995, p.127),

Sempre que os itens de um questionário avaliam uma única dimensão de uma variável que se distribui ao longo de um gradiente de intervalos iguais e lineares, a escala numérica é o formato que deve ser privilegiado pelo investigador.<sup>27</sup>

Estatisticamente, os valores que compõem esse tipo de escala representam intervalos iguais e lineares, o que possibilita que os dados possam ser tratados de forma idêntica a qualquer variável intervalar. Além disso, segundo esses autores (ALRECK e SETTLE, 1995) a simplicidade, clareza e produtividade estão entre as maiores vantagens desse tipo de escala. A facilidade de preenchimento, a possibilidade de incorporar um grande número de itens

<sup>26</sup> Originalmente, o formato de Escala Likert, proposta por *Rensis Likert*, avalia o grau de concordância quanto à determinada afirmação. Esse formato e suas derivações são amplamente utilizados em testes psicométricos.

<sup>27</sup> Tradução livre.

mantendo as mesmas instruções e a simplicidade no tratamento dos dados consiste nos maiores benefícios da sua utilização. Todas essas características possibilitam que os procedimentos de coleta pudessem ser realizados com um grande número de participantes.

Nessa proposta, a *EVAE-ef* buscou identificar o grau de importância atribuído pelos acadêmicos para os itens investigados. A escala construída possuiu uma graduação em cinco posições progressivas, sendo os valores extremos identificados com termos opostos e antagônicos. Dessa forma, a escala variou de (1) “*sem nenhuma importância*” a (5) “*altíssima importância*”. Os valores intermediários representaram importâncias que variaram de (2) “*baixa*”; (3) “*moderada*”; a (4) “*elevada*”. Com essa graduação, os participantes foram convidados a assinalar na escala o grau que mais adequasse a sua percepção, tomando como critério a importância atribuída para cada um dos itens perguntados.

Após eleger o formato privilegiado, outras recomendações metodológicas foram seguidas durante o processo de construção do instrumento. Conforme sugerido por Alreck e Settle (1995), procurou-se atender aos cuidados com relação à clareza, objetividade e adequação do vocabulário. Sudman e Bradburn (1982) também enfatizam para a necessidade do instrumento conter título, um breve texto introdutório com informações quanto à finalidade, objetivos e temática da investigação além de possuir instruções de preenchimento adequadas e precisas. Essas orientações foram rigorosamente seguidas no processo de construção.

Também foram incorporados ao instrumento, dados sobre a caracterização dos sujeitos, incluindo variáveis demográficas (gênero e idade), dados da instituição e período no curso. Considerando as duas modalidades formativas em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado, também se incluíram perguntas sobre a clareza quanto à escolha pela modalidade elegida, bem como, quanto à clareza relacionada ao campo de atuação profissional de Licenciados e Bacharéis.

O questionário buscou identificar a quantidade de horas semanais dedicadas ao trabalho e aos estudos. Também foram incluídas questões relacionadas à realização de estágio e/ou atividade remunerada. Procurou-se saber quais são as áreas em que os acadêmicos relatam exercer atividades. Por fim, o questionário também direcionou questões ligadas às pretensões futuras dos acadêmicos com relação ao mercado de trabalho na área da Educação Física.

Com essas perguntas, de respostas abertas e fechadas, objetivou-se obter dados relacionados ao perfil de acadêmicos de Educação Física, buscando atender a um dos

objetivos específicos dessa investigação. Além disso, alguns desses dados possibilitaram controlar os sujeitos participantes de acordo com diversas variáveis.

Por fim, além das áreas de estudo investigadas através da escala de importância e dos dados relacionados à identificação do perfil dos acadêmicos, o questionário também buscou identificar a motivação global dos estudantes para a continuidade dos estudos no curso de Educação Física. Para essa questão, utilizou-se uma escala linear de dez posições, com variação de (1) “*nenhuma motivação*” a (10) “*altíssima motivação*”. Procedimento semelhante foi realizado por Sobral (2003) em um estudo sobre a motivação de estudantes de medicina.

#### **4.5.2 Validação inicial e pré-teste do instrumento**

Com a construção inicial da *EVAE-ef*, passou a ser necessário realizar pré-testes voltados à validação do instrumento de pesquisa. Nessa fase, importante mencionar que o pesquisador se encontrava realizando intercâmbio com o Programa de *Doctorado en Ciencias de la Educación* na *Universidad Nacional de La Plata*. Essa oportunidade possibilitou realizar essas etapas de validação tendo como campo os cursos de *Educación Física* da UNLP e UNRC. A opção realizada consistiu em uma decisão importante, uma vez que se constatou que não haveria tempo hábil para a conclusão de todas as etapas necessárias para a validação do instrumento de pesquisa, caso o pesquisador tivesse decidido iniciá-las no seu retorno ao Brasil. Dessa forma, a validação inicial da *EVAE-ef* foi realizada com estudantes de Educação Física argentinos.

Frente a essa necessidade, importantes adequações foram proporcionadas ao instrumento, originalmente construído em língua portuguesa. O questionário passou por uma tradução para o espanhol, realizada pelo próprio pesquisador, sendo posteriormente, submetido para correção por uma professora formada em nível superior no idioma espanhol. Nessa revisão, além das correções, investiu-se esforço em adequar o vocabulário à população pretendida.

Para a adequação dos itens, foram consideradas as diferenças no processo de formação nos dois países. Revisaram-se os *Curriculums* e *Planes de Estudios* dos Cursos de *Profesorado* e *Licenciatura* em *Educación Física* da UNLP e UNRC. Como garantia ao processo de adequação iniciado pelo pesquisador, foi realizada validação de conteúdo, procedimento que também é conhecido como prova de juízes. Segundo Fachel e Camey

(2000), esse consiste na avaliação e julgamento do instrumento de pesquisa por pessoas com reconhecido saber no campo de conhecimento que se pretende aplicar o instrumento. O procedimento realizou-se com a participação de cinco juízes, entre docentes e Diretores de curso da UNLP, todos diretamente envolvidos com o Ensino Superior em Educação Física.

Com a importante contribuição dos envolvidos pôde-se identificar a necessidade de excluir cinco itens<sup>28</sup>, bem como a de incluir três novos.<sup>29</sup> Considerando que o instrumento de pesquisa estava organizado em quatro categorias, julgou-se importante incluir um item relacionado à percepção geral dos estudantes o conjunto de itens de cada categoria. Dessa forma, o instrumento adaptado para a realidade argentina apresentou 58 itens, dispostos da seguinte forma: *Áreas biológicas e da Saúde* (13 itens); *Áreas Humanas* (15 itens); *Conhecimentos Específicos e Culturais do Movimento* (24 itens); e, *Conhecimentos Gerais e Metodológicos* (6 itens).

Com essa composição, testes iniciais do instrumento foram conduzidos com acadêmicos de Educação Física, durante o *I Congresso Argentino del Centro del País*, realizado na UNRC entre os dias 14 e 16 de outubro de 2009. O objetivo consistiu em testar o entendimento das perguntas e as instruções de preenchimento, observando o comportamento dos respondentes com relação à compreensão, cansaço, reclamações e possíveis sugestões. Participaram desta etapa 34 alunos que completaram o teste individualmente, recebendo instruções e sendo observados pelo próprio pesquisador.

Os resultados demonstraram-se satisfatórios, não havendo dificuldades dos participantes para informar o que lhes foi solicitado. Dessa forma, do ponto de vista qualitativo, o instrumento se mostrou adequado, ressaltando-se que o tempo de preenchimento se estabeleceu entre 12 e 25 minutos. Realizados os últimos ajustes, a última versão do instrumento foi utilizada na Argentina durante um estudo-piloto. O instrumento utilizado se encontra na íntegra nos apêndices (APÊNDICE C).

---

<sup>28</sup> Dentre as Áreas do conhecimento excluídas estão: Antropometria, Cinesiologia, Ética e Bioética, Ginástica Rítmica e Futsal. O motivo da exclusão foi devido à inexistência desses campos do conhecimento durante o processo de formação em Educação Física na Argentina e pela provável dificuldade dos acadêmicos argentinos opinarem sobre esses itens.

<sup>29</sup> Foram incluídas três áreas dentre as práticas corporais, as quais não se observa nos currículos no Brasil: Rugby, Softbol e Cestobol.

#### 4.5.6 Estudo piloto da EVAE-ef

Durante os meses de outubro e novembro de 2009, foi realizado um estudo-piloto na *Universidad Nacional de La Plata*, por um período de seis semanas. O estudo teve por finalidade realizar procedimentos estatísticos relacionados à validade e confiabilidade da escala construída. A amostra foi composta por 226 estudantes do curso de *Profesorado en Educación Física*, sendo 115 homens (50,9%) e 111 mulheres (49,1%). A idade dos sujeitos variou entre 21 e 39 anos, observando-se a média de 24,18, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Estudo piloto: caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade.

	N	%	Idade			
			Mín.	Máx.	Média	Desvio padrão
Masculino	115	50,9	21	37	24,47	2,82
Feminino	111	49,1	21	39	23,89	3,07
Total	226	100,0	21	39	24,18	2,96

Fonte: o Autor (2010)  
N = 226

Os estudantes estavam regularmente matriculados no 3º ano (25,4%), no 4º (35,7%) e no 5º ano de curso (38,9%). Todas as coletas foram realizadas em sala de aula, situação em que os docentes titulares concederam gentilmente o tempo em suas classes. Instruções de preenchimento foram, sem exceções, asseguradas pelo próprio pesquisador. Foi solicitado aos estudantes manterem um clima de concentração e realizarem a atividade individualmente. Não houve nenhum tipo de problema relacionado ao preenchimento realizado pelos alunos, sendo que eventuais dúvidas foram esclarecidas individualmente pelo próprio pesquisador. A duração de preenchimento se manteve entre 15 e 20 minutos.

O estudo-piloto possibilitou realizar alguns procedimentos visando validação da escala *EVAE-ef*, em caráter inicial. A esse respeito, Bisquera et al. (2004), Alreck e Settle (1995) e Balbinotti (2005) coincidem em apontar a *validade* e a *confiabilidade* como fatores importantes para avaliar instrumentos de pesquisa. A validade se refere ao grau no qual um teste mede o que de fato deseja medir. De acordo com Balbinotti (2005), diversos procedimentos se realizam com essa finalidade, os quais incluem, não só análises estatísticas,

mas também alguns processos qualitativos, a exemplo da análise de conteúdo realizada nesse estudo.

Já do ponto de vista estatístico, Balbinotti (2005) e Fachel e Camey (2000) destacam as medidas de *confiabilidade* como importante aspecto a ser avaliado para a validação de um teste. A confiabilidade relaciona-se com o quanto o procedimento de mensuração é preciso ao que se propõe medir e uma das formas mais utilizadas para verificá-la é através da análise de consistência interna. Essa é entendida como o grau de uniformidade ou coerência nas respostas oferecidas pelos sujeitos participantes para cada um dos itens.

De acordo com Bisquera et al. (2004), se tratando de testes que utilizam variáveis intervalares, o mais adequado é utilizar o coeficiente de *Alpha de Cronbach*, que mede o grau de covariância dos itens que compõem o teste. Este coeficiente varia de 0 a 1, de forma que quanto mais alto o valor, maior a confiabilidade. Em termos de classificação, se considera que valores situados acima de 0,6 são desejáveis, entretanto, os mesmos autores salientam que “valores acima de 0,75 já são considerados altos” (p. 216).

Tabela 3 - Coeficientes de confiabilidade e correlação do instrumento

Categorias	Confiabilidade	Coeficientes correlacionais		Nº de Itens
	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Spearman-Brown</i> *	<i>Guttman</i> *	
<i>Ciências Biológicas e da Saúde</i>	0,885	0,851	0,835	13
Ciências Humanas	0,848	0,794	0,793	15
<i>Conhecimentos Específicos e Culturais do Movimento</i>	0,948	0,901	0,900	24
<i>Conhecimentos Gerais e Metodológicos</i>	0,793	0,596	0,595	06
<b>Total dos Itens</b>	<b>0,940</b>	<b>0,743</b>	<b>0,728</b>	<b>58</b>

Fonte: o Autor (2010)

\*Coeficientes correlacionais obtidos pelo método da divisão do instrumento (*split half method*)

N = 226

Os resultados encontrados revelaram-se satisfatórios, sendo que os valores de *alpha* variaram de 0,793 a 0,948, quando analisados individualmente os quatro subgrupos. Valores elevados foram encontrados quando considerada a totalidade dos 58 itens que compuseram o teste ( $\alpha = 0,94$ ). A confiabilidade do instrumento também foi testada através do método da divisão do instrumento (*split half method*), método que divide os itens que compõem o teste em duas partes, separando os itens pares dos ímpares, a fim de analisar a correlação entre as

duas metades. Dessa forma avalia-se a confiabilidade e reprodutibilidade dos valores informados pelos sujeitos participantes.

Para tal análise, foram utilizados dois coeficientes correlacionais, a partir das equações de *Spearman-Brown* e de *Guttman*. Os resultados por Spearman-Brown variaram de 0,596 a 0,901, sendo encontrado o valor de 0,743 para o total dos itens. Valores semelhantes foram obtidos pelo método de Guttman, que variaram de 0,595 a 0,9, tendo como total o coeficiente de 0,728. Quanto à classificação desses resultados, os coeficientes obtidos situaram-se entre “moderado” e “forte”, de acordo com a classificação apresentada por Levin e Fox (2004). Todos os resultados, tanto dos coeficientes correlacionais, bem como, dos valores *Alpha de Cronbach* podem ser visualizados, globalmente, na Tabela 3.

Com esses resultados, ainda que de forma preliminar, obtiveram-se valores satisfatórios quanto aos procedimentos estatísticos iniciais para a validação do instrumento. Os coeficientes obtidos situaram-se dentro de valores adequados e desejáveis, conferindo boas propriedades métricas à EVAE-ef.

#### **4.5.5 Versão final: validação de conteúdo**

Após o pré-teste e estudo-piloto, foi realizada uma nova validação de conteúdo, com a intenção de construir a versão final do instrumento, a qual foi utilizada nas coletas realizadas na PUCRS, na UNISINOS e na UFRGS. Novamente, participaram cinco juízes, entre mestres e doutores, todos profissionais de Educação Física e com experiência no ensino superior. O objetivo dessa etapa esteve centrado, exclusivamente, em adequar os 56 itens identificados.

Nesse sentido, diversas observações foram realizadas, as quais resultaram na exclusão de seis itens, na inclusão de dois novos, além de alguns ajustes de nomenclatura. Os itens *Didática da Educação Física*, *Realidade educacional brasileira*, *Desportos coletivos*, *Desportos individuais*, *Conhecimentos de informática e Pesquisa em Educação Física*, foram excluídos, seguindo-se a sugestão dos juízes participantes. Essas decisões basearam-se no entendimento de que essas áreas de estudo já estavam contempladas em outros itens, ou então, julgou-se não serem necessárias para a pesquisa.

Também por sugestão dos especialistas, foram incluídas as áreas de estudo de *Aprendizagem motora* e *Iniciação Desportiva*, que até então não faziam parte das versões anteriores. Dessa forma, a versão final da *EVAE-ef* foi composta por 52 itens, que igualmente

se distribuíram nas quatro categorias utilizadas durante o estudo-piloto. A distribuição dos itens ficou assim configurada: *Áreas biológicas e da Saúde* (12 itens); *Áreas Humanas* (14 itens); *Conhecimentos Específicos e Culturais do Movimento* (22 itens); e, *Conhecimentos Gerais e Metodológicos* (4 itens). A versão final do instrumento de pesquisa se encontra em anexo (APÊNDICE D).

Procurando ilustrar todas as etapas realizadas durante a construção da *Escala de Valorização das Áreas de Estudo*, a figura abaixo apresenta uma breve síntese.

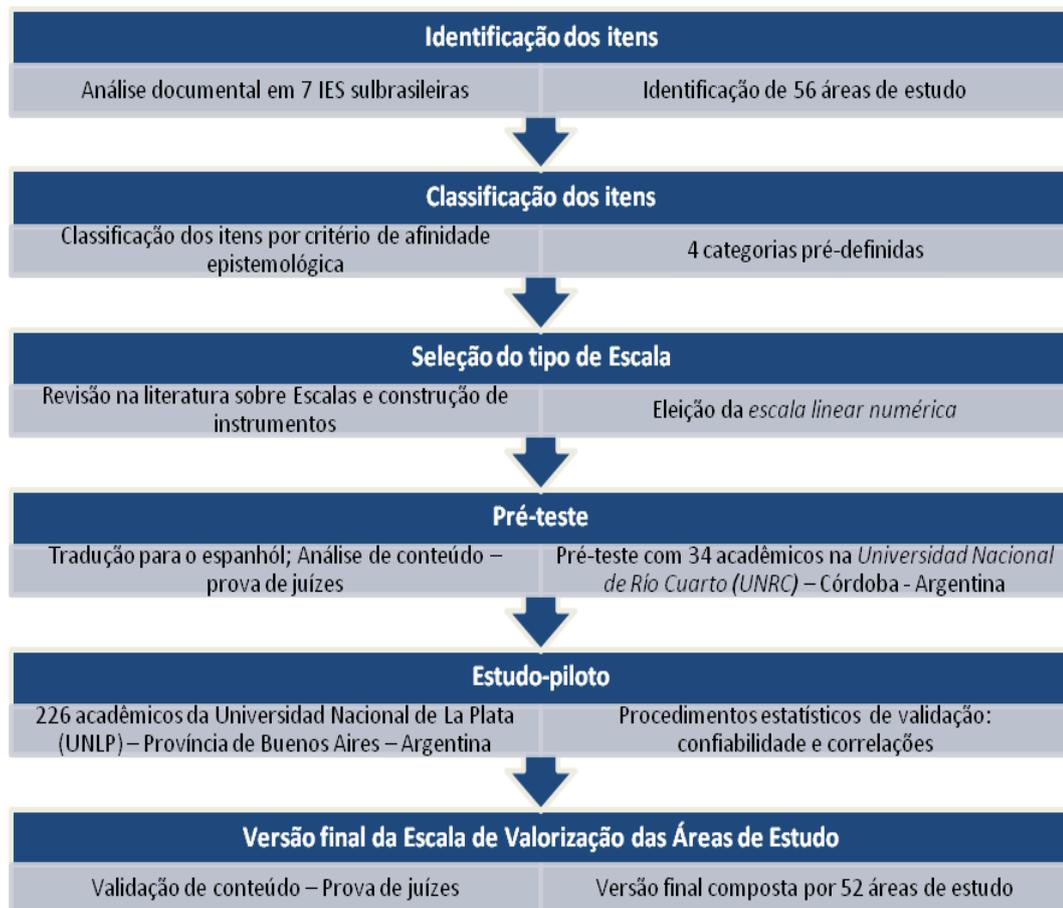


Figura 1 - Etapas realizadas na elaboração da EVAE-ef  
Fonte: o Autor (2010)

#### 4.6 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez coletados os dados através do instrumento construído, todas as informações foram transcritas numericamente a uma matriz de dados, armazenada no Programa Microsoft Excel. Os dados foram organizados de forma a dispor os sujeitos nas linhas e as variáveis nas

colunas. Para cada sujeito foram registradas 78 variáveis, dentre os dados identificadores do perfil e as informações concedidas quanto às áreas de estudo.

A matriz de dados foi importada ao Pacote Estatístico SPSS (*Statistical Packet for Social Science*), versão 17.0., programa através do qual foram realizados todos os procedimentos de análise. Nesse programa, as variáveis foram nomeadas e classificadas, de acordo com a natureza dos dados. Após, foram conduzidas análises exploratórias, procedimento que constitui importante etapa no sentido de eliminar qualquer erro cometido durante o processo de computação dos dados. Análises de distribuição foram realizadas para verificar o ajuste dos dados à curva normal.

Diferentes tipos de análise foram utilizados, incluindo estatísticas descritivas, estatísticas inferenciais e análise multivariada. Dentre as descritivas utilizaram-se frequências em números absolutos e relativos e estatísticas de tendência central (média, desvio-padrão, intervalo de confiança, erro padrão).

Para os cálculos inferenciais foram utilizadas estatísticas de comparação entre médias, dentre as quais se privilegiou o teste-T para amostras independentes, para a comparação entre dois grupos e, o teste de Análise de Variância das Médias – ANOVA, quando comparados três ou mais grupos. Para esse teste, também se utilizou a análise múltipla pelo método *Scheffé*, o qual buscou identificar entre quais pares de médias as diferenças significativas se estabeleceram.

Compreendendo as estatísticas multivariadas, utilizou-se a Análise Fatorial exploratória na intenção de identificar inter-relações entre o conjunto de itens. O teste *Kaiser Meyer Olkin* de adequabilidade da amostra, bem como, o teste de esfericidade de *Bartlett* foram realizados para assegurar o ajuste dos dados à análise fatorial. A decisão do número de fatores a reter foi realizada pelo método *scree plot*. Esses procedimentos se encontram detalhados nos resultados da investigação.

Também foram utilizadas estatísticas de validade e confiabilidade, a exemplo do coeficiente *Alpha de Cronbach*, selecionado para testar a consistência interna do instrumento. Com a mesma intenção, utilizou-se o método da divisão do instrumento (*split half method*), o qual também averigua a consistência e a reprodutibilidade dos resultados. Para testar as correlações das dimensões e categorias, utilizaram-se os coeficientes de *Guttman* e *Spearman-Brown*, que testam o nível de associação entre as variáveis de uma mesma categoria. Esses procedimentos já foram detalhados nos procedimentos metodológicos, os quais serão novamente apresentados para as dimensões encontradas na análise fatorial.

O quadro abaixo apresenta as técnicas utilizadas para cada um dos objetivos específicos:

Objetivos específicos	Técnicas utilizadas
1. Descrever o perfil de acadêmicos de Educação Física a partir de características demográficas (gênero e idade), de aspectos relacionados à escolha pela modalidade de curso, de suas relações com o mercado de trabalho, seus hábitos e pretensões de atuação futura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estatísticas descritivas:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- frequência absoluta</li> <li>- frequência relativa (%)</li> </ul> </li> <li>▪ Estatísticas de tendência central:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- média, desvio-padrão, intervalo de confiança;</li> </ul> </li> </ul>
2. Identificar o grau de importância atribuído por esses acadêmicos para as principais áreas de estudo contidas no processo formativo em Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estatísticas de tendência central:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- média, desvio-padrão, intervalo de confiança;</li> </ul> </li> </ul>
3. Investigar as inter-relações existentes entre as áreas de estudo, procurando identificar as categorias em que os itens formativos possam ser agrupados, segundo a percepção dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análise Fatorial Exploratória;</li> <li>▪ Estatísticas de confiabilidade;</li> <li>▪ Estatísticas correlacionais;</li> </ul>
4. Comparar o valor atribuído aos componentes formativos agrupando os sujeitos por gênero, modalidades, instituições, períodos no curso e diferentes perspectivas de atuação futura.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estatísticas de tendência central:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- média, desvio-padrão, intervalo de confiança;</li> </ul> </li> <li>▪ Estatísticas de comparação entre médias:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste T para grupos independentes</li> <li>- ANOVA e comparação múltipla (<i>Scheffé</i>)</li> </ul> </li> </ul>

Quadro 3 - Técnicas de análise de dados relacionadas aos objetivos específicos  
Fonte: o Autor (2010)

Os resultados dessas análises foram apresentados em tabelas e gráficos, sendo todos eles, elaborados pelo próprio pesquisador. Com isso e realizando os passos descritos, se pretendeu obter importantes resultados relacionados aos acadêmicos de Educação Física investigados.

## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A presente investigação possibilitou obter inúmeros resultados que se relacionaram ao perfil dos estudantes de Educação Física, às suas motivações e ao valor atribuído às áreas de estudo que compõem a formação universitária. No sentido de explorá-los, optou-se em organizar os resultados em algumas seções, o que oportunizará uma melhor compreensão das questões que o estudo buscou aprofundar. Dessa forma, inicia-se a descrevê-los a partir das características identificadoras do perfil dos acadêmicos participantes. Posteriormente, descrevem-se os resultados obtidos quanto à valorização atribuída às áreas de estudo, bem como, para as dimensões formativas identificadas pelos acadêmicos. Por fim, apresentam-se análises comparativas que se pautaram em contrastar diferenças entre gênero, entre diferentes modalidades de curso, instituições, períodos no curso e diferentes perspectivas de atuação futura quanto ao campo profissional.

### **5.1 PERFIL DOS ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dimensão da amostra obtida nesse estudo, no qual participaram 428 acadêmicos de provenientes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado da PUCRS, da UNISINOS e da UFRGS, permitiu descrever importantes características relacionadas ao perfil dos acadêmicos de Educação Física. Nessa seção apresenta-se esse perfil, a partir de seis aspectos: 1) gênero, idade e período no curso; 2) aspectos relacionados à escolha pela modalidade; 3) relações com o mercado de trabalho; 4) hábitos de trabalho e estudo; 5) perspectivas de atuação futura; e 6) motivações globais para os estudos, conforme segue.

#### **5.1.1 Caracterização da amostra quanto ao gênero, idade e período no curso**

Participaram dessa investigação 233 homens e 195 mulheres, com idades que variaram entre 19 e 45 anos. A média de idade estabeleceu-se em 24,58 anos, observando-se um

desvio-padrão (dp) de 5,01. Para os homens, a média de idade situou-se em 24,75 (dp= 5,23), enquanto que para as mulheres essa foi de 24,39 (dp=4,74), conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Caracterização dos estudantes quanto ao gênero e idade

	N	%	Idade			
			Mín.	Máx.	Média	Desvio padrão
<i>Masculino</i>	233	54,4	19	48	24,75	5,23
<i>Feminino</i>	195	45,6	19	45	24,39	4,74
<b>Total</b>	<b>428</b>	<b>100,0</b>	<b>19</b>	<b>48</b>	<b>24,58</b>	<b>5,01</b>

Fonte: o Autor (2010)

Se analisado o perfil etário em cada uma das instituições, os valores demonstram-se semelhantes. Mesmo que se observem diferenças nominais entre as médias de idade, essas se mantiveram próximas e com desvio-padrão similar. Entretanto, apesar das diferenças não serem significativas, observou-se uma tendência dos alunos da UFRGS apresentarem média de idade ligeiramente menor ( $X= 23,86$ ;  $dp= 4,58$ ), quando comparados com os da PUCRS ( $X= 24,34$ ;  $dp= 5,11$ ) e, particularmente, com os da UNISINOS, para os quais se verificou a maior média etária ( $X= 25,62$ ;  $dp= 5,24$ ).

Tabela 5 - Caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade em cada instituição

IES	Gênero	N	%	Idade			
				Mín.	Máx.	Média	Desvio padrão
<b>PUCRS</b>	<i>Masculino</i>	70	55,1	19	45	23,97	5,05
	<i>Feminino</i>	57	44,9	20	45	24,58	5,18
	Total	127	100,0	19	45	24,34	5,11
<b>UFRGS</b>	<i>Masculino</i>	89	55,6	19	38	23,71	3,90
	<i>Feminino</i>	71	44,4	19	44	24,02	5,34
	Total	160	100,0	19	44	23,86	4,58
<b>UNISINOS</b>	<i>Masculino</i>	74	52,5	20	48	25,92	5,21
	<i>Feminino</i>	67	47,5	19	40	24,80	4,57
	Total	141	100,0	19	48	25,62	5,24

Fonte: o Autor (2010)

Além do perfil etário dos acadêmicos, as tabelas 4 e 5 também ilustram a proporção entre gênero que pôde ser observada na presente amostragem. De forma global, os homens foram predominantes, representando 54,4% da amostra, registrando-se a proporção de 45,6% para as mulheres. Em cada uma das instituições, essa proporção variou de 52,5 a 55,6%, para o gênero masculino, e de 44,4 a 47,5%, para o gênero feminino. Dessa forma, pôde-se concluir que há uma tendência ao predomínio do gênero masculino dentre a população de estudantes de Educação Física, na ordem de 8,8%. Salienta-se que esse dado é representativo, uma vez que a composição amostral realizada foi significativa no interior de cada instituição e, além disso, a seleção da amostra foi realizada por conglomerados<sup>30</sup>, o que permitiu obter extratos representativos dessa população.

Analisando a distribuição dos acadêmicos para as diferentes modalidades, houve um predomínio do gênero masculino nos cursos de bacharelado, os quais representaram 58,7% da amostra para essa modalidade, em contraste com 41,3% para as mulheres. Para os cursos de Licenciatura a distribuição se mostrou semelhante para homens (50,2%) e mulheres (49,8%).

Tabela 6 - Caracterização dos sujeitos quanto ao gênero e idade por modalidades

		N	%	Idade			
				Mín.	Máx.	Média	Desvio padrão
<b>Licenciatura</b>	<i>Masculino</i>	109	50,2	19	48	25,37	5,42
	<i>Feminino</i>	108	49,8	19	45	24,75	4,36
	Total	217	50,7	19	48	25,07	4,92
<b>Bacharelado</b>	<i>Masculino</i>	124	58,7	19	45	24,19	5,01
	<i>Feminino</i>	87	41,3	19	42	23,91	5,16
	Total	211	49,3	19	45	23,88	4,43

Fonte: o Autor (2010)

Ainda com relação às modalidades, importantes diferenças podem ser observadas quanto à idade dos sujeitos nos diferentes cursos. Os licenciandos tendem a demonstrar médias de idade mais elevadas em comparação com os bacharelados, conforme os dados da Tabela 6. Isso sugere que os alunos dos cursos de Licenciatura tendem a ingressar tardiamente no curso em relação aos acadêmicos do Bacharelado.

<sup>30</sup> Segundo Bisquera, Sarriera e Martínez (2004, p. 19) “a amostragem por conglomerados (*cluster sampling*) é utilizada quando os indivíduos da população constituem agrupamentos naturais, como, por exemplo, os alunos de uma turma.

A distribuição amostral contemplou acadêmicos de diferentes períodos no curso. Tendo em vista a necessidade de dispersão quanto ao semestre visando análises posteriores, selecionaram-se turmas com ocorrência em diferentes períodos. Dessa forma obtiveram-se acadêmicos situados entre 3º e o 8º semestre, conforme frequências absolutas e relativas apresentadas na Tabela 7. Destaca-se que a forma de obtenção das informações quanto ao semestre foi realizada por auto-relato, considerando as dificuldades de obter esse dado de forma precisa para cada um dos participantes. Entretanto, os acadêmicos foram orientados a informar, com bom senso, o semestre em que predominantemente estavam situados na grade curricular de seus respectivos cursos.

Tabela 7 - Distribuição amostral quanto ao período no curso

Semestre	Freq.	%	% Cumulativo
3º	94	22,1	22,1
4º	69	16,2	38,3
5º	96	22,3	60,6
6º	57	13,2	73,8
7º	99	23,1	96,9
8º	13	3,0	100,0
<b>Total</b>	<b>428</b>	<b>100,0</b>	-

Fonte: o Autor (2010)

Com os critérios utilizados, verifica-se que houve uma predominância de alunos situados no 3º (22,1%), no 5º (22,3%) e no 7º semestre (23,1%). Com efeito, a distribuição obtida permitiu realizar importantes análises relacionadas ao período no curso, as quais serão apresentadas posteriormente.

### 5.1.2 Aspectos relacionados à escolha pela modalidade de curso

Além do gênero, da idade e do período no curso, o questionário utilizado também abordou aspectos relacionados à escolha pela modalidade – Licenciatura ou Bacharelado. Considerando a totalidade dos respondentes (n= 428) pôde-se identificar que 83,4% dos acadêmicos consideram ter realizado uma escolha adequada pela modalidade elegida, ao

passo que 14,4 % relatam dúvida e 3,4% consideram não ter realizado uma boa escolha, conforme Gráfico 1.

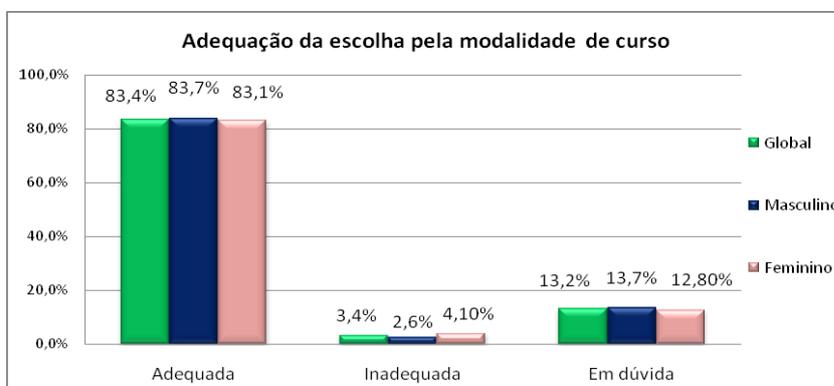


Gráfico 1 - Percepção sobre a eleição da modalidade de curso – global/gênero.  
Fonte: o Autor (2010)

A análise também ilustra que não houve variação significativa na percepção dos acadêmicos do gênero masculino e feminino. Entretanto, quando comparado o relato de licenciandos e bacharelados, foi possível detectar algumas diferenças (Gráfico 2).

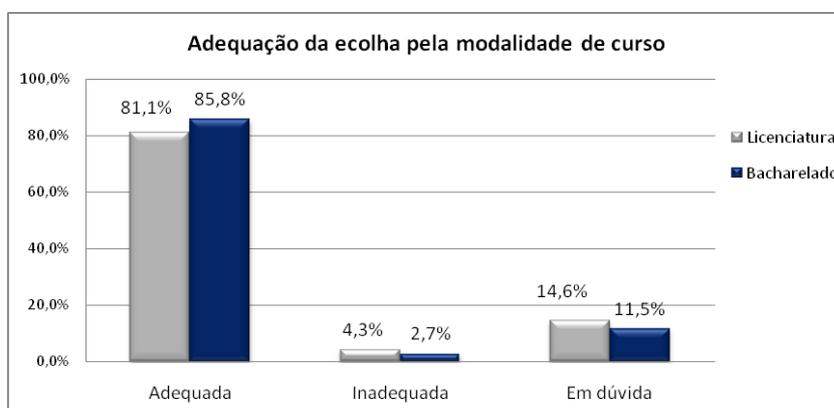


Gráfico 2 - Percepção sobre a eleição da modalidade de curso por modalidades  
Fonte: o Autor (2010)

Enquanto que 81,1% dos licenciandos relatam ter realizado uma escolha adequada, uma maior proporção de bacharelados tendem a demonstrar essa percepção positiva (85,8%). Também se percebe que os relatos de inadequação da escolha são menos presentes nos bacharelados, bem como o percentual de indecisão. Isso demonstra que há uma tendência dos bacharelados demonstrarem maior segurança com relação a eleição pela modalidade do curso, quando comparados com os licenciandos.

Também buscou-se comparar esse aspecto em cada uma das instituições participantes. O Gráfico 3 demonstra haver uma significativa variabilidade na percepção de adequação pela modalidade elegida, de acordo com os acadêmicos da PUCRS, UNISINOS e UFRGS.

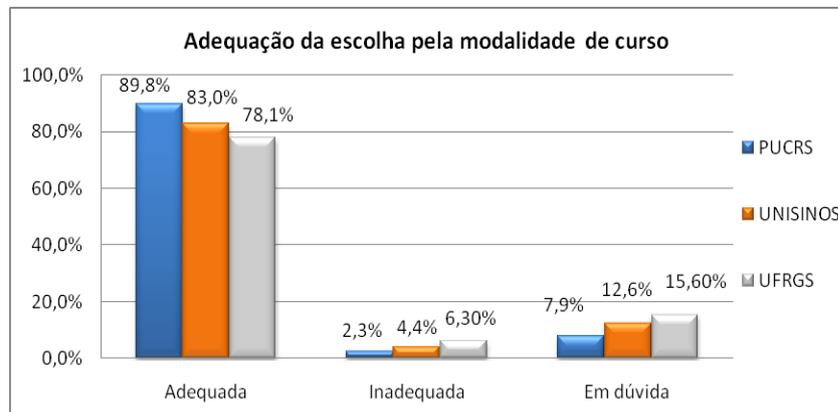


Gráfico 3 - Percepção sobre a eleição da modalidade de curso por instituições  
Fonte: o Autor (2010)

De acordo com os resultados obtidos, os acadêmicos da PUCRS demonstram-se mais seguros em relação à escolha pela modalidade, observando-se que 89,8 % desses manifestam adequação da escolha pela Licenciatura ou Bacharelado, seguido dos acadêmicos da UNISINOS (83%) e, por último os da UFRGS (78,1%). Também, no caso da PUCRS, os percentuais referentes a inadequação da escolha e aos casos de dúvida foram menores em comparação com as outras instituições.

Cabe mencionar que no caso da UFRGS, em que se verificaram os maiores percentuais de incerteza em relação à escolha, atravessa-se um momento de amplo debate sobre as propostas curriculares. Dessa forma, esses alunos tem manifestado diversas críticas em relação aos aspectos controversos da regulação do mercado de trabalho, inclusive liderando movimentos contrários às atuais diretrizes curriculares. Diante dessas manifestações e frente às possibilidades de significativas modificações curriculares na instituição, justifica-se a maior ocorrência de dúvida desses acadêmicos, quando comparados com os da PUCRS e UNISINOS.

Ainda quanto à esse aspecto, procurou-se identificar se a percepção dos estudantes é afetada pelo prosseguimento no curso, comparando alunos de 3º, 5º e 7º semestre. Com essa análise, percebe-se que à medida que os acadêmicos avançam no curso, aumenta progressivamente a percepção de adequação da escolha. Entretanto, observa-se que, à medida que diminui o percentual de dúvida, também aumenta a percepção de inadequação. Esse

fenômeno pode estar associado com uma série de mecanismos, de difícil detecção, mas que estão relacionados com os deslocamentos que sofrem os acadêmicos no período de curso, os quais frequentemente modificam os seus valores, suas crenças e suas expectativas em relação ao mercado de trabalho.

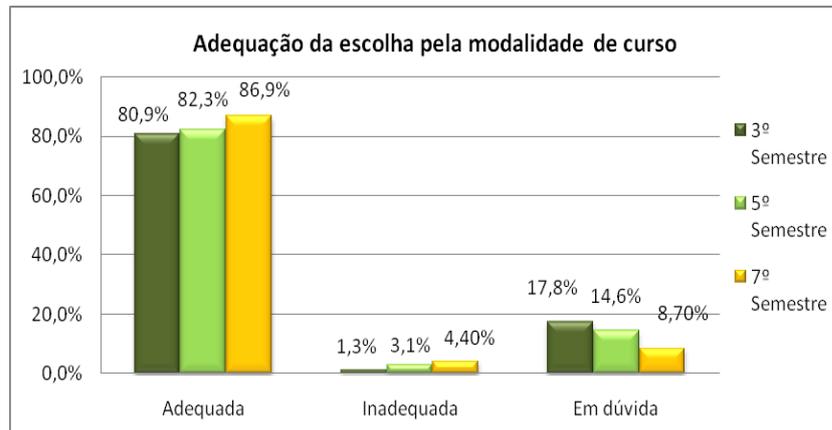


Gráfico 4 - Percepção sobre a eleição da modalidade por períodos no curso  
Fonte: o Autor (2010)

O presente estudo também abordou a clareza dos estudantes quanto às delimitações impostas ao campo de atuação para Licenciados e Bacharéis em Educação Física, de acordo com as atuais diretrizes curriculares e com as Resoluções do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF. Do total de respondente (n=428), 78,9% afirmam possuir clareza, enquanto que 21,1% relatam dúvidas quanto às reais possibilidades de atuação para os egressos nessas duas modalidades de curso. O Gráfico 5 também demonstra que essa percepção não parece ser influenciada pelo gênero, apesar de se observar um discreto aumento na clareza relatada pelas mulheres.

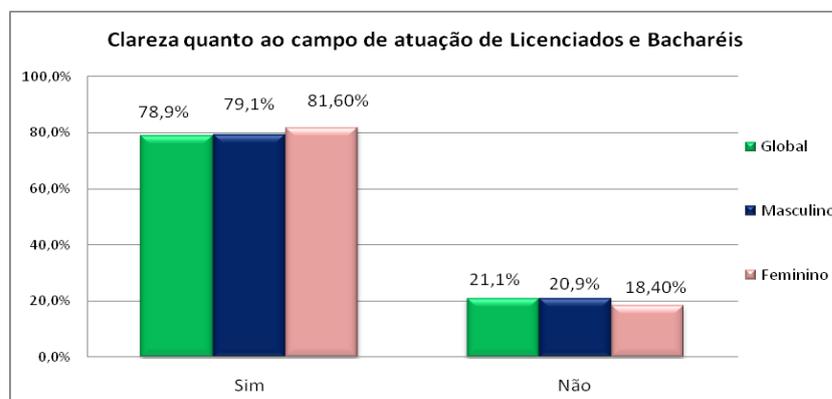


Gráfico 5 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – global/gênero  
Fonte: Autor

Quando comparados os acadêmicos das diferentes modalidades, observa-se que 85,3% dos bacharelados relatam possuir clareza quanto às especificidades do campo de atuação, os quais mostram-se significativamente mais esclarecidos quando comparados com os licenciandos (77%), conforme Gráfico 6.

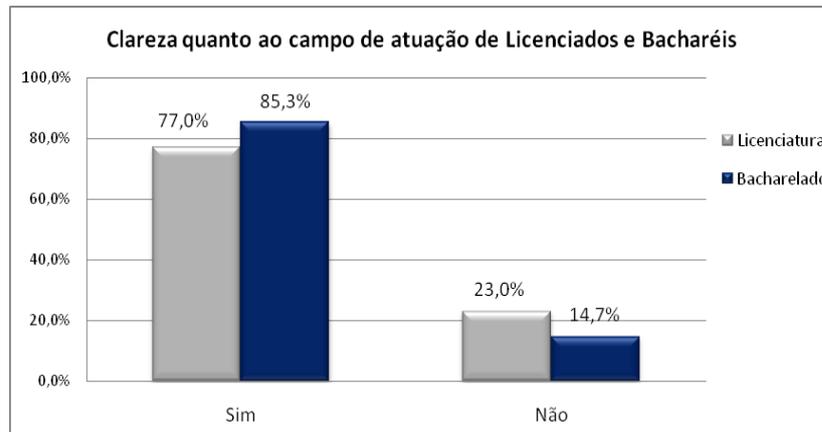


Gráfico 6 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – modalidades  
Fonte: Autor

Essa tendência mostrou-se semelhante aos resultados apresentados anteriormente, com relação à escolha pela modalidade de curso, nos quais se verificou que os licenciandos, além de possuírem menor clareza quanto ao campo de atuação, também se mostram mais inseguros com relação à escolha pela modalidade. Esse fato deve estar relacionado com as controversas restrições da atuação dos Licenciandos, os quais vêm-se limitados à atuação na área escolar, enquanto que os futuros Bacharéis, mesmo sabendo que não poderão atuar nas escolas, encontram maiores possibilidades de atuação no mercado não formal da Educação Física, devido às configurações e regulação do mercado de trabalho.

Ao investigar a questão em cada uma das instituições, novamente observa-se um comportamento muito semelhante ao informado pelos estudantes com relação à escolha pela modalidade. Ao informarem sobre a clareza quanto à atuação profissional, os estudantes da PUCRS mostraram-se os mais seguros (86,6%), seguidos dos da UNISINOS (83,7%) e, enquanto os menos esclarecidos, os da UFRGS (74,4%), conforme Gráfico 7.

Ressalta-se novamente que o fato dos estudantes da Esef/UFRGS demonstrarem-se os mais inseguros com relação ao campo de atuação profissional deve estar associado ao momento de protesto por parte de um significativo grupo de discentes que mobilizam-se contra as atuais propostas formativas, os quais aderiram à Campanha Nacional pela revogação

das atuais Diretrizes Curriculares, liderado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física.

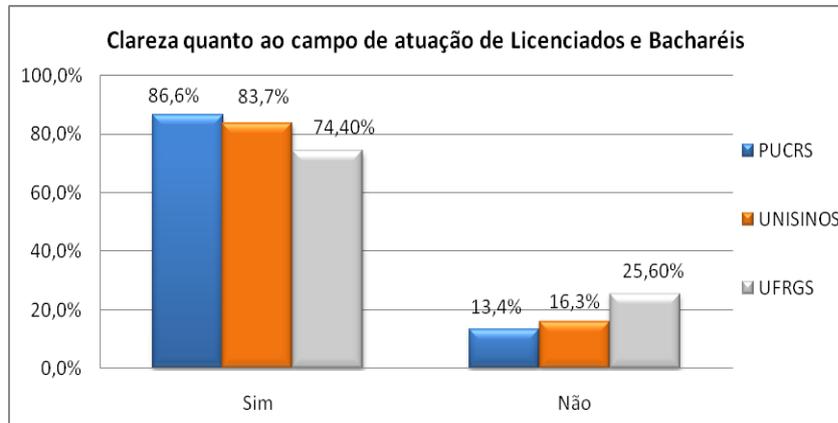


Gráfico 7 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – instituições  
Fonte: Autor

Já quando analisado a partir dos períodos no curso, outra tendência pôde ser observada. Ao comparar alunos de 3º, de 5º e de 7º semestre, mesmo que se possa observar um discreto aumento na percepção de clareza desses estudantes à medida que progridem nos semestres, essa mostrou-se discreta, sinalizando que as incertezas quanto aos ambientes de atuação de Licenciados e Bacharéis tendem a persistir, mesmo com o avançar no curso.

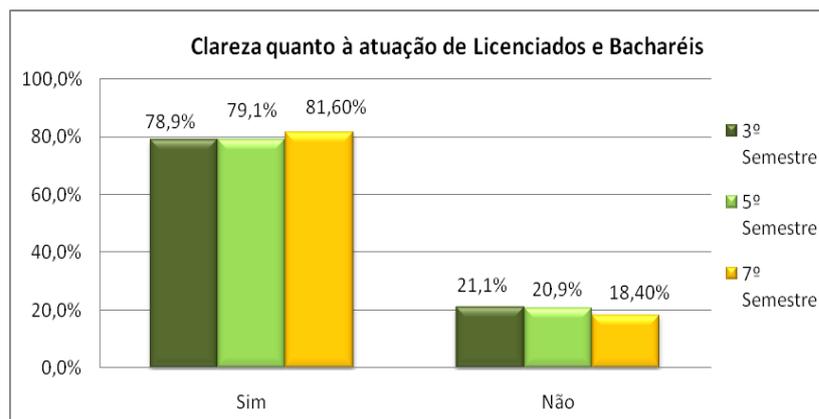


Gráfico 8 - Percepção de clareza quanto à atuação profissional – períodos no curso  
Fonte: o Autor (2010)

Diante desses dados, pode-se concluir que as questões relacionadas à escolha referente à modalidade de curso, bem como, as incertezas quanto à atuação profissional são questões que afetam os acadêmicos de Educação Física, independentemente do gênero, da modalidade matriculada, da instituição e do período no curso. De uma maneira geral, pode-se dizer que

essas incertezas acompanham aproximadamente 20% desses estudantes. Dessa forma, a dicotomização na formação promovida pelas atuais diretrizes curriculares, apesar de tentar especificar os campos de atuação de Licenciados e Bacharéis, tem gerado dúvidas e inseguranças, afetando perceptivelmente, cerca de dois em cada dez acadêmicos.

### 5.1.3 Relações com o mercado de trabalho

Procurando investigar as relações estabelecidas com o mercado de trabalho, perguntou-se aos acadêmicos se durante o período do curso tiveram a oportunidade de realizar algum estágio, remunerado ou não, ligado ao campo da Educação Física. Desses, 71,3% informaram já ter realizado algum estágio ligado à área, enquanto que 28,7% relataram não ter realizado. Importante salientar que, para essa questão, não se especificou entre as modalidades de estágio complementar ou curricular, englobando ambas possibilidades, conforme resultados expressos no Gráfico 9.



Gráfico 9 - Relatos quanto à realização de estágio  
Fonte: o Autor (2010)

Entretanto, o elevado percentual de alunos que informaram já ter realizado algum tipo de estágio relacionado ao campo, confere uma adequabilidade da amostra para o presente estudo, ilustrando que a maior parte dos acadêmicos envolvidos possuem vivências na área da Educação Física, o que qualifica os sujeitos, bem como os resultados da investigação.

Em continuidade a esse aspecto, também procurou-se investigar a relação desses acadêmicos com o emprego ou estágio remunerado. Do total de estudantes, verificou-se que 81,5% exerciam, no momento da coleta de dados, alguma atividade profissional ou estágio

remunerado, enquanto que 18,5% informaram não exercer nenhuma atividade. Nesse quesito, uma variabilidade pode ser observada com relação ao gênero. Observou-se que uma maior proporção dos homens relata exercer atividades remuneradas (87,2%), em comparação com as mulheres (83,3%). Mesmo que a diferença seja discreta, esta mostrou-se significativa, refletindo uma tendência importante.

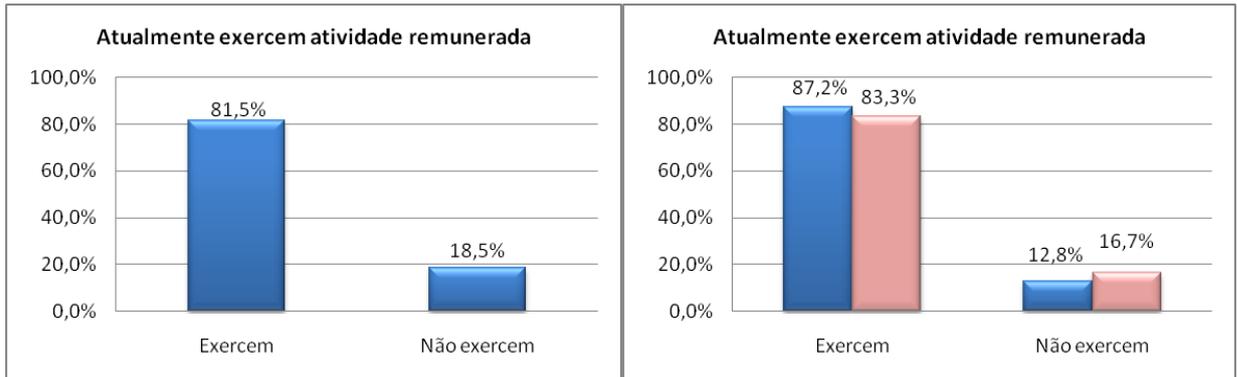


Gráfico 10 - Relatos quanto à realização de atividade remunerada – global e gênero  
Fonte: o Autor (2010)

Para a totalidade de estudantes que relataram realizar alguma atividade remunerada (n= 345), pôde-se visualizar, de acordo com o Gráfico 11, que desses, 68,9% realizam atividades ligadas ao campo da Educação Física, enquanto que 31,1% informam atuar em outras áreas.

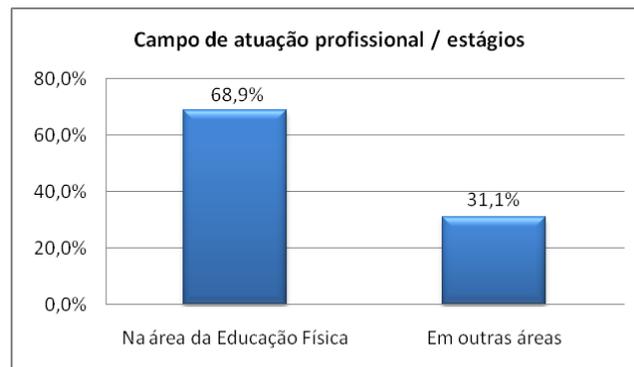


Gráfico 11 - Campo de atuação profissional ou estágio  
Fonte: o Autor (2010)

Esse aspecto não se mostrou variar de forma significativa quando realizada comparações entre gênero ou mesmo, entre as diferentes instituições. Entretanto, quando vista a questão sob as diferentes modalidades de curso, percebeu-se uma importante tendência.

Enquanto que 73,9% dos bacharelados informam exercer atividades profissionais dentro da área, uma proporção menor de licenciandos apresentam o mesmo relato (65,6%).

Dessa forma, 34,4% dos licenciandos relatam exercer atividades em outras áreas, enquanto que para os bacharelados essa proporção diminui (26,4%). Isso pode estar sugerindo que a atuação na área da Educação Física, para os licenciandos é menos atrativa do que para os bacharelados, ou ainda, pode estar refletindo uma dificuldade de inserção no mercado de trabalho para os acadêmicos das Licenciaturas, os quais muitas vezes vêm-se limitados aos espaços escolares.

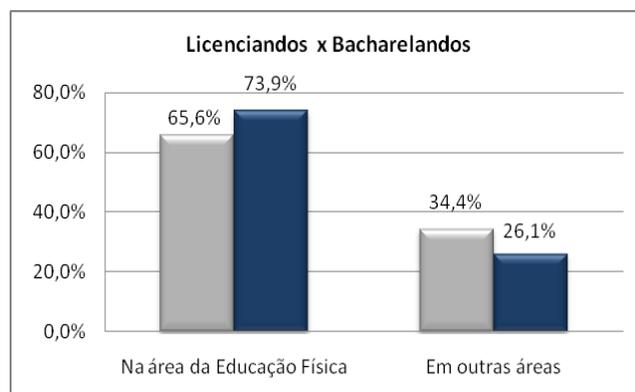


Gráfico 12 - Campo de atuação profissional por modalidades  
Fonte: o Autor (2010)

Visando aprofundar o relacionamento com o campo profissional da Educação Física, investigaram-se as áreas em que os acadêmicos informaram exercer atividades. Ao todo, foram identificadas 24 áreas distintas, para as quais se registraram as frequências absolutas e relativas com relação às áreas encontradas, considerando as informações fornecidas por 295 acadêmicos que dizem atuar em sua área de formação, conforme Tabela 8.

Os dados apontam claramente que os espaços de atuação predominantes dos acadêmicos de Educação Física são as escolas e as academias. As mesmas representam respectivamente 27,8 e 26,4% da variabilidade e, quando somadas, totalizam 54,2%. Dentre as demais áreas e campos de atuação, apesar de apresentarem-se em menor frequência, pode-se destacar a *ginástica laboral* (6,4%), as *escolinhas desportivas* (5,4%), a *Iniciação Científica* (4,1%) a *Natação e Atividades Aquáticas* (4,1%) e, ainda, o *Personal Training* (3,7%), entre as mais frequentes, conforme detalhes contidos na tabela a seguir.

Tabela 8 - Áreas de atuação no campo da Educação Física

Áreas de Atuação	Frequência	%
Escolas	82	27,8
Academias	78	26,4
Empresas - Ginástica Laboral	19	6,4
Escolinhas desportivas	16	5,4
Iniciação Científica (Bolsista)	12	4,1
Natação / Atividades aquáticas	12	4,1
Personal Training	11	3,7
Futebol	9	3,1
Preparação Física	7	2,4
Projeto social	7	2,4
Dança	6	2,0
Lutas	6	2,0
Terceira Idade	5	1,7
Tênis	4	1,3
Recreação	4	1,3
Clubes	3	0,9
Equipe multidisciplinar / Reabilitação	3	0,9
Pilates	3	0,9
Necessidades Educativas Especiais	2	0,6
Maternal / Creches	2	0,6
Basquetebol	1	0,3
Eventos	1	0,3
Arbitragem	1	0,3
Yoga	1	0,3

Fonte: o Autor (2010)

N= 295

Em posse dessas informações, procurou-se verificar as variabilidades em função do gênero. A Tabela 9 apresenta importantes tendências que puderam ser observadas ao contrastar os estudantes do gênero masculino (m) e feminino (f). Dentre elas, pôde-se detectar que os homens estão mais inclinados para atuar nas áreas relacionadas ao Personal Training (m = 6,1%; f = 1,3%), Preparação Física (m = 3,4%; f = 1,3%), Futebol (m = 5,4%; f = 0,7%), Escolinhas desportivas (m = 8,8%; f = 2,0%) e Lutas (m = 3,4%; f = 0,7%). Já as mulheres diferenciaram-se por atuarem mais nas áreas relacionadas à Natação e Atividades Aquáticas (m = 2,7%; f = 5,3%), Danças (m = 0,7%; f = 3,3%) e Ginástica laboral (m = 5,4%; f = 7,3%).

Mas, a maior variabilidade ocorreu no âmbito das escolas e das academias. Observou-se que as academias representam para os homens o espaço de atuação predominante (30,6%), as quais registram porcentagens menores para a atuação das mulheres (21,9%). Já em relação à escola, a atuação das mulheres se mostra predominante (35,8%), quando comparadas aos homens (19,0%).

Tabela 9 - Áreas de atuação no campo da Educação Física por gênero

Áreas	Masculino		Feminino		Total	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<i>Escolas</i>	28	19,0	54	35,8	82	27,8
<i>Academias</i>	45	30,6	33	21,9	78	26,4
<i>Empresas - Ginástica laboral</i>	8	5,4	11	7,3	19	6,4
<i>Escolinhas desportivas</i>	13	8,8	3	2,0	16	5,4
<i>Iniciação Científica (Bolsista)</i>	5	3,4	7	4,6	12	4,1
<i>Natação / Atividades aquáticas</i>	4	2,7	8	5,3	12	4,1
<i>Personal Training</i>	9	6,1	2	1,3	11	3,7
<i>Futebol</i>	8	5,4	1	0,7	9	3,1
<i>Projeto social</i>	4	2,7	3	2,0	7	2,4
<i>Preparação Física</i>	5	3,4	2	1,3	7	2,4
<i>Danças</i>	1	0,7	5	3,3	6	2,0
<i>Lutas / Artes Marciais</i>	5	3,4	1	0,7	6	2,0

Fonte: o Autor (2010)

De forma geral, os resultados apresentados no Gráfico 13 apontam para a tendência das mulheres ocuparem predominantemente atividades ligadas à Educação Física escolar, enquanto que os homens dirigem-se mais às academias. No caso específico das academias, essa tendência deve estar relacionada com a maior oferta/procura pelo perfil masculino, nesses empreendimentos.

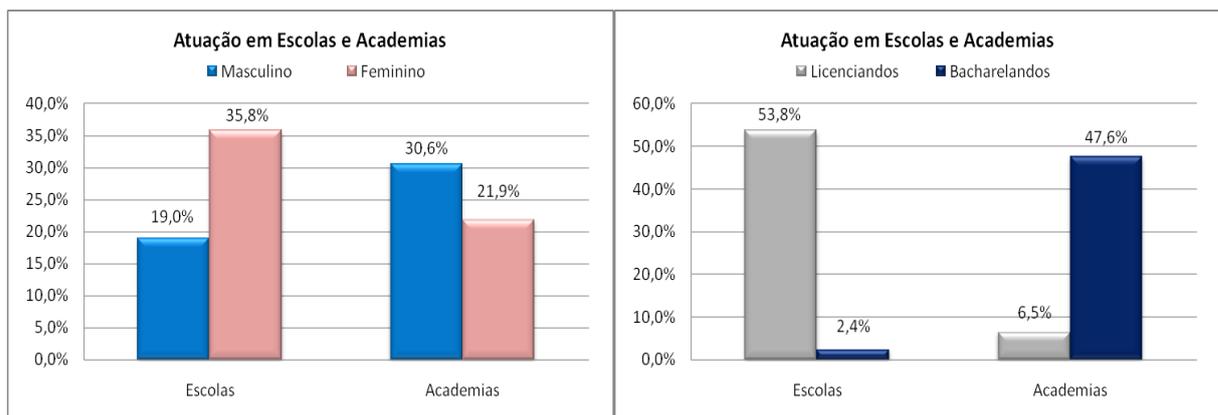


Gráfico 13 - Atuação em Escolas e Academias por gênero e modalidades

Fonte: o Autor (2010)

Também se buscou comparar a relação escola/academia para os acadêmicos das modalidades de Licenciatura e Bacharelado. Para esses existiram grandes diferenças quando contrastada a atuação nesses locais (Gráfico 14). Para os Licenciandos, a escola tem se mostrado o principal local de atuação, para a qual 53,8% afirmaram atuar. Observou-se que somente 2,4% dos bacharelandos relataram exercer atividades remuneradas em escolas. Em

contrapartida, o espaço das academias de ginástica e musculação representa o local de atuação para 47,6% dos bacharelados. Para os licenciandos a atuação em academias representou apenas 6,5%.

Essas diferenças denotam o quanto o campo profissional da Educação Física se encontra fragmentado, seja pela habilitação referendada às diferentes modalidades, sejam pelas diretrizes e resoluções do CONFEF, ou ainda, pela regulação do mercado de trabalho. Com os resultados apresentados, essas diferenças se fazem notar, mostrando o quanto Licenciandos e Bacharelados tem sido afetados pelas delimitações impostas ao campo profissional, as quais acabam por deixar os acadêmicos confusos, limitando suas possibilidades de adquirir experiências mais amplas, em prejuízo do próprio processo formativo.

#### 5.1.4 Hábitos de trabalho e estudo

Seguindo na identificação do perfil de acadêmicos de Educação Física, levantaram-se aspectos relacionados aos hábitos de trabalho e estudo, particularmente com relação à quantidade de tempo dedicado a essas atividades. O questionário utilizado possibilitou aos participantes indicar a opção que mais se adequasse, em duas questões contendo 6 (seis) opções pré-definidas, com relação ao tempo dedicado ao trabalho e aos estudos. Os resultados globais para essa análise, considerando a totalidade dos respondentes (n= 428), podem ser visualizados no gráfico abaixo (Gráfico 14).

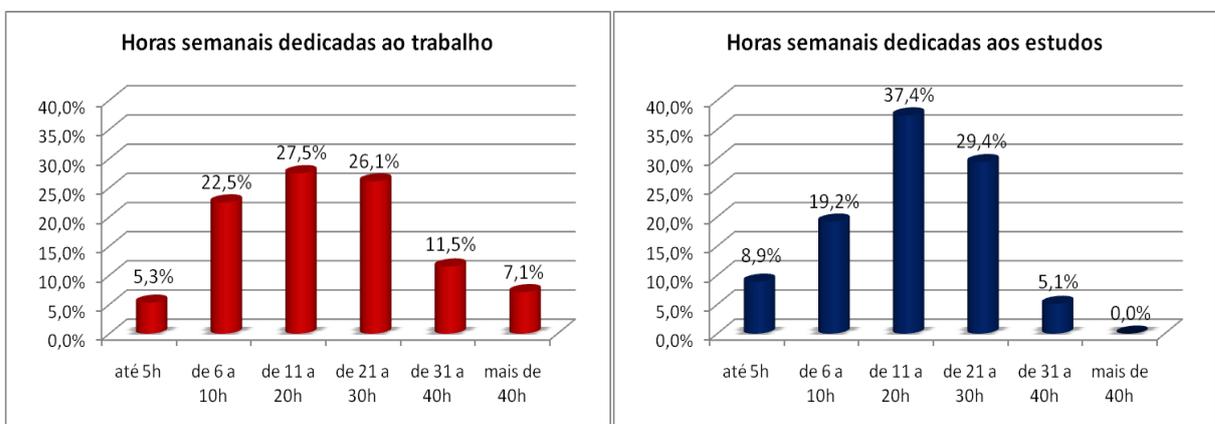


Gráfico 14 - Quantidade de horas dedicadas ao trabalho e aos estudos  
Fonte: o Autor (2010)

Uma primeira observação mostra que para os dados relacionados aos hábitos de trabalho houve uma maior variabilidade nas respostas, quando comparados com os hábitos de estudo. Com relação ao trabalho uma minoria informou dedicar-se em até 5 horas semanais (5,3%). Já 22,5% relatam que dedicam ao trabalho entre 6 e 10 horas semanais, sendo que as maiores proporções relataram dedicações entre 11 e 20 horas (27,5%) e entre 21 e 30 horas semanais (26,1%). Registra-se ainda que 11,5% afirmaram exercer profissionalmente entre 31 e 40h e uma parcela menor (7,1%) informou trabalhar mais do que 40 horas semanais.

Já com relação aos hábitos de estudo, observou-se que uma expressiva parcela de estudantes informou dedicar entre 11 e 20 horas semanais (37,4%), observando também, um elevado número de alunos que afirmaram envolver-se com essas atividades entre 21 e 30 horas semanais (29,4%). Comparando com os hábitos relacionados ao trabalho, verifica-se que são poucos os acadêmicos que relatam dedicar tempo superior a 30 horas semanais (5,1%). Registra-se ainda, que nenhum dos 428 alunos participantes informou dedicação maior do que 40 horas semanais aos estudos. Esses dados revelam que o envolvimento desses alunos tende a ser mais elevado com as atividades profissionais, em relação às atividades acadêmicas.

O envolvimento com o trabalho e com os estudos manifesta-se de diferentes formas nos gêneros masculino e feminino. Os homens tendem a se envolver uma maior quantidade de horas com o trabalho, em relação às mulheres. Isso pode ser percebido na comparação apresentada no Gráfico 15.

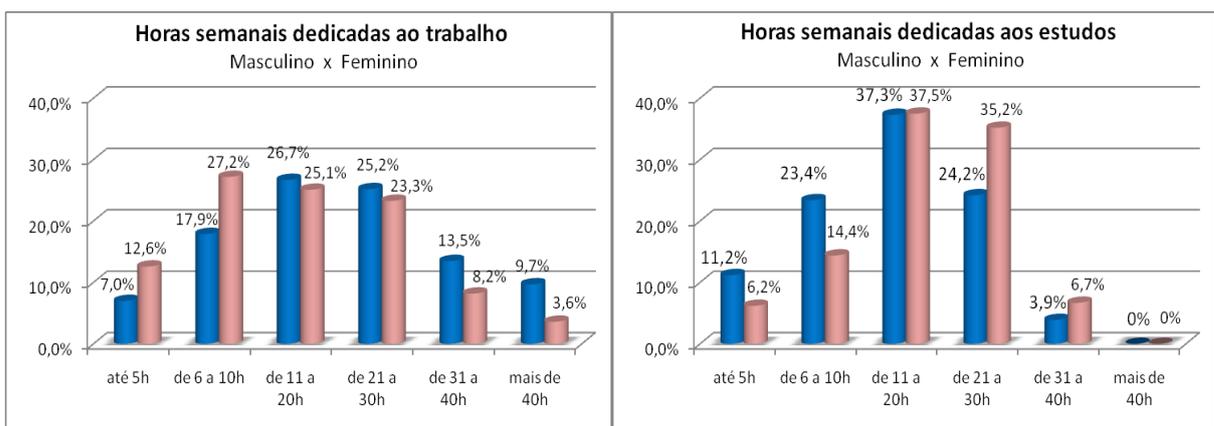


Gráfico 15 - Quantidade de horas dedicadas ao trabalho e aos estudos para os gêneros  
Fonte: o Autor (2010)

A partir desses gráficos, percebe-se haver uma maior proporção de mulheres que informam envolvimento nas faixas que compreendem um limite de até 10 horas semanais.

Porém à medida que a carga horária semanal aumenta, percebe-se claramente uma maior proporção de homens que relatam envolvimento maiores. Ressalta-se que para as cargas horárias entre 31 a 40 horas semanais houve uma concentração de 13,5% de acadêmicos do gênero masculino, observando uma menor parcela para o gênero feminino (8,2%). Para as dedicações superiores a 40 horas semanais essa diferença se mostrou ainda maior, para a qual informaram 9,7% dos homens e, apenas 3,6% das mulheres.

Com relação aos hábitos de estudo percebeu-se uma tendência inversa. Comparando os gêneros, identificou-se que uma maior parcela dos homens relata dedicar poucas horas aos estudos, na qual 11,2% informam envolver-se semanalmente apenas 5 horas semanais, enquanto que para as mulheres essa proporção é de apenas 6,2%. Na faixa de 6 a 10 horas semanais, também se percebe uma maior concentração dos homens, onde 23,4% informam essa opção, contrastando com 14,4% das mulheres. Para a terceira faixa, que compreendia dedicações entre 11 a 20 horas semanais, observou-se um equilíbrio, registrando 37,3% dos homens e, 37,5% das mulheres.

Já para as faixas que envolvem maiores dedicações de tempo aos estudos, as mulheres tendem a predominar, observando que 35,2% delas relatam reservar entre 21 a 30 horas semanais aos estudos, em contraste com 24,2% dos homens. Ainda, para a faixa compreendida entre 31 a 40 horas semanais registrou-se 6,7% das mulheres e, em menor parcela 3,9% dos homens. Com base nessas diferenças entre os gêneros, pode-se sintetizar apontando a tendência de que os homens dedicam maior parcela de tempo às atividades profissionais, enquanto que as mulheres tendem a desempenhar maior dedicação às atividades acadêmicas.

Colocando a questão na perspectiva das diferentes instituições, verifica-se que predominam as semelhanças entre os acadêmicos, conforme Gráfico 16. Com relação aos hábitos de trabalho, dois aspectos chamam a atenção. Primeiro, observa-se que uma maior concentração dos estudantes da UFRGS informa exercer entre 11 e 20 horas de trabalho semanal (32,9%), diferindo-se dos da PUCRS (23,2%) e dos da UNISINOS (21,7%). Segundo, houve uma tendência dos acadêmicos da UNISINOS relatarem maiores envolvimento com o trabalho. Para esses, percebeu-se também uma dispersão mais homogênea entre os diversos níveis e, ainda, uma maior parcela de estudantes que informa envolvimento maiores do que 40 horas semanais (13,5%). Acredita-se que essas tendências estejam diretamente associadas com as características da amostra obtida nessa instituição, a

qual contou, exclusivamente, com alunos do noturno. Nas outras duas instituições as coletas ocorreram nos turnos da manhã e noite.

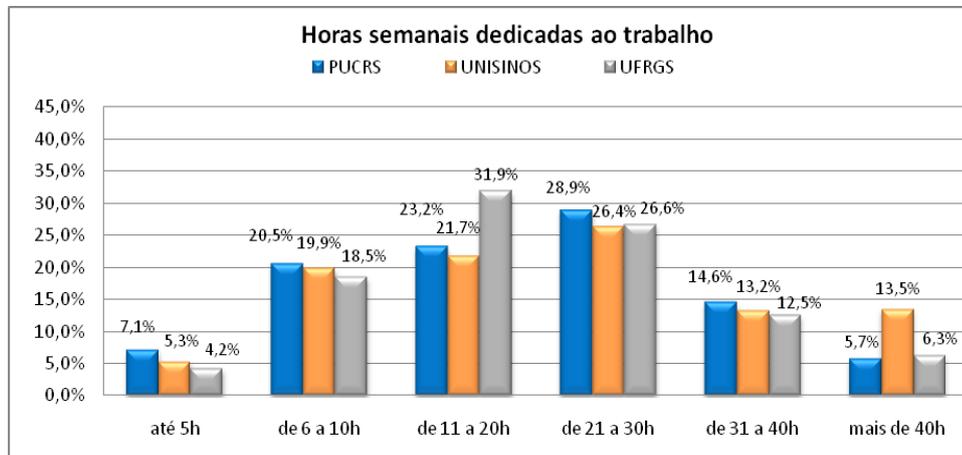


Gráfico 16 - Horas semanais dedicadas ao trabalho – análise por instituições  
Fonte: o Autor (2010)

Essa hipótese pode explicar a variabilidade encontrada quanto aos hábitos de estudo, ao visualizar o gráfico abaixo. Enquanto que os acadêmicos da PUCRS e os da UFRGS mostraram-se semelhantes, os da UNISINOS diferiram ao informarem menor dedicação aos estudos. Essa tendência torna-se clara quando vista a maior concentração no relato desses estudantes para as faixas de 6 a 10 e de 11 a 20 horas semanais. Devido ao fato das coletas nessa instituição terem ocorrido exclusivamente em disciplinas noturnas e, considerando que mais de 90% desses estudantes exercem atividade remunerada, pensa-se que a esses resta menor tempo para a dedicação aos estudos, justificando as tendências observadas.

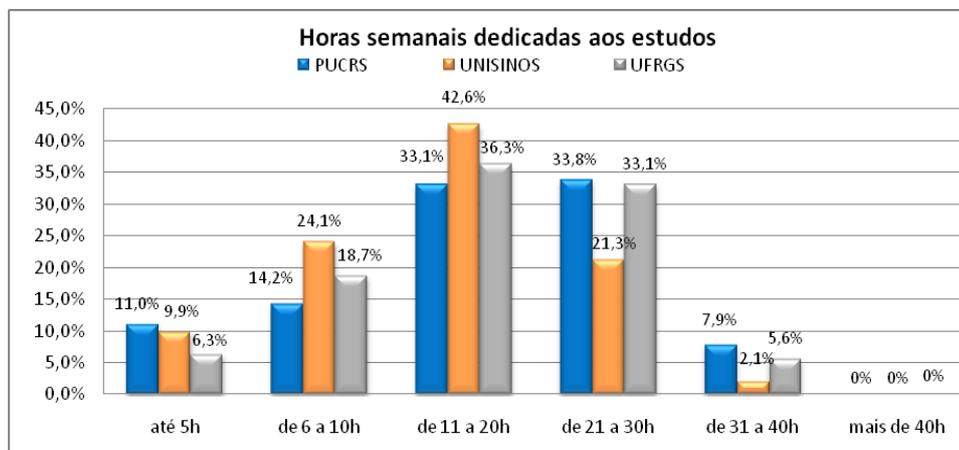


Gráfico 17 - Horas semanais dedicadas aos estudos – análise por instituições  
Fonte: o Autor (2010)

### 5.1.5 Perspectivas de atuação futura

As projeções futuras com relação ao campo de atuação profissional representam importante aspecto na orientação motivacional dos acadêmicos. Buscando melhor compreendê-las, a presente investigação também procurou identificar as perspectivas futuras dos estudantes investigados. Nesse sentido, inicialmente, perguntou-se aos acadêmicos se os mesmos possuíam pretensões de atuar profissionalmente na área da Educação Física. Dentre três opções, os acadêmicos poderiam responder a questão de forma afirmativa, negativa, ou ainda, relatando estarem em dúvida. Essa questão foi analisada tomando-se a totalidade dos respondentes, bem como, investigando as diferenças entre gênero, modalidades de curso e diferentes períodos no curso.

Para a totalidade dos estudantes (n= 428), verificou-se que 85% possuem pretensões de atuar no campo da Educação Física, enquanto que 2,1% relataram não possuir e, ainda, 12,8% informaram estar em dúvida quanto a esse aspecto. Tomando o gênero como parâmetro comparativo, pôde-se identificar que 89,9% das mulheres manifestam interesse em atuar futuramente no campo da Educação Física, ao passo que, para os homens, foi observado um percentual significativamente menor (81,5%). Apenas 0,5% das mulheres relataram não possuir interesse em exercer atividades profissionais na área, percentual que para os homens registrou-se em 3,4%.

Também se verifica que uma maior parcela dos homens se encontra em dúvida quanto à atuação (15,1%), quando comparados com as mulheres (10,3%), conforme dados contidos na Tabela 10. Com esses resultados pode-se concluir que as mulheres estão mais seguras quanto à atuação futura na área da Educação Física, as quais também demonstraram menor parcela de desinteresse para atuar na área, bem como menor percentual de dúvida, quando comparadas com os homens.

A comparação entre alunos de Licenciatura e Bacharelado, também revelou algumas diferenças. Mesmo que estas tenham se apresentado de forma sensível, encontrou-se uma tendência aos alunos de licenciatura revelarem maiores percentuais de interesse para a atuação na área de Educação Física (86,2%), observando-se uma discreta diminuição desse interesse para os do bacharelado (83,9%). Essa tendência pode estar relacionada com um maior percentual de dúvida relatada por parte dos bacharelados (14,7%), quando comparado com os licenciandos (11,1%).

Ao considerar o interesse em atuar na área a partir dos períodos no curso, verificou-se que a intenção tende a aumentar à medida que os alunos avançam. Comparando os percentuais obtidos, percebeu-se que as respostas afirmativas aumentam progressivamente dos alunos de 3º semestre (84,0%), para os de 5º (85,2%) e, ainda, para os de 7º semestre (86,9%). Percebe-se também que os percentuais de dúvida diminuem progressivamente com o avançar do curso. Em contrapartida, à medida que os alunos progredem, tende a aumentar a certeza pela decisão de não atuar futuramente no campo da Educação Física.

Tabela 10 - Pretensões de atuação futura na área de Educação Física

Grupos	N	Pretende atuar		Não pretende atuar		Em dúvida	
		Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
<i>Global</i>	428	264	85,0	9	2,1	55	12,8
<i>Masculino</i>	233	190	81,5	8	3,4	35	15,1
<i>Feminino</i>	195	174	89,9	1	0,5	20	10,3
<i>Licenciandos</i>	217	187	86,2	6	2,7	24	11,1
<i>Bacharelandos</i>	211	177	83,9	3	1,4	31	14,7
<i>3º Semestre</i>	94	79	84,0	5	5,3	10	10,6
<i>5º Semestre</i>	96	83	85,2	7	7,5	6	6,3
<i>7º Semestre</i>	99	86	86,9	8	8,1	5	5,0
<i>PUCRS</i>	127	109	85,8	2	1,6	16	13,6
<i>UNISINOS</i>	141	119	84,4	3	2,1	19	13,5
<i>UFRGS</i>	160	137	85,7	4	2,8	20	11,5

Fonte: o Autor (2010)

Ressalta-se que para as diferentes instituições não houve diferenças expressivas, sendo que os percentuais de resposta afirmativa mantiveram-se entre 84,4 e 85,8%. Os casos de dúvida estabeleceram-se entre 11,5 e 13,6% e os posicionamentos quanto à ausência de pretensão para atuar na área de Educação Física, oscilaram minimamente entre 1,6 e 2,8%.

As perspectivas futuras quanto ao campo de atuação profissional foram também analisadas a partir das áreas em que os acadêmicos mencionaram o desejo de atuar futuramente. Obteve-se para essa questão 271 relatos que possibilitaram identificar 22 áreas dentro do campo da Educação Física, de acordo com a Tabela 11.

Conforme tendências anteriormente apontadas, o espaço das escolas e das academias representou o principal projeto de atuação futura para mais da metade dos respondentes. Para as escolas verificou-se que 33,9% informaram ser este o seu desejo de atuação futura, enquanto que para as academias essa porcentagem registrou-se em 17,3%. Esses dois campos, quando somados, totalizaram 51,2% das pretensões de atuação dos acadêmicos. Com relação

à escola, obteve-se um resultado semelhante à pesquisa conduzida por Romo et al. (2008), que ao investigar 805 estudantes de Educação Física espanhóis, também conclui que a escola representa o principal projeto de atuação futura dos estudantes.

Tabela 11 - Áreas de pretensão de atuação futura

Áreas	Frequência	%
1. Escolas	92	33,9
2. Academias	47	17,3
3. Preparação Física	19	7,0
4. Futebol	17	6,3
5. Personal Training	13	4,8
6. Escolinhas desportivas	10	3,7
7. Terceira Idade	10	3,7
8. Pesquisa	10	3,7
9. Danças	7	2,6
10. Natação e Atividades Aquáticas	7	2,6
11. Reabilitação	6	2,2
12. Pilates	5	1,8
13. Ensino superior	4	1,5
14. Tênis	4	1,5
15. Ginástica laboral	4	1,5
16. Desportos coletivos	4	1,5
17. Educação Infantil	3	1,1
18. Lutas	2	0,7
19. Necessidades Educativas Especiais	2	0,7
20. Recreação	2	0,7
21. Gestão esportiva	2	0,7
22. Ecoturismo / aventura	1	0,4
<b>Total</b>	<b>271</b>	<b>100,0</b>

Fonte: o Autor (2010)

A análise realizada apontou que, além das escolas e academia, figuraram entre as dez áreas mais mencionadas pelos acadêmicos a *Preparação Física* (7,0%), o *Futebol* (6,3%), o *Personal Training* (4,8%), as *Escolinhas desportivas* (3,7%), a *Terceira idade* (3,7%), a *Pesquisa* (3,7%), as *Danças* (2,6%) e a *Natação/Atividades Aquáticas* (2,6%). As demais áreas, as quais se registraram menores frequências, podem ser visualizadas na Tabela 11.

Para as dez áreas mais mencionadas, buscou-se identificar as ocorrências de acordo com o gênero e com as diferentes modalidades de curso, conforme a tabela abaixo (Tabela 12). De forma geral, a análise sugere que os homens tendem a preferir atividades relacionadas à *preparação física*, ao *futebol* e às *escolinhas desportivas*. Já as mulheres estão mais orientadas para as *escolas*, para atividades relacionadas à *terceira idade*, *danças*, além da

natação e das *atividades aquáticas*. Com relação aos licenciandos, os planos futuros estão, obviamente, mais direcionados para as *escolas* e para as *escolinhas desportivas*. Já para os bacharelados, predominam as *academias*, a *preparação física*, o *futebol*, o *personal training* e a *terceira idade*.

Tabela 12 - Áreas de pretensão de atuação futura por gênero e modalidade

Áreas de pretensão futura	Masculino		Feminino		Licenciatura		Bacharelado	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Escolas	43	18,5	49	25,1	90	41,5	2	0,9
2. Academias	25	10,7	19	9,7	2	0,9	42	19,9
3. Preparação Física	17	7,4	1	0,5	5	2,3	12	5,7
4. Futebol	12	5,2	4	2,1	5	2,3	11	5,2
5. Personal Training	7	3,0	6	3,1	2	0,9	11	5,2
6. Escolinhas desportivas	8	3,4	2	1,0	6	2,8	4	1,9
7. Terceira Idade	3	1,3	7	3,6	2	0,9	8	3,8
8. Pesquisa	7	3,0	3	1,5	3	1,4	7	3,3
9. Danças	2	0,9	5	2,6	4	1,8	3	1,4
10. Natação e Atividades Aquáticas	3	1,3	4	2,1	3	1,4	4	1,9

Fonte: o Autor (2010)

### 5.1.6 Motivação Global

O último aspecto analisado em relação ao perfil dos acadêmicos consistiu na identificação da motivação global pelo curso de Educação Física. Os participantes foram questionados quanto a esse aspecto, através de uma escala com graduação em 10 (dez) posições que variou de (1) “nenhuma motivação” a (4) “altíssima motivação”. Os resultados foram analisados através de estatísticas de tendência central, dentre as quais se privilegiou a média, o desvio-padrão, o erro-padrão e o intervalo de confiança.

A média global observada, considerando a informação concedida por 424 acadêmicos foi de 8,33, com desvio-padrão de 1,37. De acordo com Alreck e Settle (1995), considerando o tipo de escala utilizado, a média encontrada para a motivação global pode ser considerado como “moderada” a “alta”.

Tabela 13 - Motivação global dos acadêmicos

<b>Grupos</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>I.C.<sup>a</sup></b>	<b>Erro padrão</b>
<i>Global</i>	428	8,33	1,37	8,19 – 8,46	,067
<i>Masculino</i>	233	8,14	1,42	7,98 – 8,30	,095
<i>Feminino</i>	195	8,52	1,26	8,34 – 8,70	,081
<i>Licenciandos</i>	217	8,53	1,30	8,35 – 8,71	,077
<i>Bacharelandos</i>	211	8,13	1,41	7,93 – 8,32	,098
<i>PUCRS</i>	127	8,48	1,47	8,20 – 8,75	,138
<i>UNISINOS</i>	141	8,46	1,24	8,25 – 8,68	,104
<i>UFRGS</i>	160	8,11	1,38	7,89 – 8,32	,109
<i>3º semestre</i>	94	8,38	1,29	8,11 – 8,65	,135
<i>5º semestre</i>	96	8,46	1,21	8,21 – 8,71	,124
<i>7º semestre</i>	99	8,19	1,52	7,88 – 8,49	,154

Fonte: o Autor (2010)

<sup>a</sup> Intervalo de confiança para a média de 95%.

Buscou-se comparar as médias obtidas para diferentes grupos, analisando a questão por gênero, por modalidades, por instituições e por diferentes períodos no curso. Em relação ao gênero verifica-se claramente que as mulheres tendem a estar mais motivadas em comparação aos homens. Observa-se que a média obtida para as mulheres, além de ser maior, também registrou um desvio-padrão menor ( $X= 8,52$ ;  $dp= 1,26$ ), quando comparado com os homens ( $X= 8,12$ ;  $dp=1,42$ ).

Analisando-se a questão a partir da variabilidade da média (I.C.), verifica-se que nem mesmo a melhor possibilidade para a média do gênero masculino, atingiu a pior possibilidade calculada para o gênero feminino, tendo como parâmetro um nível de confiança de 95%. Com isso, pode-se concluir que essa diferença mostra-se estatisticamente significativa. Resultados semelhantes já foram relatados na literatura para outras áreas do conhecimento. Boruchovitch (2008), ao investigar alunos de outros cursos de Licenciatura, encontrou médias motivacionais mais elevadas para o gênero feminino, de forma compatível com a presente investigação.

A comparação entre Licenciandos e Bacharelandos, também demonstrou uma diferença importante. De acordo com os resultados, os Licenciandos mostraram-se mais motivados ( $X= 8,53$ ;  $dp= 1,30$ ), quando comparados com os Bacharelandos ( $X= 8,13$ ;  $dp= 1,41$ ). Como verificado na comparação entre gêneros, também se verificaram importantes diferenças no desvio padrão, observando menor variabilidade nas respostas dos licenciandos e, ainda, o intervalo de confiança para as médias ilustrou que essa diferença é significativa.

Ao comparar a motivação global obtida para os acadêmicos das três instituições, verificou-se que para os da PUCRS obteve-se a média mais elevada ( $X= 8,48$ ;  $dp= 1,47$ ), seguido próximo pelos da UNISINOS ( $X= 8,46$ ;  $dp= 1,24$ ) e, para os da UFRGS, registrou-se a média mais baixa ( $X= 8,11$ ;  $dp= 1,38$ ). Em uma primeira observação, tem-se a percepção de haver uma semelhança estatística entre os acadêmicos da PUCRS e os da UNISINOS, e uma diferença expressiva entre esses e os da UFRGS. Entretanto, apesar das diferenças nominais observadas, uma análise atenta demonstra que as médias variaram em intervalos concomitantes, para o nível de confiança de 95%. Dessa forma, não se pode afirmar que essas diferenças sejam significativas para os acadêmicos das instituições analisadas.

Por fim, analisou-se também a motivação global relacionada com diferentes períodos no curso, comparando os estudantes de 3º, de 5º e de 7º semestre. Para os alunos matriculados no 3º semestre a média situou-se em 8,38 ( $dp= 1,29$ ), parecendo haver um discreto aumento para os alunos no 5º semestre ( $X= 8,46$ ;  $dp= 1,21$ ), seguido de uma diminuição motivacional nos alunos de 7º ( $X= 7,19$ ;  $dp= 1,52$ ). Entretanto, essas diferenças não podem ser consideradas significativas. Estatisticamente, o que se pode concluir é que para os alunos do 7º semestre houve grande variabilidade nas respostas, grupo para o qual se registrou o maior desvio-padrão dentre os analisados nessa seção.

Dessa forma, buscando sintetizar a motivação global relatada por acadêmicos de Educação Física, a partir de diferentes grupos, pôde-se concluir que as mulheres demonstraram-se mais motivadas do que os homens e, igualmente, os alunos da Licenciatura demonstraram resultados mais positivos, em comparação aos alunos do Bacharelado. As demais comparações não se mostraram importantes.

## 5.2 O VALOR ATRIBUÍDO ÀS ÁREAS DE ESTUDO

Postos os resultados com relação ao perfil dos acadêmicos, passa-se ao objeto central dessa investigação, o qual consiste na identificação do valor atribuído às áreas de estudo que compõem a formação universitária em Educação Física. Os resultados provêm da percepção da totalidade dos acadêmicos participantes ( $n= 428$ ), os quais responderam o instrumento denominado *Escala de Valorização das Áreas de Estudo – EVAE* (SCHMITT, 2010). O formato privilegiado, em escala tipo Likert de cinco posições, questionou os acadêmicos

quanto ao grau de importância atribuído para as principais áreas de estudo existentes no processo formativo.

O grau de importância aos estudos é um importante elemento na orientação motivacional dos acadêmicos, o qual interfere na dedicação e no esforço empregado nas atividades (AMES, 1990; ANDERMAN; MAEHR, 1994), na orientação do comportamento autodeterminado (DECI e RYAN, 2000; RYAN e DECI, 2000) na auto-regulação da aprendizagem (VALLE et al., 2009; MEECE, ANDERMAN e ANDERMAN, 2006), no rendimento acadêmico (ANDERMAN e MAEHR, 1994; VALLE et al., 2007), na percepção de instrumentalidade das tarefas (DE VOLDER e LENS, 1982), podendo também estar relacionada à tendência de evitar a tarefa (ELLIOT, 2005) e, além disso, nas suas relações com as metas e projetos futuros (NUTTIN, 1985; LENS, 1993; DE VOLDER e LENS, 1982).

Tendo em vista a relevância desse aspecto motivacional para o comportamento dos acadêmicos, essa seção apresenta os resultados globais para os 52 itens investigados, organizando-os em dois momentos. Primeiro, descreve-se os resultados a partir de categorias pré-estabelecidas e, posteriormente, realiza-se uma análise gráfica abrangendo a totalidade dos itens.

### **5.2.1 Descrição dos resultados para as principais áreas de estudo**

Para iniciar a descrição dos resultados, os 52 itens investigados foram agrupados em quatro categorias, conforme procedimento de classificação e pré-validação realizado durante o estudo-piloto apresentado. Dessa forma, as categorias pré-estabelecidas pelo pesquisador foram: a) *Áreas Biológicas e da Saúde*; b) *Áreas Humanas e didático-pedagógicas*; c) *Áreas Específicas do Movimento Humano*; e d) *Conhecimentos Metodológicos Gerais*.

Buscando facilitar a compreensão dos resultados, criou-se também uma classificação ordenativa para o grau de importância atribuído, seguindo orientações apresentadas por Régnier e Falcão (2000). Com essa classificação, as médias obtidas puderam ser classificadas conceitualmente, a partir de três categorias: (1) “alta”, para médias compreendidas entre 4,01 e 5,00; (2) “moderada”, para médias situadas entre 3,01 e 4,00; e (3) “baixa”, compreendendo médias entre 2,01 e 3,00, conforme quadro a seguir.

<b>Média atribuída</b>	<b>Categoria</b>	<b>Grau de Importância</b>
2,01 a 3,00	3	<i>Baixa</i>
3,01 a 4,00	2	<i>Moderada</i>
4,01 a 5,00	1	<i>Alta</i>

Quadro 4 - Classificação do grau de importância atribuído

Fonte: o Autor (2010)

Dessa forma, analisaram-se os resultados para as *Áreas Biológicas e da Saúde*, a qual esteve composta por 12 itens. A Tabela 14 ilustra a média, o desvio padrão, o intervalo de confiança e o erro padrão para cada um desses itens.

Tabela 14 - Resultados dos itens da categoria *Áreas Biológicas e da Saúde*

<b>Itens</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Intervalo de Confiança<sup>a</sup></b>	<b>Erro Padrão</b>
<i>1. Anatomia</i>	4,73	0,57	4,67 - 4,78	,027
<i>2. Biologia</i>	3,67	0,99	3,57 - 3,76	,048
<i>3. Biomecânica</i>	4,36	0,83	4,28 - 4,44	,040
<i>4. Bioquímica</i>	3,91	1,03	3,82 - 3,99	,049
<i>5. Cineantropometria</i>	4,54	0,67	4,48 - 4,60	,032
<i>6. Cinesiologia</i>	4,75	0,52	4,71 - 4,81	,025
<i>7. Desenvolvimento Motor</i>	4,65	0,61	4,59 - 4,71	,029
<i>8. Fisiologia do Exercício</i>	4,81	0,44	4,77 - 4,85	,021
<i>9. Fisiologia Humana</i>	4,50	0,69	4,44 - 4,57	,033
<i>10. Nutrição</i>	3,99	0,87	3,91 - 4,08	,042
<i>11. Teoria do Treinamento</i>	4,48	0,75	4,41 - 4,55	,036
<i>12. Socorros de Urgência</i>	3,91	0,97	3,82 - 4,01	,047

Fonte: o Autor (2010)

<sup>a</sup> Intervalo de Confiança para média de 95%.

Observa-se que para esses itens as médias oscilaram entre 3,67 e 4,81, dentre as quais se verificou, de acordo com a classificação proposta, que oito deles se situaram como componentes altamente valorizados, enquanto que para quatro itens a atribuição foi moderada. As áreas de estudo mais valorizadas foram *Fisiologia do Exercício* (4,81), *Cinesiologia* (4,75), *Anatomia* (4,73) e *Desenvolvimento Motor* (4,65). Salienta-se que, comparando as demais áreas, as médias obtidas para as quatro primeiras situaram-se em intervalos estatisticamente diferentes de todas as demais, verificando-se ainda, menor variabilidade

expressa no desvio-padrão. Isso significa que há um consenso entre os acadêmicos quanto ao elevado grau de importância para essas áreas.

Com médias ligeiramente mais baixas, mas ainda como componentes altamente valorizados, também se situaram as áreas de *Cineantropometria*, *Fisiologia Humana*, *Teoria do Treinamento* e *Biomecânica*. Essas variaram entre 4,36 e 4,50, conforme Tabela 14. Já entre os componentes em que os acadêmicos acreditam possuir importância moderada, permaneceram as áreas de *Nutrição* (3,99), *Bioquímica* (3,91), *Socorros de Urgência* (3,91) e *Biologia Celular* (3,67). Para essas também se pode afirmar, através do intervalo de confiança, que assumem valores estatisticamente diferentes das demais.

A segunda categoria compreendeu as *Áreas Humanas e didático-pedagógicas*, para as quais foram analisados 15 itens, conforme detalhes descritos na Tabela 15.

Tabela 15 - Resultados dos itens da categoria *Áreas Humanas e didático-pedagógicas*

Itens	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
13. Antropologia	2,81	1,00	2,72 – 2,90	,048
14. Aprendizagem Motora	4,23	0,83	4,15 – 4,31	,040
15. Didática	3,80	1,02	3,71 – 3,89	,049
16. Ética / Bioética	3,23	1,10	3,13 – 3,34	,053
17. Epistemologia	2,74	0,99	2,64 – 2,83	,048
18. Filosofia	2,26	1,07	2,17 – 2,35	,051
19. História da Ed. Física	3,35	1,15	3,23 – 3,45	,055
20. Necessidades Especiais	4,18	0,82	4,10 – 4,26	,039
21. Pedagogia	3,56	1,08	3,46 – 3,66	,052
22. Pedagogia Desportiva	3,95	0,96	3,86 – 4,03	,046
23. Políticas Educacionais	3,14	1,09	3,05 – 3,26	,049
24. Psicologia Educacional	3,61	1,05	3,52 – 3,70	,050
25. Psicologia Desportiva	4,05	0,88	3,97 – 4,13	,042
26. Psicomotricidade	4,21	0,86	4,13 – 4,29	,041
27. Sociologia	2,70	1,09	2,59 – 2,80	,051

Fonte: o Autor (2010)

<sup>a</sup> Intervalo de Confiança para média de 95%.

De forma geral, para os itens das Áreas Humanas e didático-pedagógicas as médias variaram entre 2,26 a 4,23, verificando uma expressiva diferença com relação às observadas para a categoria anteriormente apresentada. Ao classificar esses 15 itens, constatou-se que somente quatro deles foram avaliados como altamente importantes, por parte dos acadêmicos. Estes foram: *Aprendizagem Motora* (4,23), *Psicomotricidade* (4,21), *Necessidades Educativas Especiais* (4,18) e *Psicologia Desportiva* (4,05).

Entre os sete itens para os quais se verificou uma importância moderada, identificou-se a *Pedagogia Desportiva*, a *Psicologia Educacional*, a *Pedagogia*, a *História da Educação Física*, a *Ética/Bioética* e as *Políticas Educacionais*. Já entre os quatro componentes posicionados com “baixa” importância, situaram-se a *Antropologia* (2,81), a *Epistemologia* (2,74), a *Sociologia* (2,70) e a *Filosofia* (2,26). Para esta última, a média registrada foi a menor observada entre os 52 itens, na qual o intervalo de confiança registrou valores distintos de todos os demais componentes. Com isso, pode-se concluir que a Filosofia consiste na área de estudo menos prestigiada pelos acadêmicos investigados.

Para a categoria dos Conhecimentos Específicos avaliaram-se 21 itens relacionados às Culturas Corporais do Movimento Humano. Desses, treze foram avaliados como altamente importantes para os acadêmicos, enquanto que oito foram considerados de importância moderada.

Tabela 16 - Resultados dos itens da categoria *Conhecimentos Específicos*

Itens	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão <sup>b</sup>
28. Atividades Aquáticas	3,99	0,91	3,90 – 4,07	,044
29. Atividades Rítmicas e Expressivas	3,95	1,01	3,85 – 4,05	,048
30. Atletismo	4,20	0,76	4,13 – 4,27	,037
31. Basquetebol	4,08	0,86	4,00 – 4,16	,041
32. Dança	3,88	1,07	3,78 – 3,98	,052
33. Esportes de Aventura	3,62	1,02	3,52 – 3,72	,049
34. Futebol	4,23	0,77	4,14 – 4,30	,041
35. Futsal	4,20	0,95	4,12 – 4,28	,041
36. Ginástica Geral	4,17	0,91	4,09 – 4,26	,043
37. Ginástica de Academia	4,06	0,99	3,97 – 4,15	,047
38. Ginástica Olímpica	3,76	0,98	3,67 – 3,85	,048
39. Ginástica Rítmica	3,67	1,11	3,56 – 3,78	,050
40. Handebol	4,08	0,91	4,00 – 4,16	,044
41. Iniciação Desportiva	4,36	0,78	4,28 – 4,44	,038
42. Jogos / Atividades Lúdicas	4,41	0,77	4,33 – 4,49	,037
43. Lutas / Artes Marciais	3,75	1,04	3,64 – 3,86	,050
44. Musculação	4,28	0,87	4,19 – 4,37	,043
45. Natação	4,20	0,89	4,12 – 4,28	,042
46. Recreação	4,35	0,80	4,28 – 4,43	,038
47. Tênis	3,56	1,04	3,46 – 3,67	,050
48. Voleibol	4,24	0,79	4,16 – 4,32	,038

Fonte: o Autor (2010)

<sup>a</sup> Intervalo de Confiança para média de 95%.

De acordo com a Tabela 16, os altamente valorizados foram, em ordem decrescente, *Jogos e Atividades Lúdicas* (4,41), *Iniciação Desportiva* (4,36), *Recreação* (4,35), *Musculação* (4,28), *Voleibol* (4,24), *Futebol* (4,23), *Natação* (4,20), *Futsal* (4,20), *Atletismo* (4,20), *Ginástica Geral* (4,17), *Handebol* (4,08), *Basquetebol* (4,08) e *Ginástica de Academia* (4,06).

Dentre esses, dois aspectos chamam a atenção: primeiro o elevado grau de importância relatado aos componentes relacionados às atividades lúdicas, recreativas e à iniciação desportiva, os quais consistiram nos itens mais valorizados dentre os conhecimentos específicos; e segundo, todos os desportos coletivos investigados nesse estudo (futebol, futsal, voleibol, handebol e basquetebol) foram altamente valorizados pelos acadêmicos.

Ainda em relação aos conhecimentos específicos, sete componentes se classificaram na faixa de moderada importância: *Atividades Aquáticas* (3,99), *Atividades Rítmicas e Expressivas* (3,95), *Danças* (3,88), *Ginástica Olímpica* (3,76), *Lutas* (3,75), *Ginástica Rítmica* (3,67), *Esportes de Aventura* (3,62) e *Tênis* (3,56). Importante destacar que para esses, puderam-se observar os maiores valores para o desvio-padrão, o que sinaliza que esses itens, mesmo tenham registrado menores médias, verificou-se maior variabilidade nas respostas, sugerindo que há determinados alunos que valorizam de forma mais elevada esses componentes.

O estudo também investigou a categoria dos *Conhecimentos Metodológicos Gerais*, a qual contou com quatro itens, conforme Tabela 17.

Tabela 17 - Resultados dos itens da categoria *Conhecimentos Metodológicos Gerais*

Itens	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão <sup>b</sup>
49. <i>Estatística Aplicada</i>	2,99	0,96	2,89 – 3,08	,043
50. <i>Escrita / Produção Textual</i>	3,76	0,92	3,67 – 3,85	,044
51. <i>Idiomas</i>	3,72	0,93	3,63 – 3,81	,045
52. <i>Metodologia Científica</i>	3,79	0,90	3,70 – 3,88	,044

Fonte: o Autor (2010)

<sup>a</sup> Intervalo de Confiança para média de 95%.

Dentre eles, verifica-se que o mais valorizado foi a *Metodologia Científica*, para a qual se registrou a média de 3,79. A área de *Escrita/Produção Textual* também foi valorizada em intensidade moderada pelos acadêmicos, observando 3,76 como média. Ainda com valor moderado situou-se o estudo dos *Idiomas*, o qual se observou a média de 3,72.

Mesmo que o estudo dos idiomas não faça parte, efetivamente dos currículos em Educação Física, os mesmos podem ser entendidos como uma área transversal que, em maior ou menor intensidade, fazem parte da vida acadêmica. Por fim, para o último componente relacionado a esse bloco, a Estatística, percebeu-se um valor diferenciado. Essa área obteve uma média de 2,99, situando-se em um patamar valorativo distinto em relação aos três demais itens. Essa diferença mostrou-se significativa a partir de um nível de confiança de 95%.

### 5.2.2 Da Fisiologia à Filosofia: análise gráfica dos 52 itens

Na busca por facilitar a visibilidade global dos resultados, procurou-se ilustrá-los de forma gráfica, tendo como dado de entrada as médias registradas. A análise global dos resultados permitiu visualizar importantes tendências na atribuição valorativa realizada pelos acadêmicos. Para esses, a *Fisiologia do Exercício* representa a área de estudo mais importante durante o processo de formação. Já a menos valorizada, segundo a percepção dos acadêmicos foi a área de *Filosofia*.

Percebeu-se que entre as dez áreas de maior prestígio, oito pertencem às áreas biológicas e áreas da saúde. Entre essas figuraram *Fisiologia do Exercício*, *Cinesiologia*, *Anatomia*, *Desenvolvimento Motor*, *Cineantropometria*, *Fisiologia Humana*, *Teoria do Treinamento e Biomecânica*. Ainda entre as dez primeiras, identificou-se que os acadêmicos valorizam altamente os *Jogos e Atividades Lúdicas*, assim como a *Iniciação Desportiva*.

Dentre as áreas menos prestigiadas globalmente, destacaram-se o *Tênis*, a *Pedagogia*, a *História da Educação Física*, *Ética/Bioética*, *Políticas Educacionais*, *Estatística Aplicada*, *Antropologia*, *Epistemologia*, *Sociologia* e a *Filosofia*. O Gráfico 18 permite visualizar essas tendências de uma maneira muito clara, no qual também se registram os valores para as médias. Procurou-se apresentá-lo, sinalizando os três níveis valorativos criados para a interpretação dos resultados. Dessa forma, as médias foram classificadas como *alta*, *moderada* e *baixa* as quais se apresentam sinalizadas nas cores azul, verde e vermelho, respectivamente.

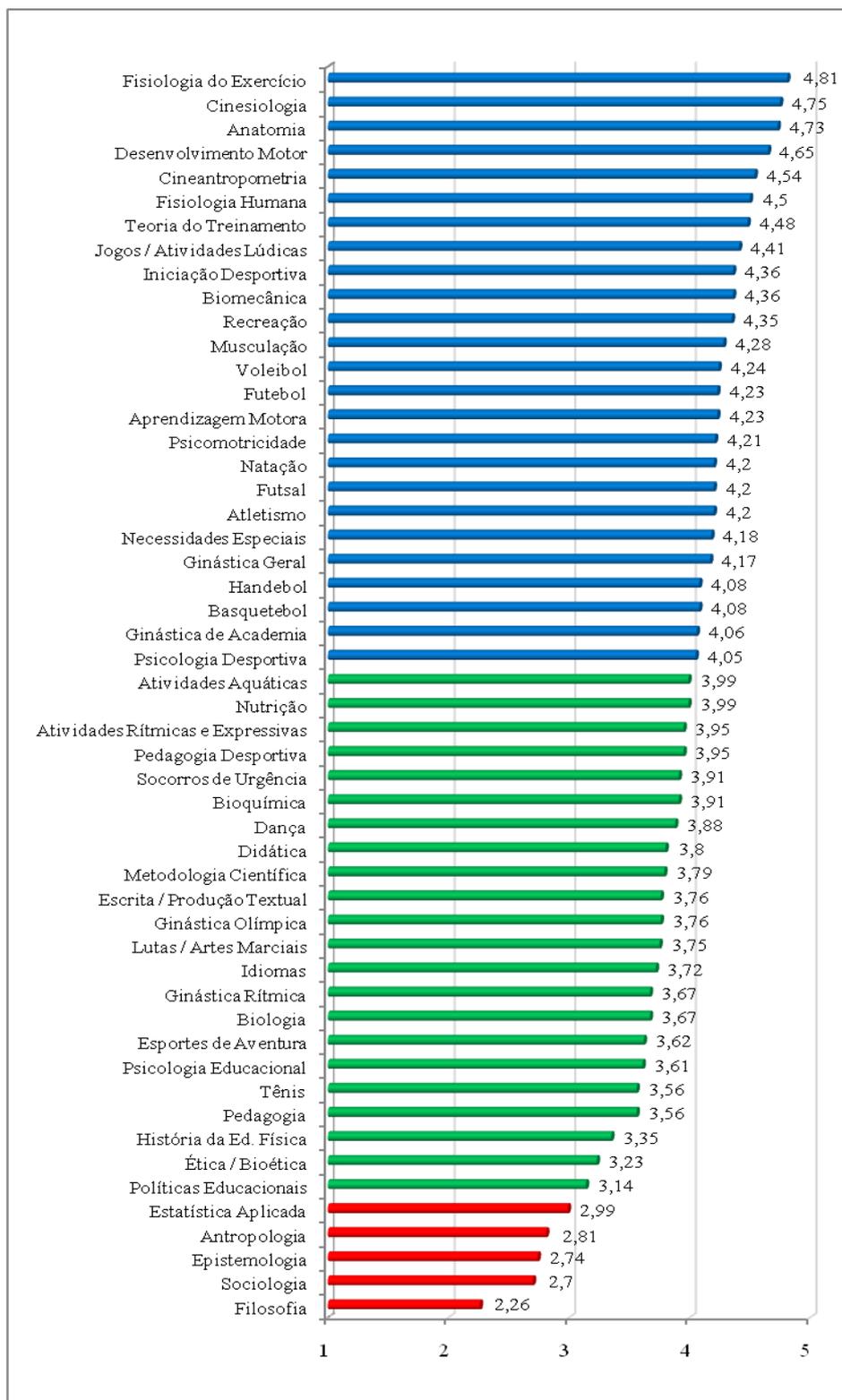


Gráfico 18 - Análise global das médias para o conjunto dos 52 itens  
Fonte: o Autor (2010)

A partir de tal análise possibilitou-se ordenar de forma hierárquica a atribuição valorativa realizada, situando globalmente cada um dos itens com suas respectivas médias, identificando assim, importantes tendências no comportamento dos acadêmicos.

### 5.3 IDENTIFICANDO DIMENSÕES ENTRE AS ÁREAS DE ESTUDO

Além de apontar resultados para cada um dos 52 itens abordados nessa investigação, buscou-se identificar as inter-relações observadas entre o conjunto estudado, de acordo com a percepção dos acadêmicos. Para tal fim, utilizou-se a técnica da *Análise Fatorial Exploratória*, a qual consiste em um conjunto de procedimentos estatísticos utilizados para definir a estrutura e as relações inerentes entre as variáveis. Essa análise, a qual se passa a detalhar, corresponde ao terceiro objetivo específico dessa investigação.

#### 5.3.1 Análise Fatorial Exploratória

Segundo Hair et al. (2009, p. 100) “a análise fatorial pode ser utilizada para examinar os padrões ou relações latentes para um grande número de variáveis e determinar se a informação pode ser condensada ou resumida a um conjunto menor de fatores ou componentes”. Para esses autores, trata-se de um procedimento que visa sintetizar a totalidade da informação, agrupando-a em determinados fatores, além de testar a aderência de cada variável com relação aos fatores encontrado. Considerando que a análise fatorial compreende uma grande variabilidade de técnicas multivariadas, optou-se nesse estudo por utilizar a análise do tipo exploratória, uma vez que o objetivo esteve centrado em identificar as relações entre os componentes estudados.

Com tal técnica, buscou-se identificar possíveis constructos latentes ou dimensões, considerando a percepção dos acadêmicos para a totalidade das áreas de estudo investigadas. Conforme etapas prévias da pesquisa, a hipótese sustentada é a de que há, pelo menos, quatro categorias em que os itens possam ser agrupados, de acordo com a categorização realizada pelo pesquisador. Essa categorização, a qual se baseou em critérios de afinidade epistemológica, foi construída com base nos procedimentos realizados no estudo-piloto.

Antes de testar a hipótese e verificar a estrutura que subjaz ao conjunto de itens, considerou-se importante conduzir alguns procedimentos que visaram verificar a adequação dos dados aos procedimentos da análise fatorial. Dessa forma, realizaram-se o teste *Kaiser Meyer Olkin* de adequabilidade da amostra e o teste de esfericidade de *Bartlett*. Esses testes,

além de verificar a adequabilidade para as etapas posteriores, também conferem robustez aos resultados.

O teste *Kaiser Meyer Olkin* (KMO) consiste em um coeficiente estatístico que varia de 0 a 1, de forma que, quanto mais próximo de 1, mais adequada estará a amostra para a aplicação da análise fatorial. Esse coeficiente indica a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis. De acordo com Norusis (1985) valores acima de 0,5 são considerados aceitos, entretanto, torna-se desejável que os mesmos se situem acima de 0,7.

Já o teste de esfericidade de *Bartlett* verifica se há correlações significativas entre o conjunto de itens, comparando a matriz de dados com uma matriz identidade. Com um nível de significância de 5%, o teste parte da hipótese de que não existe correlação entre os dados da matriz, sendo necessário, rejeitar essa hipótese para que os dados se adéquem à análise fatorial. Dessa forma, resultados de significância que tendem a 0 (zero) demonstram que os dados da matriz estabelecem correlações significativas entre si, o que evidencia probabilidades de encontrar dimensões no conjunto de itens.

Tabela 18 - Testes de Adequabilidade da Análise Fatorial

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,862
Bartlett's Test of Sphericity	DF	1326
	Sig.	,000

Fonte: SPSS versão 17.0.

De acordo com a Tabela 18, observa-se que, para ambos os testes, obtiveram-se resultados adequados. Para o KMO registrou-se um coeficiente de 0,862, resultado que, segundo Norusis (1985), ao se situar entre 0,8 e 0,9 pode ser considerado como “meritório”. Já o teste de *Bartlett*, de acordo com o nível de significância encontrado ( $p = 0,000$ ), sugeriu que há um nível de probabilidade muito adequado para a existência de correlação entre as variáveis, confirmando a adequabilidade do uso da análise fatorial.

A partir dos coeficientes adequados verificados pelos testes mencionados, passou-se a conduzir os procedimentos de análise, com a intenção de identificar dimensões existentes no conjunto original de itens. Como etapa inicial verificaram-se as *comunalidades* para cada uma das 52 variáveis, as quais podem ser visualizadas na tabela a seguir (Tabela 19).

Tabela 19 - Valores das comunalidades para o conjunto dos 52 itens \*

Itens de 1 a 18		Itens de 19 a 36		Itens de 37 a 52	
1. Anatomia	,690	19. História da Ed. Física	,632	37. Ginástica de Academia	,657
2. Biologia	,565	20. Necessidades Especiais	,534	38. Ginástica Olímpica	,734
3. Biomecânica	,556	21. Pedagogia	,658	39. Ginástica Rítmica	,786
4. Bioquímica	,692	22. Pedagogia Desportiva	,640	40. Handebol	,756
5. Cineantropometria	,527	23. Políticas Educacionais	,569	41. Iniciação Desportiva	,694
6. Cinesiologia	,597	24. Psicologia Educacional	,668	42. Jogos/At. Lúdicas	,740
7. Desenvolvimento Motor	,587	25. Psicologia Desportiva	,691	43. Lutas/Artes Marciais	,516
8. Fisiologia do Exercício	,659	26. Psicomotricidade	,674	44. Musculação	,628
9. Fisiologia Humana	,623	27. Sociologia	,693	45. Natação	,692
10. Nutrição	,715	28. Atividades Aquáticas	,668	46. Recreação	,648
11. Teoria do Treinamento	,596	29. At. Rítmicas/Expressivas	,774	47. Tênis	,599
12. Socorros de Urgência	,574	30. Atletismo	,680	48. Voleibol	,711
13. Antropologia	,587	31. Basquetebol	,754	49. Estatística Aplicada	,533
14. Aprendizagem Motora	,628	32. Dança	,821	50. Escrita/Prod. Textual	,668
15. Didática	,615	33. Esportes de Aventura	,595	51. Idiomas	,597
16. Ética / Bioética	,525	34. Futebol	,810	52. Metodologia Científica	,720
17. Epistemologia	,639	35. Futsal	,807		
18. Filosofia	,622	36. Ginástica Geral	,680		

Fonte: SPSS, versão 17.0.

\*Calculado a partir do método da extração: análise dos componentes principais.

Comunalidade, de acordo com Hair et al (2009, p. 101), pode ser definida “como a quantia total de variância que um determinado item compartilha com todas as demais variáveis incluídas na análise”. As comunalidades podem variar de 0 a 1, sendo que 0 (zero) indica que nenhuma porcentagem do item pode ser explicada pelos fatores comuns compartilhados entre as variáveis, enquanto que 1 (um), aponta para uma total explicação da variância aos fatores comuns.

A literatura aponta que as comunalidades devem ser superiores a 0,5, ou seja, para que determinado item gere aderência a algum fator, a variância de cada um desses itens deve, pelo menos, estar 50% relacionada com os fatores compartilhados entre as variáveis. Os resultados da Tabela 19 demonstram que os valores obtidos para as comunalidades variaram de 0,516 a 0,821, as quais se situaram dentro de valores adequados para a obtenção dos fatores. Como todos os itens demonstraram valores satisfatórios, não foi necessário remover nenhum deles para as etapas seguintes da análise.

Garantidos os supostos estatísticos para a condução da análise fatorial, optou-se em extrair os autovalores<sup>31</sup> maiores do que 1 (um), conforme procedimento sugerido por Castañeda et al. (2009) e Norusis (1985). Também se buscou limitar o nível de significância

<sup>31</sup> Os autovalores (*eigenvalue*) podem ser definidos como a soma das cargas fatoriais ao quadrado, considerando os itens agrupados em determinado fator. Segundo Hair et al. (2009) esse coeficiente também é conhecido como *raiz latente*.

das cargas fatoriais para 0,30, segundo recomendações de Hair et al. (2009), ao considerar o tamanho da amostra ( $n= 428$ ).

Importante salientar que para extração dos fatores se optou pelo modelo de rotação *Varimax*, o qual tem sido amplamente utilizado para essa finalidade. Esse método, além de ser um dos mais populares, tem sido apontado na literatura como superior quando se pretende obter uma estrutura fatorial simplificada (HAIR, et al. 2009). Além disso, esses autores sustentam que o método de rotação *Varimax* tende a facilitar a interpretação das correlações, fornecendo uma separação mais clara das variáveis em seus respectivos fatores.

O gráfico *Scree plot* foi utilizado para auxiliar na decisão do número ótimo de fatores a reter. Essa análise registra os autovalores para os fatores extraídos, observando que se ilustra uma quantidade de fatores idêntica à quantidade de variáveis. Entretanto, como solicitado na análise, somente os fatores com autovalores maiores do que 1(um) foram preservados.

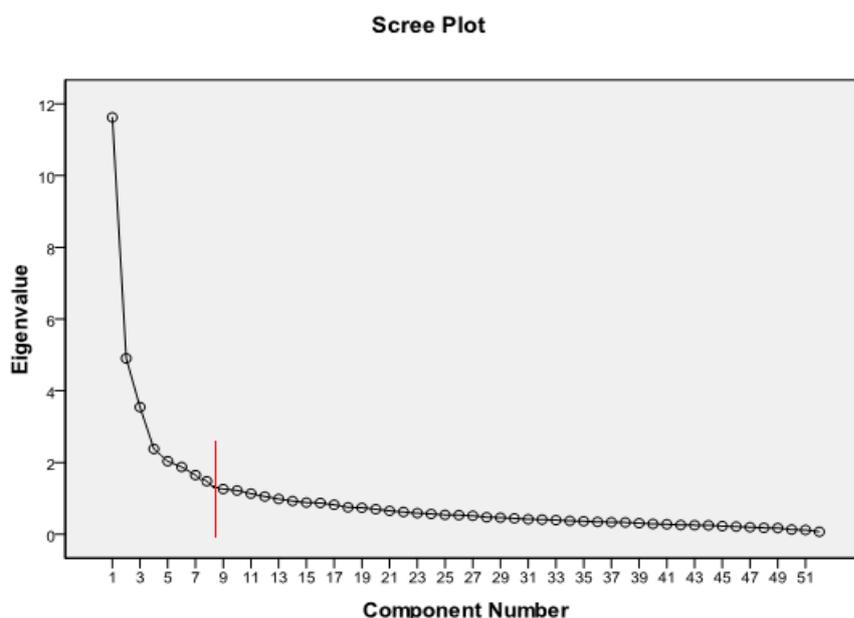


Gráfico 19 - Autovalores iniciais para os fatores extraídos  
Fonte: SPSS, versão 17.0.

Dessa forma, a análise fatorial identificou 12 fatores, dentre os quais se optou em preservar os oito primeiros, conforme ponto de corte sinalizado na figura acima (Gráfico 19). O gráfico *scree plot* demonstrou que a partir do 9º fator tendeu a haver uma queda significativa nos autovalores observados, percebendo-se uma diminuição gradativa e linear a partir do corte estabelecido. Além disso, também se observou que entre o 9º e o 12º fator, houve uma tendência de agrupamento das variáveis residuais, as quais demonstraram baixas cargas fatoriais, contribuindo muito pouco para a variância total explicada.

Tabela 20 - Fatores extraídos, autovalores e variância explicada

Fatores	Autovalores Iniciais			Cargas fatoriais rotacionadas*		
	Total	% variância	% Cumulativo	Total	% Variância	% Cumulativo
1	11,625	22,355	22,355	4,677	9,994	9,994
2	4,906	10,434	32,789	4,553	9,656	19,650
3	3,545	7,818	40,607	4,451	9,559	29,209
4	2,380	5,576	46,182	3,608	7,939	37,148
5	2,036	4,916	51,098	3,274	7,295	44,443
6	1,877	4,609	55,707	2,525	5,855	50,298
7	1,651	4,176	59,883	2,429	5,672	55,970
8	1,287	3,476	63,359	2,258	5,342	61,312
9	1,262	2,182				
10	1,221	2,042				
11	1,135	1,978				
12	1,053	1,864				

Fonte: SPSS versão 17.0.

\* Método de Rotação *Varimax*

A partir dos oito fatores encontrados, conseguiu-se explicar 61,31% da variância total, observando-se que houve agrupamento para 43 dos 52 itens originais. A literatura aponta que é sempre desejável obter uma variância explicada superior a 50%, de forma que a perda de informação não comprometa mais do que a metade da informação original (HAIR et al., 2009; CASTAÑEDA et al., 2009; NORUSIS, 1985). A Tabela 20 demonstra os autovalores antes e após a rotação, no qual se pode verificar a contribuição para a variância total em cada um dos fatores.

Ao observar que houve uma perda de informação na ordem de 38,69%, verificou-se que 9 itens do conjunto original não demonstraram aderência a nenhum dos fatores encontrados. Esses itens foram: *Biologia, Bioquímica, Desenvolvimento Motor, Nutrição, Socorros de Urgência, História da Educação Física, Esportes de Aventura, Lutas / Artes Marciais e Tênis*. Esse resultado, por si só deve ser interpretado como uma informação importante, visto que, de acordo com a percepção dos alunos, esses itens demonstram não estabelecer relações perceptíveis entre si e, também em relação aos fatores extraídos.

Procurando verificar o comportamento dos itens em relação aos seus fatores, a Tabela 21 ilustra as cargas fatoriais observadas para os 43 itens que se agruparam nas oito dimensões. A carga fatorial representa uma correlação entre o item e seu respectivo fator, de forma que, quanto mais próximo de 1(um), maior é a aderência na relação entre o item e o fator. De

acordo com Norusis (1995), recomenda-se rejeitar cargas fatoriais inferiores a 0,5. Nesse estudo, as cargas fatoriais observadas variaram entre 0,503 e 0,862.

Segundo Bisquera et al. (2004, p. 147) coeficientes correlacionais situados acima de 0,5 representam correlação “moderada”, enquanto que valores acima de 0,8 indicam correlação “muito alta”.<sup>32</sup>

Tabela 21 - Cargas fatoriais para os itens e seus respectivos fatores

Itens	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
22. Psicologia Desportiva	,783							
24. Psicologia Educacional	,755							
22. Pedagogia Desportiva	,711							
26. Psicomotricidade	,708							
21. Pedagogia	,697							
14. Aprendizagem Motora	,569							
23. Políticas Educacionais	,524							
20. Necessidades Educativas Especiais	,515							
15. Didática	,503							
34. Futebol		,862						
35. Futsal		,860						
31. Basquetebol		,749						
48. Voleibol		,721						
40. Handebol		,705						
30. Atletismo		,591						
39. Ginástica Rítmica			,838					
32. Dança			,795					
29. Atividades Rítmicas e Expressivas			,684					
38. Ginástica Olímpica			,684					
36. Ginástica Geral			,678					
37. Ginástica de Academia			,634					
17. Epistemologia				,749				
18. Filosofia				,726				
13. Antropologia				,646				
27. Sociologia				,637				
16. Ética / Bioética				,602				
08. Fisiologia do Exercício					,749			
09. Fisiologia Humana					,701			
06. Cinesiologia					,607			
05. Cineantropometria					,558			
11. Teoria do Treinamento					,541			
01. Anatomia					,536			
03. Biomecânica					,529			
44. Musculação					,511			
45. Natação						,736		
28. Atividades Aquáticas						,726		
52. Metodologia Científica							,788	
50. Escrita / Produção textual							,714	
51. Idiomas							,691	
49. Estatística Aplicada							,632	
42. Jogos / Atividades Lúdicas								,731
41. Iniciação Desportiva								,684
46. Recreação								,664

Fonte: o Autor (2010)

<sup>32</sup> Correlação pode ser interpretada como a relação de associação existente entre duas variáveis. Trata-se de um coeficiente que pode variar no intervalo [-1;+1] e, quanto mais próxima de 1 maior é a relação observada entre as variáveis (BISQUERA et al., 2004).

A análise fatorial permitiu concluir que, de acordo com a percepção dos acadêmicos há, pelo menos, oito dimensões em que os principais componentes formativos podem ser agrupados. Esses resultados demonstraram-se parcialmente contrários com relação aos encontrados no estudo piloto, quando os itens foram agrupados em 4 categorias, tomando com base a classificação das áreas de estudo, realizada pelo critério da afinidade epistemológica.

Com efeito, se identificou que os acadêmicos reconhecem uma maior quantidade de dimensões formativas em comparação àquelas definidas *a priori* pelo pesquisador. Entretanto, mesmo que a análise tenha demonstrado uma maior quantidade de dimensões, percebeu-se que os itens tenderam a se agrupar, igualmente, por critérios epistemológicos. O quadro abaixo ilustra os oito fatores obtidos com seus respectivos itens, denotando a afinidade observada entre as áreas de estudo em cada um dos fatores.

<b>F1</b>	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>
Psicologia Desportiva	Futebol	Ginástica Rítmica	Epistemologia	Fisiologia do Exercício	Natação	Metodologia Científica	Jogos / Atividades Lúdicas
Psicologia Educacional	Futsal	Dança	Filosofia	Fisiologia Humana	Atividades Aquáticas	Escrita / Produção textual	Iniciação Desportiva
Pedagogia Desportiva	Basquetebol	At. Rítmicas/ Expressivas	Antropologia	Cinesiologia		Idiomas	Recreação
Psicomotricidade	Voleibol	Ginástica Olímpica	Sociologia	Cineantropometria		Estatística Aplicada	
Pedagogia	Handebol	Ginástica Geral	Ética / Bioética	Teoria do Treinamento			
Aprendizagem Motora	Atletismo	Ginástica de Academia		Anatomia			
Políticas Educacionais				Biomecânica			
Necessidades Educativas Especiais				Musculação			
Didática							
<b>9 itens</b>	<b>6 itens</b>	<b>6 itens</b>	<b>5 itens</b>	<b>8 itens</b>	<b>2 itens</b>	<b>4 itens</b>	<b>3 itens</b>

Quadro 5 - As oito dimensões e seus respectivos itens

Fonte: o Autor (2010)

Uma vez encontrados os fatores comuns, bem como identificados os itens pertencentes, procurou-se nomear as oito dimensões encontradas, tendo como critério o conteúdo explícito pelos itens agrupados, seguindo os critérios de afinidade temática observada.

Dessa forma, as dimensões ficaram assim nomeadas:

- 1) Pedagógica;
- 2) Desportiva;
- 3) Ginástica, Rítmica e Expressiva;
- 4) Ciências Humanas;
- 5) Ciências Biológicas e Treinamento;
- 6) Atividades Aquáticas;
- 7) Metodológica e Linguística; e
- 8) Lúdica / Recreativa.

Nessa composição, procurou-se testar a confiabilidade e os coeficientes correlacionais para cada uma das oito dimensões (Tabela 22), visando garantir a qualidade dos resultados das análises posteriores. Do ponto de vista da confiabilidade, os coeficientes *Alpha de Cronbach*, situaram-se entre 0,745 e 0,906, observando o valor global de 0,918. A confiabilidade das dimensões também foi testada pelo método da divisão do instrumento (*split half method*), utilizando as equações de *Spearman-Brown* e *Guttman*. Para o método *Spearman-Brown* os valores oscilaram entre 0,68 e 8,66, verificando valores muito próximos para pelo método *Guttman*, o qual variou entre 0,68 a 8,61, conforme tabela abaixo.

Tabela 22 - Confiabilidade e correlações para as oito dimensões

Dimensões	Confiabilidade	Coeficientes correlacionais			Nº de Itens
		<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Spearman Brown*</i>	<i>Guttman*</i>	
1. Pedagógica	,879	,866	,839	,793	9
2. Desportiva	,906	,862	,861	,758	6
3. Ginástica, Rítmica e Expressiva	,875	,819	,817	,694	6
4. Ciências Humanas	,812	,803	,781	,675	5
5. Ciências Biológicas e Treinamento	,779	,680	,681	,618	8
6. Atividades Aquáticas	,750	,752	,750	,615	2
7. Metodológica e Linguística	,745	,725	,719	,604	4
8. Lúdica e Recreativa	,751	,766	,748	,599	3
<b>Total dos Itens</b>	<b>,918</b>	-	-	-	<b>43</b>

Fonte: o Autor (2010)

\*Coeficientes correlacionais obtidos pelo método da divisão do instrumento (*split half method*)

Também se verificou a correlação inter-item, a qual foi utilizada para testar a associação entre as variáveis componentes de cada dimensão. Para esses valores, obtiveram-se coeficientes correlacionais situados entre 0,59 e 0,793, observando correlações moderadas e fortes. Com esses resultados e com base na literatura (LEVIN; FOX, 2004; BISQUERA et al., 2004; HAIR et al, 2009), pôde-se observar que as dimensões encontradas demonstraram níveis desejáveis de confiabilidade, bem como, os coeficientes correlacionais situaram-se em valores adequados, comprovando haver relações entre as variáveis em estudo.

Com todos esses procedimentos, as dimensões identificadas pela análise fatorial avançaram em relação ao estudo-piloto, o que possibilitou desmembrar as quatro categorias pré-estabelecidas em oito dimensões. Esse feito, além de melhor evidenciar a percepção dos acadêmicos quanto aos componentes formativos, também conferiu propriedades métricas adequadas para a *EVAE-ef*, assegurando a confiabilidade e validade dos resultados obtidos nessa investigação.

### 5.3.2 Resultados globais para as dimensões formativas

Segundo a percepção dos 428 acadêmicos participantes, identificaram-se oito dimensões formativas dentre as 52 áreas de estudo analisadas nessa investigação. Ao descrever os resultados para essas dimensões, a Tabela 23, apresenta médias, desvio-padrão, intervalo de confiança e margem de erro associada a essas categorias.

Tabela 23 - Descrição dos resultados globais para as oito dimensões

Dimensões	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
1. Pedagógica	3,86	0,684	3,79 – 3,93	,033
2. Desportiva	4,18	0,695	4,09 – 4,27	,031
3. Ginásticas, Rítmicas e Expressivas	3,91	0,796	3,84 – 3,99	,038
4. Ciências Humanas	2,75	0,814	2,67 – 2,83	,039
5. Ciências Biológicas e Treinamento	4,55	0,426	4,51 – 4,59	,020
6. Atividades Aquáticas	4,09	0,805	4,02 – 4,17	,038
7. Metodológica e Linguística	3,58	0,686	3,52 – 3,65	,035
8. Lúdica / Recreativa	4,37	0,667	4,31 – 4,43	,032

Fonte: o Autor (2010)

<sup>a</sup> Intervalo de Confiança para média de 95%.

Dentre essas dimensões, quatro delas foram altamente valorizadas pelos acadêmicos, para três delas identificou-se atribuição moderada, enquanto que para uma foi relato baixa importância. De acordo com os estudantes, as *Ciências Biológicas e Treinamento* representam a dimensão formativa mais apreciada nos cursos de Educação Física. Os resultados observados permitem concluir que a percepção de importância conferida a esses componentes diferiu-se estatisticamente e todas as demais dimensões.

Para essa dimensão, o padrão das respostas ilustra uma posição de consenso por parte dos acadêmicos, o qual está sinalizado pelo menor desvio-padrão observado. Dessa forma, pode-se dizer que nenhuma das outras dimensões atinge o mesmo valor de importância que acadêmicos atribuem às áreas biológicas. Assim, os conhecimentos relacionados à estrutura e função do corpo humano, relacionados com a saúde, com o treinamento, com a *performance* e, porque não dizer, com a estética, assumem o mais elevado patamar valorativo, segundo a percepção dos acadêmicos de Educação Física.

Em um segundo patamar, mas igualmente se diferenciando das outras seis dimensões identificadas, percebeu-se que os estudantes relatam altíssimo nível de importância para a dimensão *Lúdica e Recreativa*. A observação do intervalo de confiança para a média desses componentes possibilita visualizar que a *ludicidade* e o *brincar* representam importante aspecto para a formação na visão dos futuros profissionais de Educação Física. Para esse, além de ter registrado-se a segunda maior média, também se observou um desvio-padrão moderado, demonstrando que parece haver consenso no nível de importância relatado pelos estudantes.

A dimensão *Desportiva* também foi altamente valorizada pelos acadêmicos. Os desportos em geral, constituem-se historicamente em um objeto de alto valor. Pesquisas relacionadas ao comportamento de acadêmicos de Educação Física concluem que as influências relacionadas ao meio esportivo representam o principal motivo de ingresso nesses cursos de Graduação (BAEZ, 2008; ROMO et al., 2007; SANTOS e HALLAL, 2001; BECKER, FERREIRA e KRUG, 1999). Assim, o esporte, enquanto fenômeno altamente prestigiado representou, para esses estudantes, a terceira maior média observada.

Ainda como uma dimensão importante na visão dos acadêmicos, as *Atividades Aquáticas* também registraram uma média elevada. Importante salientar que para os componentes que compreendem a Nataação, a Hidroginástica, e as diversas modalidades de treinamento realizadas no meio líquido, também se observou maiores variabilidades nas respostas. A análise do desvio-padrão permite inferir que, assim como há estudantes que

valorizam altamente esses componentes, também há aqueles que acreditam ser este um componente formativo de importância moderada.

A dimensão *Ginástica, Rítmica e Expressiva* se manteve na quinta posição dentre os oito componentes identificados por esse grupo de estudantes. Assim como as atividades aquáticas, observou-se para essa uma maior variabilidade quando analisado o desvio padrão. Culturalmente há uma crença de que as atividades relacionadas às danças, aos ritmos, às manifestações artísticas e expressivas tendem a ser mais valorizadas pelas mulheres. Dessa forma, acredita-se que parte dessa variância possa estar ocorrendo em função do gênero. De qualquer forma, quando analisada a totalidade dos acadêmicos, esses valorizam moderadamente esses componentes.

Na representação valorativa assumida pelos estudantes, a dimensão *Pedagógica* atingiu apenas a sexta posição. Vale lembrar que para essa dimensão, a análise fatorial registrou o maior autovalor, sendo a primeira a ser identificada por esse procedimento. Entretanto, mesmo interpretando que essa seja uma das dimensões mais latentes na percepção dos acadêmicos, a valorização a ela atribuída se mantém muito distante de outras áreas, tais como as biológicas, as desportivas ou, até mesmo as lúdicas e recreativas.

Seguindo a ordenação valorativa, a área *Metodológica e Linguística* ocupou a penúltima posição dentre os componentes observados. Reunindo itens como Metodologia da Pesquisa, Estatística, Idiomas, Escrita e Produção Textual, os acadêmicos tendem a valorizar de forma discreta esses componentes. Essa tendência parece ser uma característica homogênea, visto que o desvio-padrão não demonstrou haver grande variabilidade na percepção desses estudantes.

Como a dimensão formativa menos prestigiada pelos acadêmicos de Educação Física figuraram as *Ciências Humanas* e seus componentes, tais como Antropologia, Epistemologia, Ética/Bioética, Filosofia e Sociologia. Observando-se a média obtida e o intervalo de confiança para essa, pode-se concluir, de acordo com essa amostragem, que não há outros componentes nos currículos de Educação Física que atinjam níveis de importância tão baixos quanto os observados para essa dimensão.

Com os resultados obtidos para as oito dimensões, identifica-se que a percepção apresentada pelos acadêmicos demonstra similitude com as tendências relacionadas com a constituição e com a história formativa do campo da Educação Física. A importância conferida às áreas biológicas e ao treinamento coincidem com o forte caráter *biologicista* demarcado na trajetória formativa (SOUZA NETO et al., 2004; BENITES, SOUZA NETO e

HUNGER, 2008) e na constituição desse enquanto pensamento hegemônico (CASTELLANI FILHO, 2008; BRACHT, 1996).

O perfil técnico e desportivo representa, igualmente, tendência marcada ao longo de oitenta anos de tradição na formação de profissionais de Educação Física. Essa característica que confere forte identidade ao campo é relatada por muitos autores (PEREIRA FILHO, 2000; GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2003; SILVA, 2004; CRISORIO e BRACHT, 2003).

O menor prestígio conferido às disciplinas pedagógicas, em muito se aproxima com as percepções de Saviani (2009) sobre o campo educacional e, mais precisamente, com as tendências de fragmentação apontadas por Benites, Souza Neto e Hunger (2008). Além de representar um problema histórico, a dicotomização imposta pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física podem estar acentuando o contraste observado entre o valor atribuído para essas áreas, com relação a outras de maior prestígio. Esse contraste pode ser facilmente visualizado no Gráfico abaixo.

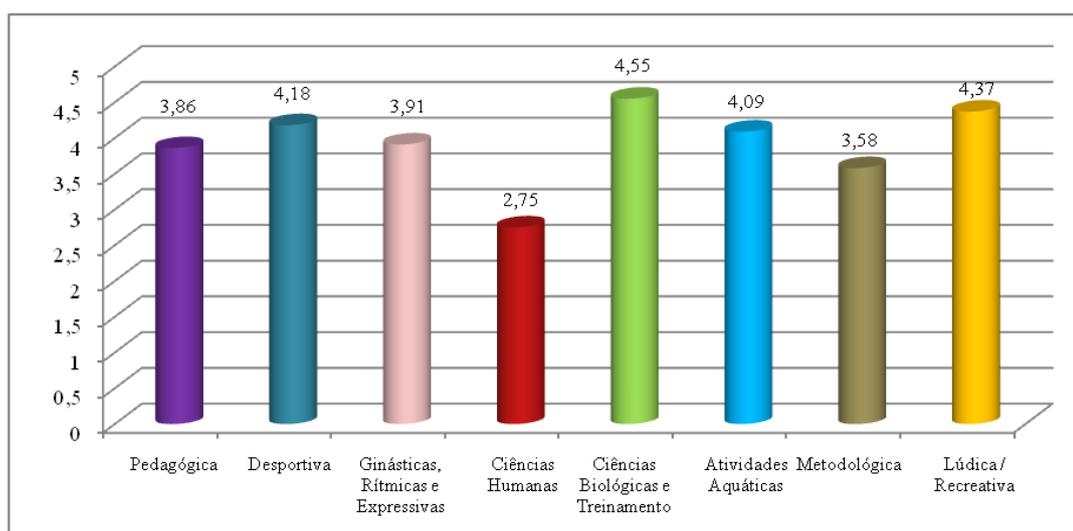


Gráfico 20 - Análise comparativa para as médias das oito dimensões  
Fonte: Autor

Ainda com relação a esses resultados, dois aspectos merecem atenção. O primeiro, diz respeito ao elevado grau de importância observado para os componentes lúdicos e recreativos. As atividades lúdicas que sempre estiveram muito ligadas à educação física escolar, despertam a atenção, especialmente por terem registrado média superior à observada para a dimensão desportiva.

Já o segundo, reside na dificuldade de acadêmicos de Educação Física em perceberem as Ciências Humanas como importantes componentes formativos. O padrão valorativo

observado para as Áreas Humanas sugerem que essas não demonstram estarem articuladas com as demais áreas, segundo a visão dos acadêmicos. As teorias motivacionais contemporâneas, especialmente a Teoria das Metas de Realização, postulam que quando é baixo o valor atribuído a um determinado objeto, os alunos tendem a demonstrar baixo envolvimento, pouco tempo e pequeno direcionamento de energia para a realização das tarefas, para as quais se procura apenas desempenhar os padrões mínimos de desempenho (AMES, 1990; ELLIOT e DWECK, 1988).

Esse é um fato preocupante, uma vez que reflete importantes lacunas quanto a esses componentes formativos, voltados à formação geral, ao pensamento crítico, a uma maior compreensão científica, às questões morais e às práticas reflexivas, dentre outras competências. Esse aspecto representa, sem dúvida, um significativo desafio a ser enfrentado pela comunidade acadêmica do campo da Educação Física.

#### 5.4 ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE GRUPOS

Para atender ao último objetivo específico da investigação, buscou-se comparar a percepção de diferentes grupos quanto às oito dimensões formativas. Procurou-se verificar se as variabilidades observadas nos resultados até então apresentados podem ser explicadas controlando-se os sujeitos por determinadas variáveis. Dessa forma, compararam-se as médias obtidas para as dimensões, a partir de diferentes grupos, os quais foram definidos pelos seguintes critérios: 1) Gênero; 2) Modalidades de curso; 3) Instituições; 4) Períodos no curso; e 5) Perspectivas de atuação futura.

##### 5.4.1 Gênero

A presente investigação tem apresentado consideráveis diferenças relacionadas ao gênero. Essas também ocorreram quando analisadas as médias obtidas quanto às diferentes dimensões formativas. Nessa análise, percebeu-se que as mulheres apresentaram valores mais elevados para todas as dimensões comparadas.

A Tabela 24 aponta as médias, desvio-padrão, intervalo de confiança e margem de erro associada à medida. Também se sinalizam em quais das dimensões essas médias demonstraram diferenças estatisticamente significativas ( $^{**} = p < 0,05$ ) ou ainda, altamente significativas ( $^{***} = p = 0,000$ ). O nível de significância foi realizado a partir do teste-T para grupos independentes (*T-Test independent samples*), com um nível de confiança estabelecido em 95%.

Tabela 24 - Resultados para as dimensões formativas por gênero

Dimensões	Gênero	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
1. Pedagógica <sup>***</sup>	M	3,74	0,701	3,65 – 3,83	,046
	F	4,01	0,635	3,92 – 4,10	,045
2. Desportiva	M	4,12	0,731	4,03 – 4,21	,048
	F	4,23	0,648	4,14 – 4,32	,046
3. Ginásticas, Rítmicas e Expressivas <sup>***</sup>	M	3,62	0,823	3,51 – 3,72	,049
	F	4,27	0,589	4,19 – 4,36	,042
4. Ciências Humanas	M	2,75	0,801	2,64 – 2,85	,052
	F	2,76	0,793	2,65 – 2,87	,053
5. Ciências Biológicas e Treinamento <sup>**</sup>	M	4,51	0,427	4,46 – 4,57	,028
	F	4,62	0,419	4,55 – 4,67	,030
6. Atividades Aquáticas <sup>**</sup>	M	3,99	0,830	3,88 – 4,09	,047
	F	4,22	0,756	4,12 – 4,33	,044
7. Metodológica e Linguística <sup>**</sup>	M	3,52	0,683	3,43 – 3,60	,045
	F	3,67	0,679	3,57 – 3,76	,048
8. Lúdica / Recreativa	M	4,33	0,692	4,24 – 4,42	,043
	F	4,42	0,634	4,33 – 4,51	,044

Fonte: o Autor (2010)

(<sup>\*\*</sup>) diferença significativa ( $p < 0,05$ ); (<sup>\*\*\*</sup>) diferença altamente significativa ( $p = 0,000$ )

Para a dimensão *Pedagógica* foi identificada uma diferença expressiva, considerada altamente significativa ( $t = - 4,153$ ;  $p = 0,000$ ). Pôde-se concluir que as mulheres consideram mais importante a dimensão pedagógica em comparação aos homens. O resultado coincide com o observado para as inclinações ao mercado de trabalho, no qual também se registrou que as estudantes do gênero feminino tendem a demonstrar maior interesse pelas atividades escolares.

Diferença ainda maior foi encontrada para a dimensão *Ginástica, Rítmica e Expressiva*, a qual também foi considerada como altamente significativa ( $t = - 9,338$ ;  $p = 0,000$ ). Culturalmente, observações empíricas permitem identificar que as atividades relacionadas às danças, aos ritmos, às atividades expressivas tendem a ser mais apreciadas pelas mulheres. Com a comprovação estatística, pode-se compreender o motivo da alta variabilidade no padrão de resposta para esses itens, dentre eles em especial as *danças*. Dessa

forma, os elevados valores registrados no desvio-padrão desses componentes, podem, pelo em parte, serem explicados em função do gênero.

Também foram detectadas diferenças para as *Atividades Aquáticas*, para os componentes *Metodológicos e Linguísticos* e, inclusive para a dimensão *Biológica e Treinamento*. Para essas três, mesmo que se tenha identificado diferenças mais sensíveis, essas demonstraram ser significativas ( $p < 0,05$ ). O Gráfico 21 permite visualizar essas tendências, tornando aparente as diferenças observadas entre os gêneros.

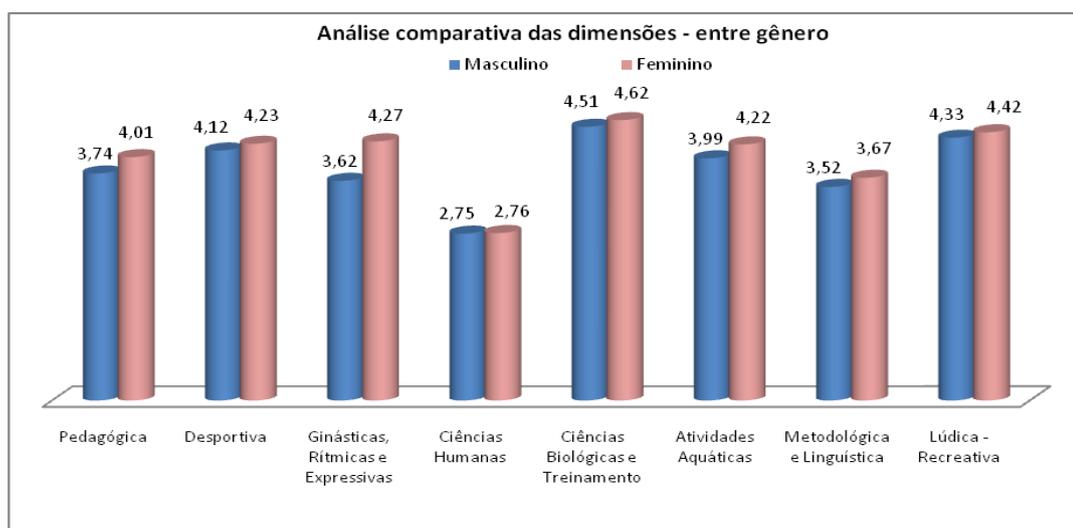


Gráfico 21 - Análise comparativa entre gênero  
Fonte: o Autor

Mesmo que as mulheres tenham demonstrado médias mais elevadas para todas as dimensões, não foi possível determinar diferenças estatísticas para as *Ciências Humanas*, para a dimensão *Desportiva*, bem como para os componentes *Lúdicos e Recreativos*. Para essas três últimas, os acadêmicos de ambos os gêneros demonstram valorizar igualmente essas categorias formativas, observando-se apenas variabilidades nominais.

Considerando os resultados obtidos e, buscando rever outros aspectos que identificaram distinções entre os gêneros, pôde-se concluir que as mulheres valorizam de forma mais positiva os diferentes componentes formativos e, além disso, essas acadêmicas tendem a apresentar maior dedicação aos estudos, relatam maior motivação global para as tarefas acadêmicas e tendem a demonstrar maior interesse para a carreira no campo da Educação Física.

## 5.4.2 Modalidades

A comparação dos diferentes componentes formativos sob a percepção de Licenciandos e Bacharelados evidenciou resultados expressivos. Dentre as oito dimensões investigadas estabeleceram-se cinco diferenças significativas, todas demonstrando maior valorização por parte dos Licenciandos.

O resultado mais perceptível demonstrou que os acadêmicos provenientes dos cursos de Licenciatura atribuem maior valor para a dimensão *Pedagógica*. Para esta o teste-T identificou diferenças altamente significativas quando comparado com a média obtida para os alunos do Bacharelado ( $t = 5,152$ ;  $p = 0,000$ ).

Diferenças altamente significativas também foram encontradas para as dimensões *Lúdica e Recreativa* ( $t = 4,866$ ;  $p = 0,000$ ), para a dimensão *Desportiva* ( $t = 4,730$ ;  $p = 0,000$ ) e para as *Ciências Humanas* ( $t = 3,674$ ;  $p = 0,000$ ). Uma menor diferença, embora significativa, foi observada para os componentes *Ginásticos, Rítmicos e expressivos* ( $t = 2,649$ ;  $p = 0,008$ ). Os resultados para cada uma dessas médias se encontram na Tabela abaixo (Tabela 25).

Tabela 25 - Resultados para as dimensões formativas por modalidades

Dimensões	Modalidade	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
1. <i>Pedagógica</i> ***	Licenciatura	4,03	0,657	3,94 – 4,11	,044
	Bacharelado	3,69	0,672	3,60 – 3,79	,046
2. <i>Desportiva</i> ***	Licenciatura	4,33	0,630	4,24 – 4,41	,043
	Bacharelado	4,01	0,725	3,92 – 4,11	,049
3. <i>Ginásticas, Rítmicas e Expressivas</i> **	Licenciatura	3,99	0,747	3,90 – 4,11	,050
	Bacharelado	3,84	0,832	3,73 – 3,95	,052
4. <i>Ciências Humanas</i> ***	Licenciatura	2,88	0,811	2,78 – 2,99	,055
	Bacharelado	2,61	0,736	2,50 – 2,71	,052
5. <i>Ciências Biológicas e Treinamento</i>	Licenciatura	4,53	0,428	4,47 – 4,59	,029
	Bacharelado	4,58	0,423	4,53 – 4,64	,028
6. <i>Atividades Aquáticas</i>	Licenciatura	4,06	,0786	3,96 – 4,17	,053
	Bacharelado	4,13	0,825	4,02 – 4,24	,056
7. <i>Metodológica e Linguística</i>	Licenciatura	3,60	0,645	3,52 – 3,69	,043
	Bacharelado	3,57	0,696	3,47 – 3,66	,049
8. <i>Lúdica / Recreativa</i> ***	Licenciatura	4,42	0,527	4,35 – 4,49	,035
	Bacharelado	4,21	0,712	4,11 – 4,32	,048

Fonte: o Autor (2010)

(\*\*) diferença significativa ( $p. < 0,05$ ); (\*\*\*) diferença altamente significativa ( $p. = 0,000$ )

A justificativa para esses resultados, em que os licenciandos demonstram maior importância para cinco dentre oito componentes formativos, provavelmente reside na maior aproximação dessas áreas com a realidade desses acadêmicos. Esse fato torna-se notório para o caso das áreas pedagógicas, devido à forte ligação dessas com contextos escolares, assim como também os componentes Lúdicos e Recreativos.

Surpreende o fato dos licenciandos demonstrarem maior importância aos elementos *Desportivos* em relação aos bacharelados, visto que os desportos constituem objeto direto de ambas as propostas formativas. Surpreendeu também, o fato dos bacharelados não terem demonstrado maior importância a nenhuma das oito dimensões, de forma significativa. Diferenças nas médias em favor dos alunos do Bacharelado somente ocorreram para as áreas *Biológicas e Treinamento* e para as *Atividades Aquáticas*, ainda que essas tenham sido mínimas, conforme se visualiza no Gráfico abaixo.

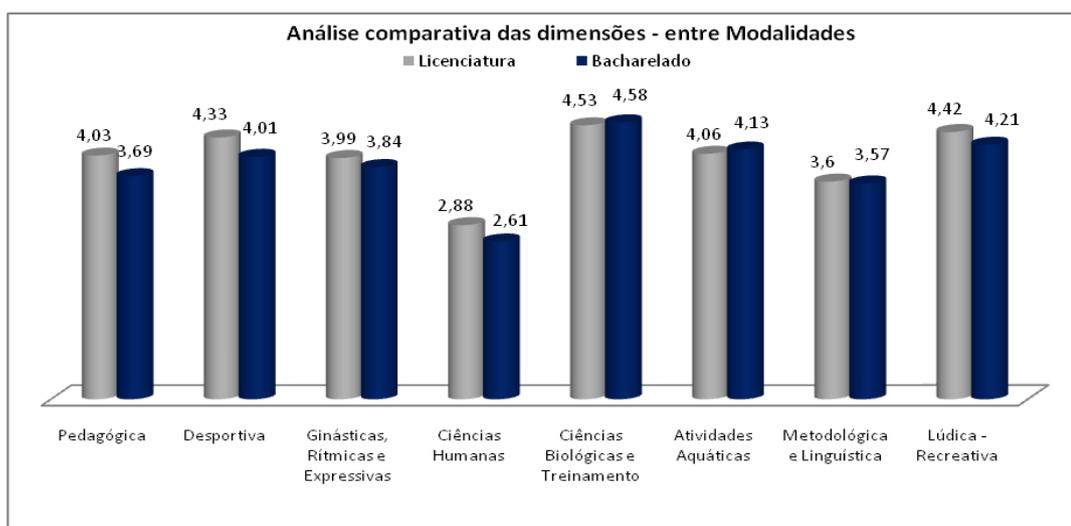


Gráfico 22 - Análise comparativa entre modalidades  
Fonte: o Autor

Ressalta-se também que nenhuma diferença pôde ser percebida em relação aos conhecimentos *Metodológicos e Linguísticos*. Porém, para as *Ciências Humanas*, a qual representa o componente formativo menos prestigiado pelos estudantes de Educação Física, os alunos de Licenciatura atribuem um pequeno, porém significativo aumento valorativo. Esse aspecto, bem como, todos os que indicaram diferenças entre alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, merecem ser investigados em estudos futuros.

### 5.4.3 Instituições

Nessa análise, compararam-se as médias obtidas para as dimensões formativas, considerando os acadêmicos da PUCRS (n= 127), os da UNISINOS (n= 141) e os da UFRGS (n= 160). A fim de identificar possíveis diferenças utilizou-se o teste de Análise de Variância das Médias – ANOVA<sup>33</sup>, estabelecendo um nível de confiança de 95%. A comparação múltipla entre as médias foi realizada pelo método *Scheffé*, a qual foi sinalizada com um asterisco (\*) para as médias que apresentaram diferenças significativas. De acordo com os resultados da Tabela 26, diferenças significativas estabeleceram-se para três das oito dimensões, as quais foram: a *Pedagógica*, a *Desportiva* e *Ciências Humanas*.

Tabela 26 - Resultados para as dimensões formativas por instituições

Dimensões	Modalidade	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
1. <i>Pedagógica</i> **	PUCRS	4,04(*)	0,657	3,92 – 4,15	,046
	UNISINOS	3,83	0,696	3,71 – 3,94	,047
	UFRGS	3,74	0,668	3,64 – 3,85	,044
2. <i>Desportiva</i> **	PUCRS	4,09	0,748	3,97 – 4,22	,049
	UNISINOS	4,33(*)	0,616	4,23 – 4,44	,041
	UFRGS	4,08	0,696	3,98 – 4,11	,045
3. <i>Ginásticas, Rítmicas e Expressivas</i>	PUCRS	3,91	0,841	3,77 – 4,06	,054
	UNISINOS	3,98	0,761	3,86 – 4,11	,053
	UFRGS	3,86	0,789	3,73 – 3,98	,052
4. <i>Ciências Humanas</i> ***	PUCRS	3,07(*)	0,718	2,95 – 3,20	,051
	UNISINOS	2,73(*)	0,876	2,58 – 2,88	,057
	UFRGS	2,51(*)	0,690	2,40 – 2,61	,042
5. <i>Ciências Biológicas e Treinamento</i>	PUCRS	4,59	0,437	4,52 – 4,67	,038
	UNISINOS	4,50	0,422	4,43 – 4,58	,037
	UFRGS	4,57	0,399	4,50 – 4,63	,031
6. <i>Atividades Aquáticas</i>	PUCRS	4,10	,0836	3,95 – 4,25	,050
	UNISINOS	4,08	0,840	3,94 – 4,22	,051
	UFRGS	4,11	0,752	3,99 – 4,23	,049
7. <i>Metodológica e Linguística</i>	PUCRS	3,61	0,602	3,52 – 3,70	,054
	UNISINOS	3,50	0,663	3,39 – 3,61	,052
	UFRGS	3,64	0,557	3,50 – 3,79	,044
8. <i>Lúdica / Recreativa</i>	PUCRS	4,42	0,741	4,29 – 4,55	,053
	UNISINOS	4,44	0,562	4,34 – 4,53	,047
	UFRGS	4,27	0,682	4,18 – 4,39	,046

Fonte: o Autor (2010)

(\*) comparação múltipla pelo método *Scheffé*;

\*\* diferença significativa ( $p. < 0,05$ ); \*\*\* diferença altamente significativa ( $p. = 0,000$ )

<sup>33</sup> O teste ANOVA, também conhecido como teste de *Fischer*, é uma generalização do teste-T, utilizado para comparar médias provenientes de mais de dois grupos.

O valor atribuído à dimensão *Pedagógica* apresentou diferenças quando comparados os acadêmicos das três instituições ( $F= 6,849$ ;  $p.= 0,001$ ). Os estudantes da PUCRS apresentam média significativamente mais elevada, quando comparados com os das demais instituições. Os resultados para os estudantes da UNISINOS e os da UFRGS, apesar das diferenças nominais observadas, não se diferem entre si.

Quanto à dimensão *Desportiva*, uma significativa diferença pôde ser identificada entre os grupos ( $F= 6,132$ ;  $p.= 0,002$ ). A partir do teste de comparação múltipla entre as médias (método *Scheffé*) verificou-se que os acadêmicos da UNISINOS demonstraram valorizar mais os componentes Desportivos, diferindo-se dos alunos das demais instituições.

Porém a diferença mais expressiva foi verificada para as *Ciências Humanas*. Com indicadores estatísticos fortes através do teste ANOVA ( $F= 19,427$ ;  $p.= 0,000$ ), essa diferença apresentou-se como altamente significativa. A observação ao Gráfico 23 facilita a interpretação desses resultados, no qual se pode verificar que os acadêmicos da PUCRS valorizam mais as Ciências Humanas (3,07), seguidos dos da UNISINOS (2,73) e dos da UFRGS (2,51). A análise múltipla indicou que essas diferenças se estabelecem entre todas as instituições, o que significa dizer que, qualquer uma delas mostra-se diferente das demais.

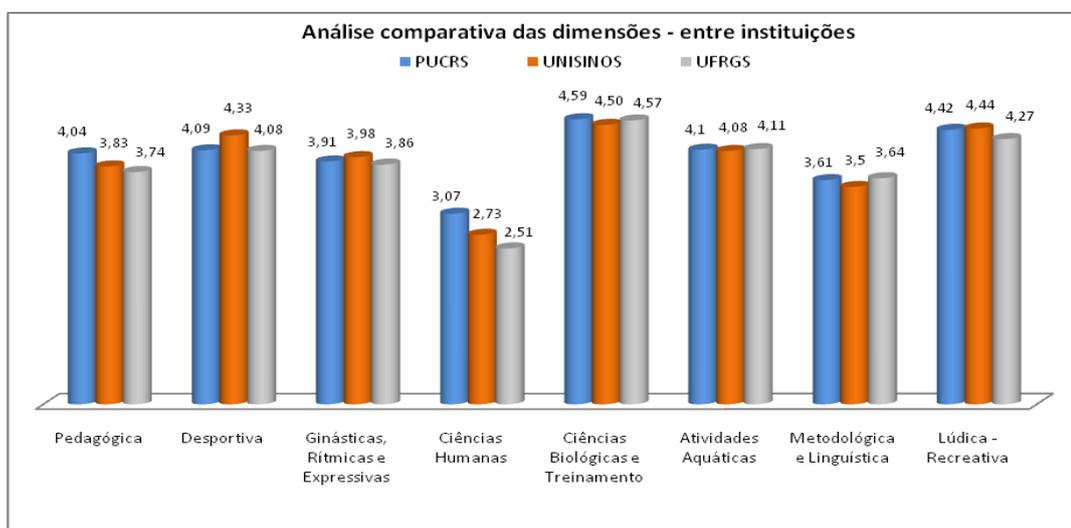


Gráfico 23 - Análise comparativa entre instituições  
Fonte: o Autor

Observando as médias para as demais dimensões formativas, pode-se verificar que a variabilidade entre os grupos mostrou-se pequena e, do ponto de vista estatístico, demonstram-se insignificantes. Dessa forma, para as dimensões Ginásticas, Rítmicas e Expressivas, Ciências Biológicas e Treinamento, Atividades Aquáticas, componentes

Metodológicos e Linguísticos e dimensão Lúdica e Recreativa, a percepção de importância relatada pelos acadêmicos das três instituições analisadas, não demonstram variabilidades importantes.

Com esses resultados, pôde-se constatar que o perfil de acadêmicos de Educação Física, em relação à valorização atribuída às diferentes áreas de estudo ao longo da formação, é bastante semelhante quando comparadas diferentes instituições. Entre as poucas diferenças observadas, verificou-se que os acadêmicos da PUCRS direcionam maior importância às áreas *Pedagógicas* e às *Ciências Humanas*. De forma significativa, também se percebeu que os alunos da UNISINOS valorizam de forma mais positiva as práticas Desportivas. Em relação aos acadêmicos da UFRGS, a única observação importante que se pôde apontar residiu no menor valor atribuído para as *Ciências Humanas*, em relação aos demais.

Essas pequenas diferenças observadas devem estar relacionadas com diversas características institucionais, tais como os valores da instituição, o Projeto Político-pedagógico do curso de origem, o perfil definido para os egressos, os objetivos do curso, o perfil dos docentes, as instalações físicas e recursos disponíveis, dentre outros elementos. Entre esses, acredita-se impactar fortemente sobre os alunos as questões relacionadas ao corpo docente.

Conforme estudo recente realizado por Santos, Antunes e Schmitt (2010) diversos aspectos relacionados aos docentes interferem nos processos motivacionais observados nos estudantes, como por exemplo, os métodos de ensino empregados em aula, o planejamento das atividades e tarefas, a flexibilização oferecida ao cronograma de atividades, o clima da aula, as relações afetivas estabelecidas, bem como os valores pessoais do docente. De acordo com os autores, todos esses aspectos representam importantes pontos de partida para refletir sobre os processos motivacionais verificados nos estudantes universitários (SANTOS, ANTUNES, SCHMITT, 2010).

Por fim, os resultados dessa análise foram surpreendentes por terem revelado apenas pequenas diferenças entre os grupos provenientes das três instituições, mesmo considerando os inúmeros aspectos que as diferenciam. Nesse sentido, reforça-se a hipótese de haver uma forte identidade dos acadêmicos de Educação Física, historicamente e culturalmente instituída. Dessa forma, mesmo que esses procedam de diferentes instituições, a valorização atribuída aos diferentes componentes, não demonstrou, neste estudo, ser afetada de forma significativa por questões institucionais.

#### 5.4.4 Períodos no curso

A importância relatada por acadêmicos de Educação Física para os diferentes componentes formativos, também buscou ser comparada sob os diferentes períodos no curso. Dessa forma, analisaram-se as médias, segundo a percepção de alunos do 3º (n= 94), do 5º (n= 96) e do 7º semestre (n= 99). Essa análise teve por objetivo identificar possíveis deslocamentos nos valores mantidos pelos acadêmicos ao longo da formação. Segundo Levin e Fox (2004) análises dessa natureza podem ser consideradas como um estudo transseccional, o qual avalia o comportamento dos sujeitos situados em diferentes períodos. A tabela 27 expõe os resultados dessa análise, a qual utilizou o teste ANOVA, bem como a comparação múltipla pelo método *Scheffé* para verificar as diferenças significativas.

Tabela 27 - Resultados para as dimensões formativas por períodos no curso

Dimensões	Modalidade	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
1. Pedagógica**	3º	3,77(*)	0,641	3,63 – 3,89	,046
	5º	3,84	0,735	3,70 – 3,99	,053
	7º	3,99(*)	0,704	3,82 – 4,15	,051
2. Desportiva	3º	4,07	0,665	3,94 – 4,08	,048
	5º	4,16	0,695	4,02 – 4,29	,050
	7º	4,25	0,669	4,12 – 4,39	,047
3. Ginásticas, Rítmicas e Expressivas**	3º	3,77(*)	0,892	3,59 – 3,96	,051
	5º	3,88	0,772	3,72 – 4,04	,053
	7º	4,08(*)	0,745	3,94 – 4,23	,054
4. Ciências Humanas	3º	2,63	0,758	2,48 – 2,79	,052
	5º	2,74	0,812	2,58 – 2,91	,059
	7º	2,78	0,884	2,61 – 2,96	,056
5. Ciências Biológicas e Treinamento	3º	4,55	0,398	4,47 – 4,63	,031
	5º	4,56	0,411	4,48 – 4,64	,032
	7º	4,59	0,443	4,50 – 4,68	,034
6. Atividades Aquáticas	3º	4,07	0,733	3,92 – 4,22	,055
	5º	4,10	0,764	3,94 – 4,25	,057
	7º	4,16	0,844	3,99 – 4,33	,059
7. Metodológica e Linguística	3º	3,52	0,650	3,39 – 3,66	,045
	5º	3,61	0,700	3,47 – 3,75	,048
	7º	3,59	0,718	3,45 – 3,74	,049
8. Lúdica / Recreativa	3º	4,35	0,657	4,22 – 4,48	,046
	5º	4,39	0,682	4,26 – 4,53	,048
	7º	4,43	0,717	4,28 – 4,57	,052

Fonte: o Autor (2010)

(\*) comparação múltipla pelo método *Scheffé*; (\*\*) diferença significativa ( $p < 0,05$ );

Com esses critérios, identificaram-se duas diferenças entre as oito dimensões formativas. A primeira foi verificada para a dimensão *Pedagógica*, para a qual a análise

múltipla revelou que a diferença estabeleceu-se entre os alunos do 3º e os do 7º semestre, conforme sinalizado (\*) na Tabela 27. Nesse sentido, o teste ANOVA detectou que há uma tendência de aumento na valorização para a dimensão pedagógica à medida que os alunos avançam no curso, entretanto, de acordo com os indicadores observados essa tendência é discreta ( $F= 3,093$ ;  $p = 0,047$ ), situando-se de forma limítrofe para um nível de significância de 0,05.

A segunda diferença observada registrou-se para a dimensão *Ginástica, Artística e Expressiva*, igualmente detectada somente entre os alunos do 3º e 7º semestre. Da mesma forma, verificaram-se médias mais baixas para os alunos situados mais próximos ao início do curso, as quais, tenderam a aumentar em direção ao término da graduação. Para essa dimensão o teste ANOVA revelou indicadores mais consistentes para as diferenças observadas, em comparação à dimensão anteriormente apresentada ( $F= 3,741$ ;  $p = 0,025$ ).

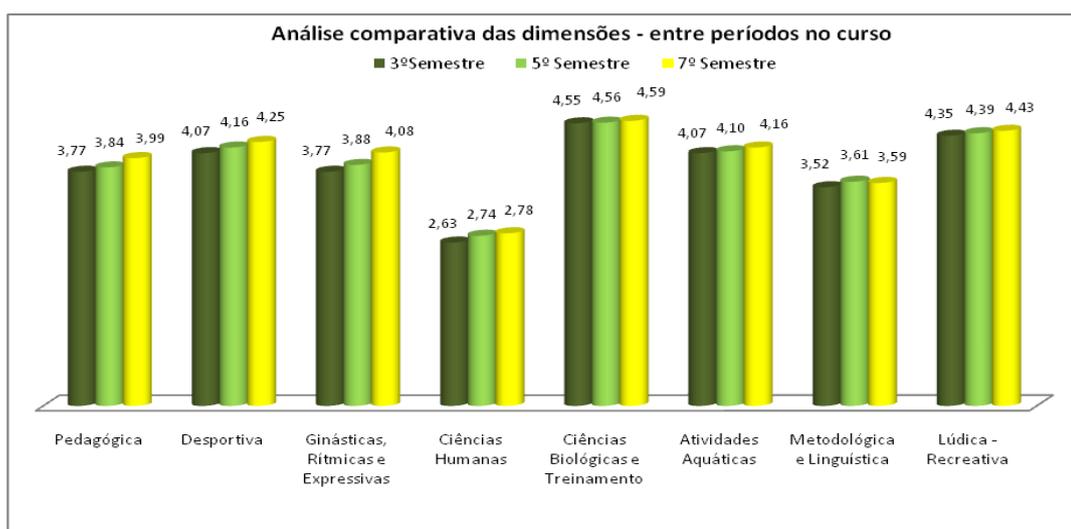


Gráfico 24 - Análise comparativa entre períodos no curso  
Fonte: o Autor

A partir do Gráfico 24, a análise visual possibilita identificar uma tendência de aumento progressivo da importância percebida com o avançar no curso para, pelo menos, quatro dimensões. Além das duas já comentadas, tendências semelhantes parecem ocorrer para os componentes *Desportivos* e para as *Ciências Humanas*. Entretanto, considerando os critérios utilizados, não foi possível detectar que essas diferenças sejam significativas.

### 5.4.5 Perspectivas Futuras

A última análise a ser apresentada considerou a probabilidade de observar variabilidades no padrão valorativo, quando comparados acadêmicos que se direcionam para diferentes áreas no campo da Educação Física. De acordo com a literatura, as perspectivas futuras quanto à atuação profissional representam um importante aspecto motivacional, o qual apresenta conexão com o momento presente vivenciado pelos estudantes, interferindo no valor atribuído às diferentes tarefas (NUTTIN, 1985; NUTTIN e LENS, 1985; LENS, 1993; DE VOLDER e LENS, 1982).

De acordo com De Volder e Lens (1982) quando os indivíduos percebem relações entre as tarefas presentes e os planos futuros, esses desenvolvem um maior senso de utilidade e instrumentalidade para as tarefas, as quais passam a ser direcionadas para a obtenção de suas metas. Trazendo esses conceitos para o contexto da formação em Educação Física e articulando-os com a presente análise, buscou-se verificar se a perspectiva de atuação futura em diferentes áreas interfere na valorização atribuída aos diferentes componentes formativos.

Para tanto, relevando os 428 acadêmicos participantes, procurou-se agrupá-los de acordo com as suas pretensões futuras, possibilitando obter quatro grupos, os quais ficaram assim definidos: 1) *Escolas* – agrupando acadêmicos que manifestam desejo futuro de atuar com a educação física escolar em diferentes níveis (n=95); 2) *Academias* – reunindo os estudantes que relataram pretensão de atuar com musculação e ginástica de academia (n= 47); 3) *Preparação Física e Treinamento* – selecionando os sujeitos inclinados para a atuação como treinadores, preparadores físico e personal trainer (n= 30) ; 4) *Desportos* – agrupando aqueles que se direcionam para a atuação nos diferentes desportos e escolinhas desportivas (n= 31).

A exemplo das demais análises, seguiram-se os mesmos procedimentos comparativos, pautados pelo método de análise de variância das médias – ANOVA, procedimento que demonstrou haver importantes diferenças segundo esse critério. Com efeito, num total de oito dimensões formativas, para seis delas encontraram-se diferenças significativas. Os resultados podem ser visualizados integralmente na Tabela 28.

Seguindo a ordem apresentada, para a dimensão *Pedagógica* denotou-se, entre os grupos analisados, a existência de pelo menos uma diferença importante ( $F= 13,069$ ;  $p= 0,000$ ). Essa se manifestou a partir do grupo de alunos direcionados para a prática futura nas escolas. Identificou-se que os futuros professores da educação física escolar atribuem valor mais elevado para os componentes *Pedagógicos*, diferindo-se substancialmente em

relação aos demais grupos. Já os grupos das Academias, da Preparação Física e dos Desportos, não se diferiram entre si para a dimensão Pedagógica.

Tabela 28 - Resultados para as dimensões formativas por perspectivas de atuação futura

Dimensões	Modalidade	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança <sup>a</sup>	Erro Padrão
1. Pedagógica ***	Escolas	4,15(*)	0,635	4,02 – 4,28	,045
	Academias	3,57	0,818	3,33 – 3,81	,059
	Prep. Física	3,45	0,678	3,19 – 3,70	,063
	Desportos	3,72	0,448	3,55 – 3,88	,065
2. Desportiva **	Escolas	4,41(*)	0,609	4,29 – 4,54	,042
	Academias	4,00	0,748	3,78 – 4,22	,056
	Prep. Física	4,01	0,622	3,77 – 4,25	,062
	Desportos	4,28(*)	0,518	4,09 – 4,47	,054
3. Ginásticas, Rítmicas e Expressivas **	Escolas	4,02(*)	0,823	3,86 – 4,20	,044
	Academias	3,95	0,831	3,70 – 4,19	,045
	Prep. Física	3,83	0,703	3,57 – 4,09	,067
	Desportos	3,50(*)	0,734	3,23 – 3,77	,059
4. Ciências Humanas **	Escolas	2,88(*)	0,804	2,72 – 3,05	,043
	Academias	2,52	0,941	2,24 – 2,79	,064
	Prep. Física	2,70	0,682	2,44 – 2,95	,059
	Desportos	2,38(*)	0,678	2,13 – 2,62	,046
5. Ciências Biológicas e Treinamento ***	Escolas	4,50	0,453	4,41 – 4,60	,036
	Academias	4,56	0,476	4,43 – 4,69	,047
	Prep. Física	4,78(*)	0,201	4,71 – 4,85	,036
	Desportos	4,37(*)	0,409	4,22 – 4,52	,053
6. Atividades Aquáticas	Escolas	4,02	0,862	3,84 – 4,19	,045
	Academias	4,20	0,867	3,95 – 4,45	,058
	Prep. Física	4,15	0,617	3,91 – 4,38	,067
	Desportos	4,04	0,887	3,82 – 4,27	,064
7. Metodológica e Linguística	Escolas	3,65	0,589	3,53 – 3,77	,043
	Academias	3,48	0,792	3,25 – 3,71	,061
	Prep. Física	3,50	0,669	3,32 – 3,68	,065
	Desportos	3,57	0,488	3,39 – 3,75	,057
8. Lúdica / Recreativa ***	Escolas	4,64(*)	0,457	4,56 – 4,74	,036
	Academias	4,07	0,877	3,82 – 4,33	,059
	Prep. Física	4,16	0,786	3,87 – 4,46	,066
	Desportos	4,39	0,569	4,25 – 4,53	,058

Fonte: o Autor (2010)

(\*) comparação múltipla pelo método *Scheffé*;

(\*\*) diferença significativa ( $p < 0,05$ ); (\*\*\*) diferença altamente significativa ( $p = 0,000$ ).

Para o caso da dimensão *Desportiva*, dois grupos demonstraram perceber maior importância para essas práticas. Tanto os acadêmicos que pretendem atuar nas escolas, bem como os que pretendem atuar com o próprio desporto, manifestaram níveis mais elevados de importância ( $F = 5,853$ ;  $p = 0,001$ ). Fica evidente que, para ambos os grupos, os conteúdos desportivos representam um objeto direto relacionado com a futura profissão, utilizado como ferramenta para a intervenção nesses campos, explicando assim o maior valor atribuído.

Os conteúdos oriundos da dimensão *Ginástica, Rítmica e Expressiva* também demonstraram uma importante diferença entre os grupos ( $F= 3,522$ ;  $p = 0,016$ ). Neste caso, o grupo dos Desportos diferenciou-se significativamente do grupo das Escolas. Enquanto que os acadêmicos que pretendem atuar em contextos escolares manifestam elevado valor para esses componentes, o grupo dos Desportos diferencia-se atribuindo menor importância. Para os demais grupos a variabilidade observada não demonstrou ser significativa.

Tendência idêntica foi registrada para a área das *Ciências Humanas*. Os alunos que pretendem atuar nas escolas valorizam de forma mais positiva os estudos relacionados à Antropologia, Ética, Epistemologia e Filosofia, quando comparados com os acadêmicos orientados para o Desporto ( $F= 4,119$ ;  $p = 0,007$ ). Igualmente, os demais grupos, por terem se situado em uma faixa média de variabilidade, não se diferenciaram estatisticamente entre si.

Outra diferença altamente significativa foi observada comparando-se as médias para as *Ciências Biológicas e Treinamento* ( $F= 7,448$ ;  $p = 0,000$ ). Devido às fortes relações dessas áreas do conhecimento com a futura pretensão profissional, o grupo da Preparação Física registrou a maior média para esses componentes formativos. Novamente, o grupo dos Desportos diferenciou-se por apresentar a média mais baixa.

Para a dimensão *Lúdica e Recreativa* a maior valorização foi observada para os alunos que pretendem atuar nas escolas, sendo que essa média diferencia-se estatisticamente das demais ( $F= 10,915$ ;  $p = 0,000$ ). Também se observou uma tendência dos alunos orientados para a prática profissional com os Desportos valorizarem altamente esses componentes formativos. Entretanto essa última tendência não se mostrou importante sob o ponto de vista estatístico.

Considerando que foram seis as dimensões para as quais se observaram diferenças expressivas, em duas delas não foi possível detectar nenhuma diferença significativa. Tanto para as *Atividades Aquáticas*, quanto para os componentes *Metodológicos e Linguísticos*, os acadêmicos dos diferentes grupos não se diferem entre si. Dessa forma, essas áreas de estudo parecem sofrer menor influência das metas de atuação futura quando comparadas com as demais dimensões formativas. Essas demonstraram apenas discretas variabilidades quando comparados os diferentes grupos.

Todas as tendências observadas para as análises relacionadas à interferência das perspectivas futuras no valor atribuído às áreas de estudo, sintetizam-se no Gráfico 25. Com tal representação, se verificam visualmente as inúmeras variabilidades observadas para a comparação nesse domínio. Perceptíveis diferenças se registraram para o grupo voltado às

Escolas, o qual demonstrou maior valor atribuído para quatro das oito dimensões formativas: *Pedagógica, Desportiva, Ciências Humanas* e dimensão *Lúdica e Recreativa*.

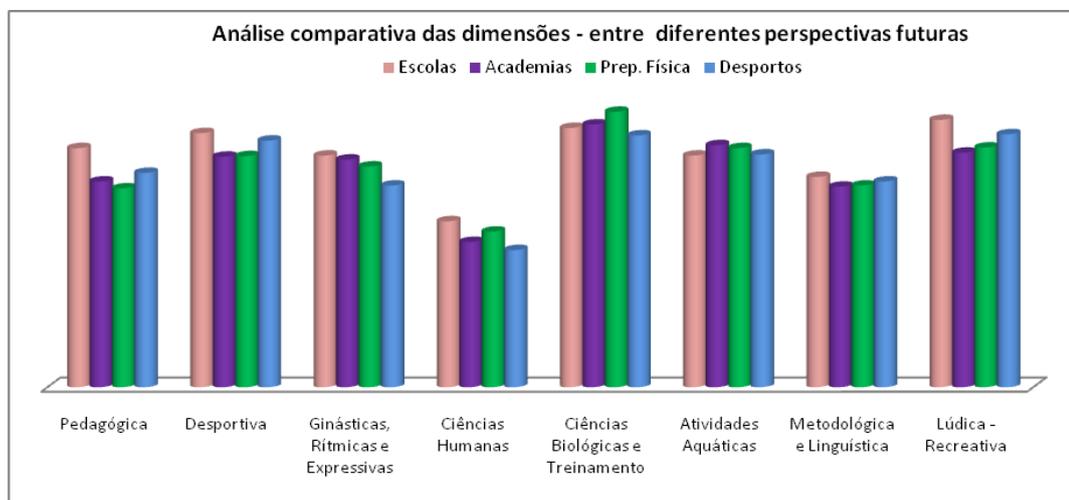


Gráfico 25 - Análise comparativa entre diferentes perspectivas de atuação futura  
Fonte: o Autor

O grupo da Preparação Física e treinamento diferencia-se por relatar maior valor para a dimensão *Biológica e Treinamento*. Essa diferença é importante de ser sinalizada, uma vez que os demais grupos também valorizam altamente esses componentes, porém, para esse grupo em específico, tais conhecimentos tornam-se ainda mais relevantes.

Algumas peculiaridades observaram-se para o grupo orientado para a prática com os Desportos. Em relação aos demais, esse grupo demonstrou valorizar menos os componentes *Ginásticos, Rítmicos e Expressivos* e, também, as *Ciências Humanas*. Já quanto ao grupo direcionado para as academias, os quais reuniram acadêmicos interessados em atuar com musculação e ginástica, não foi possível determinar nenhuma tendência que os pudesse diferenciar dos demais grupos.

Com a análise realizada, pôde-se determinar que a comparação das diferentes perspectivas de atuação futura explica grande parte das variabilidades observadas para os padrões valorativos apresentados por estudantes de Educação Física. Esses resultados mostraram-se coerentes com a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro, a qual identifica que a motivação dos acadêmicos observada no momento presente, demonstra-se fortemente associada com os planos e metas futuras.

## CONCLUSÕES, REFLEXÕES E PERSPECTIVAS

Ao término da Dissertação, após evidenciar elementos empíricos, teóricos e metodológicos, os quais possibilitaram tratar com rigor o problema investigado, o pesquisador propõe algumas sínteses conclusivas sobre os resultados, além de registrar reflexões e apontar perspectivas. Para esse momento, buscando rever as principais questões que o estudo buscou aprofundar, sintetizam-se algumas observações, considerando os objetivos percorridos.

O estudo possibilitou identificar importantes aspectos do perfil de acadêmicos de Educação Física a partir de uma expressiva amostra de estudantes. Esse perfil apontou características demográficas, tratou de questões referentes à escolha pela modalidade, bem como, quanto à clareza de atuação de licenciados e bacharéis frente às atuais propostas formativas. Investigou as relações que os acadêmicos estabelecem com o mercado de trabalho, ilustrando também suas preferências quanto à futura prática profissional. Evidenciou que os acadêmicos dedicam maior quantidade de tempo ao trabalho e aos estágios, contrastando com menor dedicação aos estudos. A motivação global para os estudos também foi verificada, para a qual se observou que as mulheres e os licenciandos, em geral, relatam estar mais motivados.

A valorização atribuída às áreas de estudo evidenciou grandes contrastes. A elevada valorização relatada para os componentes biológicos, das áreas da saúde e relacionados com o treinamento, contrastam fortemente com a importância conferida às áreas humanas. Também se identificaram elevados níveis valorativos para as áreas desportivas, lúdicas e recreativas, enquanto que os componentes didático-pedagógicos tiveram uma valorização moderada. Os resultados denotam que os aspectos técnicos, biológicos e desportivos predominam na hierarquia valorativa demonstrada pelos acadêmicos, em conformidade com as tendências históricas que preponderaram na constituição do campo da Educação Física, bem como em sua trajetória formativa.

O conjunto das áreas de estudo investigadas estabeleceu inter-relações significativas, de acordo com a percepção dos acadêmicos. A partir de cinquenta e duas áreas, identificaram-se oito dimensões formativas, as quais revelaram que o agrupamento observado entre itens seguiu o critério de afinidade epistemológica. A configuração dessas dimensões e seus componentes revelou possíveis caminhos para práticas interdisciplinares e transdisciplinares que envolvam os currículos e as disciplinas dos cursos de Educação Física.

Entretanto, é preciso sinalizar que a análise realizada indicou que nove itens não demonstraram se agrupar em nenhuma das dimensões encontradas. Dessa forma, as áreas de *Biologia Celular, Bioquímica, Desenvolvimento Motor, Nutrição, Socorros de Urgência, História da Educação Física, Esportes de Aventura, Lutas/Artes Marciais e Tênis* não apresentaram aderência às dimensões identificadas, sugerindo que essas áreas estabelecem relações mais frágeis com os demais componentes, segundo a percepção dos acadêmicos. Esses resultados podem estar indicando que as atividades de ensino relacionadas com as áreas mencionadas necessitam ser repensadas, buscando maior integração com as principais dimensões do currículo.

Muitas tendências puderam ser percebidas no grupo de estudantes, quando realizadas análises comparativas. Para o caso da comparação entre os gêneros, diversos aspectos positivos foram encontrados para o gênero feminino. As mulheres demonstraram atribuir maior valor aos estudos, relataram estar mais motivadas, dedicam maior tempo às atividades acadêmicas e mantêm pretensões positivas quanto à atuação no campo profissional da Educação Física. Percebeu-se também uma maior inclinação das mulheres para a educação física escolar, as quais também valorizam de forma mais positiva os estudos relacionados com as áreas pedagógicas e, inclusive, com as Ciências Humanas.

Os principais fatores que diferenciaram os acadêmicos do gênero masculino residiram nas relações com o mercado de trabalho. Observou-se que uma maior proporção de homens exerce atividade remunerada paralelamente aos estudos, tendendo a dedicar maior tempo ao trabalho. Quanto às diferentes áreas de atuação, há um maior interesse por parte dos homens para as atividades profissionais realizadas nas academias, assim como, relacionadas ao desporto, à preparação física e ao *personal training*.

A comparação entre os acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado denotou que os bacharelados mostram-se mais seguros quanto à escolha pela modalidade elegida, bem como, relatam possuir maior clareza quanto às restrições de atuação no campo profissional. Já para os licenciandos observaram-se diversos aspectos positivos, tais como maior valor atribuído aos estudos, níveis motivacionais mais elevados e maior certeza pela atuação dentro do campo da Educação Física. Esses grupos diferiram-se profundamente com relação ao futuro campo de atuação, residindo nas escolas a principal perspectiva de atuação futura dos licenciandos, e as academias, o desporto, a preparação física e o *personal training* enquanto principais preferências dos bacharelados.

As questões investigadas nesse estudo não parecem ser afetadas pelo período em que os acadêmicos se encontram no curso. A única diferença expressiva identificada relacionou-se

com a percepção sobre escolha pela modalidade, na qual se percebeu que à medida que os alunos avançam no curso, aumentam a certeza quanto à escolha, ao passo que a dúvida tende a diminuir. Mínimas tendências foram observadas quanto ao deslocamento do valor atribuído aos estudos com o avançar no curso, entretanto, estas não foram significativas. Acredita-se que futuros estudos de corte transeccional e longitudinal devam ser conduzidos para melhor compreender esses aspectos.

Os resultados da investigação surpreendem quando comparados os alunos das diferentes instituições. Nesse sentido, prevaleceram as semelhanças, mesmo considerando os inúmeros aspectos que diferenciam essas instituições entre si. Isso leva a pensar que há uma forte identidade entre os acadêmicos investigados. Se analisada a questão a partir da Teoria da Autodeterminação, pode-se intuir que os fatores extrínsecos que permeiam o campo da Educação Física, exercem influência nos valores, nas crenças e nas representações construídas pelos acadêmicos. Baseado na necessidade de pertencimento postulada por essa teoria, pode-se pensar que os acadêmicos incorporam muitos dos valores existentes no campo em que estão inseridos, tomando-os como valores próprios.

O estudo explicitou que os acadêmicos atribuem diferentes níveis de importância para as diversas áreas de estudo. Interpretando a hierarquia valorativa a partir da Teoria da Metas de Realização, conclui-se que o valor atribuído aos componentes formativos reflete no nível de envolvimento que os acadêmicos direcionam para determinadas áreas. De acordo com a teoria, para os componentes altamente valorizados, esses acadêmicos devem dedicar maior tempo aos estudos, direcionar maior energia para a realização das tarefas, além de encontrarem sentido e utilidade para as mesmas. Já para os componentes identificados com baixa importância, o envolvimento tende a ser mais baixo, com pouca energia, apresentando padrões mínimos de desempenho e, tendendo a evitar as tarefas pela ausência de sentido encontrado.

Dentre as teorias motivacionais selecionadas para esse estudo, a Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro permitiu dialogar com maior precisão frente aos resultados obtidos. Dentre as variabilidades observadas no padrão valorativo demonstrado pelos acadêmicos, as mais significativas se mostraram na comparação dos alunos com diferentes perspectivas de atuação futura na área da Educação Física. Dependendo do futuro campo de atuação profissional, os acadêmicos tendem a direcionar maior importância para as áreas de estudo que se relacionam diretamente com a futura profissão, aumentando para essas a percepção de instrumentalidade e utilidade. Essa teoria também explica grande parte da variabilidade existente entre os

gêneros e as diferentes modalidades, visto que esses grupos direcionam-se para o mercado de trabalho de forma diferenciada.

Os resultados expostos na Dissertação reforçam a necessidade de superar um importante desafio para a comunidade acadêmica em Educação Física: o desafio de revalorizar as Ciências Humanas e os componentes pedagógicos no interior dos cursos, independente da proposta formativa. Essa comunidade necessita permanentemente refletir sobre estratégias que possam conduzir os alunos a encontrar maior sentido nesses importantes componentes formativos, fundamentais para a formação geral e para práticas profissionais conscientes e qualificadas.

Por fim, o estudo pôde constatar de forma científica e criteriosa uma série de questões que buscam dialogar com o campo da Educação Física. As contribuições proporcionadas permitem reflexões, podendo subsidiar ações, sendo seus principais interlocutores os docentes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. O pesquisador acredita que as contribuições apontadas podem se desdobrar em futuras investigações, que possam melhor evidenciar e justificar os resultados encontrados. Igualmente, nutre-se a percepção de que o modelo metodológico construído poderá subsidiar investigações ligadas a outros campos do conhecimento, podendo, dessa forma, contribuir com a pesquisa educacional.

## REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana R. **Orientações motivacionais de alunos do curso de Biblioteconomia**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

ALRECK, Pamela L.; SETTLE, Robert B. **The survey research handbook: guidelines and strategies for conducting a survey**. 2.ed. New York: McGraw-Hill, 1995.

AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (ACSM). **ACSM'S guidelines for exercise testing and prescription**. 6.ed. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2000.

AMES, Carole A. Motivation: what teachers need to know. **Teachers College Record**, v. 91, n. 03, p. 409-421, jan./jun. 1990.

\_\_\_\_\_. Classrooms: goals, structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Washington DC, v. 84, n. 3, p. 261-271, sep./nov. 1992.

ANDERMAN, Eric M.; MAEHR, Martin L. Motivation and schooling in the middle grades. **Review of Educational Research**, Washington DC, v. 64, n. 2, p. 287-309, mar./may 1994.

AUDY, Jorge L. N. Interdisciplinaridade e complexidade na construção do conhecimento. In: ENGERS, Maria Emília; MOROSINI, Marília Costa (orgs). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 31-37.

AZEVEDO, Ângela C. B.; MALINA, André. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.

BAEZ, Marcio A. C. **Relatos de discentes de Educação Física da PUCRS campus Uruguaiana sobre sua formação**. 2008. 102 f. Dissertação (Pós Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BALBINOTTI, Carlos A. et al. Motivação à carreira de alunos em um curso universitário de Educação Física. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Jundiaí, v.7, n.1, p.293-300, jan./abr. 2008.

BALBINOTTI, Marcos A. Para se avaliar o que se espera: reflexões acerca da validade dos testes psicológicos. **Aletheia**, Canoas, v.11, n.21, p.43-52, jan./jun. 2005.

BECKER, Ana Lúcia; FERREIRA, Lucimar Martins; KRUG, Hugo Norberto. O interesse ou desinteresse dos futuros professores pela atuação na Educação Física escolar. In: JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA, 14., 1999, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: CEFD/UFSM, 1999.

BENITES, Larissa C.; 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, set./dez. 2008.

BISQUERRA, et al. **Introdução à estatística: enfoque informático com pacote estatístico SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p.30-38, jan./abr. 2008.

BRACHT, Valter. **Educación Física y aprendizaje social**. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield, 1996.

\_\_\_\_\_. Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico. In: CRISORIO, Ricardo; BRACHT, Valter (orgs). **La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas**. La Plata: Ediciones Al Margen, 2003. p. 39-51.

BRASIL. Decreto nº 1.331, de 17 de janeiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 17 jan. 1854. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/3\\_Imperio/artigo\\_004.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html)>. Acesso em: 10 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939. Cria, na Universidade do Brasil, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 17 nov. 1939. Disponível em: < [http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=58](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=58)>. Acesso em: 10 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9696/98, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 02 set. 1998. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9696.htm)> Acesso em: 05 de fev. 2009.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 292/62, de 14 de novembro de 1962. Dispõe sobre a Formação Pedagógica nas Licenciaturas. **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 nov. 1962.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. **República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 out. 1969. Disponível em: <<http://www.forpef.com.br/site/category/leis/resolucao-cfe-n%C2%BA-91969/>>. Acesso em: 10 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 3, de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física. **República Federativa do Brasil**, Brasília, jun. 1987. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/Mostra\\_lei?ID=58](http://www.confef.org.br/extra/juris/Mostra_lei?ID=58)> Acesso em: 10 mai. 2010.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CFE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 12 de mai. 2010.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CFE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 fev. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 de mai. 2010.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Parecer nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2004a. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra\\_lei.asp?ID=33](http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=33)>. Acesso em: 22 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/>> Acesso em: 15 mai. 2009

\_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 400/2005, de 24 de novembro de 2005. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

CASTAÑEDA, Maria Belén et al. **Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15.ed. Campinas: Papirus, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Resolução nº. 46. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. **CONFEEF**, Rio de Janeiro, 18 fev. 2002. Disponível em: <<http://www.confef.org.br/extra/resolucoes>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Tabela de classificação das áreas de conhecimento**. 2005. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/areasconhecimento/index.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

CRISORIO, Ricardo; BRACHT, Valter (orgs). **La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas**. La Plata: Ediciones Al Margen, 2003.

DECI, Eduard L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic Motivation and self determination in Human Behavior**. New York: Plenum Publishing Co, 1985.

\_\_\_\_\_. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227–268, sep./dec. 2000.

DE VOLDER, M. L.; LENS, Willy. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington DC, v. 42, n. 3, p. 566-71, jul./sep. 1982.

ELLIOT, Andrew J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. **Educational Psychologist**, Las Vegas, v. 34, n. 3, p. 169-89, sep./nov. 1999.

\_\_\_\_\_. A conceptual history of the achievement goal construct. In: ELLIOT, Andrew & DEWECK, Carol. A handbook of competence and motivation. New York: The Guilford Press, 2005. Cap. IV, p. 52-72.

\_\_\_\_\_; CURCH, Marcy A. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington DC, v. 72, n. 1, p. 218-232, jan. 1997.

ELLIOTT, Elaine S.; DWECK, Carol S. Goals: an approach to motivation and achievement. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington DC, v. 54, n. 1, p. 5-12, jan. 1988.

EXECUTIVA NACIONAL DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Campanha Nacional pela revogação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física. **Cartilha**, Porto Alegre, jun. 2010.

FACHEL, Jandyra M. G.; CAMEY, Suzy. Avaliação Psicométrica: a qualidade das medidas e o entendimento dos dados. In: CUNHA, Jurema Alcides (org). **Psicodiagnóstico V**. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 158-170.

FALCÃO, Jorge T. R.; RÉGNIER, Jean Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v.81, n.198, p. 229-243, mai./ago. 2000.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, jan./abr. 2004.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo. Descontinuidades e continuidades do Movimento Higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

HAIR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

KAPLAN, Avi et al. Achievement Goals and Goal Structures. In: MIDGLEY, Carol. **Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002. Cap. 2, p. 21-53.

LENS, Willy. **Cognition in human motivation and learning**. Leuven, Hillsdale: Leuven University & Lawrence Erlbaum Associates Inc, 1981.

\_\_\_\_\_. La signification motivationnelle de la perspective future. **Revue Québécoise de Psychologie**, Québec, v. 14, n.1, p.69-83, jan./mai. 1993.

LEVIN, Jack; FOX, James A. **Estatística para Ciências Humanas**. Tradução de: Alfredo Alves de Farias. 9.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

LOCATELLI, Adriana Cristina. **A perspectiva de tempo futuro como um aspecto da motivação na escola**. 2004. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

LOCATELLI, Adriana; BZUNECK, José A.; GUIMARÃES, Sueli. A Motivação de Adolescentes em Relação com a Perspectiva de Tempo Futuro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n.2, pp. 268-276, mai./ago. 2007.

MARINHO, Inezil Penna. **História geral da Educação Física**. 2.ed.São Paulo: Cia Brasil Editora, 1980.

MEECE, Judith L.; ANDERMAN, Eric M.; ANDERMAN, Lynley H. Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. **Annual Review of Psychology**, v. 57, n.1, 487-503, jan. 2006.

MIDGLEY, Carol.; URDAN, Tim. Academic self-handicapping and achievement goals: a further examination. **Contemporary Educational Psychology**, v. 26, n. 1, p. 61-75, jan./mar. 2001.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Políticas de Saúde. Programa Nacional de Promoção da Atividade Física “Agita Brasil”: atividade física e sua contribuição para a qualidade de vida. **Revista Saúde Pública**, v.36, n.2, p. 254-56, abr. 2002.

NUTTIN, Joseph. **Teoria da Motivação Humana**: da necessidade ao projeto de ação. Edições Loyola: São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_.; LENS, Willy. **Future time perspective and motivation**: Theory and research method. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

NORUSIS, Marija J. **SPSS - Guide to Data Analysis**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

PAIVA, Fernanda. Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía. In: CRISORIO, Ricardo; BRACHT, Valter (orgs). **La Educación Física en Argentina y en Brasil**: identidad, desafíos y perspectivas. La Plata: Ediciones Al Margen, 2003, p. 75-88.

PEREIRA FILHO, Ednaldo da Silva. **Identidade profissional**: marcas de um currículo. 2000. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2000.

PINTRICH, Paul R. An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, p. 92–104, jan./mar. 2000.

POZO, Juan I. Aprender en la sociedad del conocimiento. In: ENGERS, Maria Emília; MOROSINI, Marília Costa (orgs). **Pedagogia universitária e aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2007, p. 39-56.

REEVE, Johnmarshall.; DECI, Eduard L.; RYAN, M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, Dennis. M.; VAN ETTEN, Shawn. (Eds.) **Big theories revisited**. Greenwich: Information Age Publishing, p. 31-60, 2004.

ROMO, Gabriel Rodríguez et al. Itinerarios profesionales de los estudiantes de ciencias de la actividad física y del deporte. **Kronos**, Universidad Europea de Madrid, Villaviciosa de Odón, v. 6, n. 12, p. 54-61, jul./dic. 2007.

RUIZ, Valdete Maria. **Aprendizagem em universitários: variáveis motivacionais**. 2005. 172 f. Tese (Pós Graduação em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005.

RYAN, Richard M.; DECI, Eduard L. Self-determination Theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000.

SANTOS, Bettina S.; ANTUNES, Denise D.; SCHMITT, Rafael E. Teorias e indicadores motivacionais no ensino superior. In: IX SEMINÁRIO INTERNACIONAL QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: INDICADORES E DESAFIOS, 9., **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2010

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Rodrigo; HALLAL, Pedro C. Fatores que levam ao ingresso em Faculdades de educação Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 20., **Coletânea de Textos e Resumos**, Pelotas: Editora Universitária/UFPEL-ESEF, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCHMITT, Rafael Eduardo. Motivación para los estudios en distintas áreas del conocimiento: una investigación con académicos de Educación Física brasileños y argentinos. In: CENTURIÓN, Sérgio et al. **Investigaciones en la Educación Física que viene siendo**. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, 2010a., p. 52-67.

\_\_\_\_\_. A valorização atribuída às áreas de estudo na formação em Educação Física: um estudo-piloto. In: V CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2010, Itajaí, **Anais...** Itajaí: V CSCBE, 2010b.

\_\_\_\_\_. A valorização das áreas de estudo na formação acadêmica. In: VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL, 8., 2010, Londrina, **Anais...** Londrina, ANPEDSUL, 2010c.

\_\_\_\_\_. Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro: aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa educacional. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 5-16, jun. 2010d.

SILVA, Maria Cecília. A Educação Física Escolar/Saúde: o discurso médico do século XIX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 97-112, jan. 2004.

SIMONS, Joke et al. Placing motivational and future time perspective theory in a temporal perspective. **Educational Psychology Review**, Washington DC, v. 16, n. 2, p. 121-139, jun./aug. 2004.

SOBRAL, Dejanio. Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.19, n.1, p. 25-31, jan./abr. 2003.

SOUZA, Isabel Cristina de. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação de estudantes de Pedagogia**. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p.113-128, jan. 2004.

SUDMAN, Seymour; BRADBURN, Norman. **Asking questions: a practical guide to questionnaire design**. San Francisco: Jossey Bass Social and Behavioral Science Series Publishers, 1982.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis:Vozes, 2003.

VALLE, Antonio et al. Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. **Psicothema**, Principado de Asturias, v. 18, n. 2, p. 165-170, mar./mai. 2006.

\_\_\_\_\_. Academic Goals and Learning Quality in Higher Education Students. **The Spanish Journal of Psychology**, v. 12, n. 1, p. 96-105, jan.2009.

VANSTEENKISTE, Maarten. et al. "What is the usefulness of your schoolwork?" The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. **Theory and Research in Education**, v.7, n. 2, p. 155-164, jul./oct. 2009.

\_\_\_\_\_. et al. Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 8, n. 5, p. 771-794, sep./oct. 2007.

ZENORINI, Rita P. C.; SANTOS, Acácia A.; BUENO, José M. H. Escala de Avaliação das Metas de Realização: estudo preliminar de validação. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 165-173, dez. 2003.

## APÉNDICES

## APÊNDICE A – Carta de apresentação da pesquisa aos docentes

Prezado Docente,

Você está sendo convidado a colaborar com uma pesquisa intitulada “**A valorização atribuída às áreas de estudo na formação em Educação Física**”. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, de autoria de Rafael Eduardo Schmitt, sob a orientação da Dr. Bettina Steren dos Santos. A pesquisa, devidamente autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, sob o protocolo 10/05038, trata da importância atribuída por acadêmicos de Educação Física quanto às principais áreas de estudo que conformam a formação acadêmica. A mesma justifica-se pelo desconhecimento dessas informações junto aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e da relevância dessas informações para o ensino superior nessa área.

Para obtenção dos dados é necessário que os acadêmicos preencham, em sala de aula, um questionário elaborado especificamente para essa investigação, o qual demanda aproximadamente 15 minutos para ser completado pelos estudantes. Nesse sentido, pedimos gentilmente a sua colaboração quanto a essa pesquisa e agradecemos, desde já pela sua compreensão. Os pesquisadores colocam-se à disposição para qualquer esclarecimento, através dos contatos abaixo indicados.

Grato pela colaboração,

Prof. Rafael Eduardo Schmitt  
[rafael.eduardo@acad.pucrs.br](mailto:rafael.eduardo@acad.pucrs.br)

Dr. Bettina Steren dos Santos  
[bettina@pucrs.br](mailto:bettina@pucrs.br)

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### Estimado Acadêmico!

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada “**Acadêmicos de Educação Física e as áreas de estudo que compõem a formação**”. A pesquisa tem o objetivo de conhecer o grau de importância e a motivação que acadêmicos de Educação Física atribuem às diversas áreas de estudo que integram a formação universitária. Vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS, a pesquisa justifica-se pelo desconhecimento das preferências e motivações de acadêmicos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e da relevância dessas informações para a qualificação do ensino superior nessa área.

Sua opinião é de fundamental importância para essa pesquisa, uma vez que representa importante contribuição para o conhecimento do perfil dessa comunidade de estudantes. Se concordar em participar, você será solicitado a preencher um questionário, no qual informará a sua percepção quanto a diversos itens referentes à formação em Educação Física.

As informações concedidas não representam nenhum risco ou dano pessoal, sendo que os procedimentos adotados obedecerão aos princípios éticos explicitados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Todas as informações prestadas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Os responsáveis pela pesquisa comprometem-se em divulgar os dados somente através de publicações científicas.

Enfatizamos que o Sr.(a) terá a total liberdade para desistir de participar do estudo a qualquer momento, e que essa decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

O pesquisador, *Rafael Eduardo Schmitt*, RG nº 4078607647, a orientadora dessa pesquisa, *Dr. Bettina Steren dos Santos*, assim como o *Comitê de Ética em Pesquisa* da PUCRS, colocam-se inteiramente a disposição para qualquer esclarecimento que se fizer necessário, através dos contatos abaixo indicados.

Eu, .....,  
por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que recebi explicações claras e detalhadas quanto aos objetivos e finalidades do presente estudo, bem como de seus procedimentos. Afirmando, também, que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade quanto às informações que forneci; que receberei uma via deste termo; que estou ciente de que os dados coletados serão divulgados apenas para fins científicos e que poderei retirar meu consentimento, a qualquer momento, se assim julgar necessário.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Rafael Eduardo Schmitt\*

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Bettina Steren dos Santos

**Pesquisador:** Rafael Eduardo Schmitt – (51) 9348-5594 – [rafael.eduardo@acad.pucrs.br](mailto:rafael.eduardo@acad.pucrs.br)

**Orientadora:** Dr. Bettina Steren dos Santos – (51) 3320-3620 – R: 8253 – [bettina@pucrs.br](mailto:bettina@pucrs.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS** – (51) 3320-3345 – [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br) – protocolo CEP 10/05038

## APÊNDICE C – Instrumento para coleta de dados

### Estimado Acadêmico!

Após esclarecidos os objetivos, finalidades e procedimentos dessa pesquisa e, após ter firmado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você está sendo solicitado a fornecer algumas informações, bem como informar a sua percepção quanto aos diversos componentes curriculares que compõem os cursos de Educação Física. Leia tudo com atenção e preencha adequadamente todos os campos.

Obrigado pela sua participação!

#### ***Características pessoais***

Idade: \_\_\_\_\_ anos

Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino

#### ***Quanto ao curso de Educação Física***

Universidade: \_\_\_\_\_

Modalidade: ( ) Licenciatura ( ) Bacharelado

Ano e semestre de ingresso: \_\_\_\_\_

Em que semestre do currículo de Educação Física você cursa a maior parte das disciplinas?

( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( ) 5º ( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º

Na sua opção pela modalidade de curso (Licenciatura ou Bacharelado), considera ter realizado uma escolha adequada?

( ) Sim ( ) Não ( ) Estou em dúvida

Você tem clareza quanto à atuação profissional de Licenciados ou Bacharéis em E.F.?

( ) Sim ( ) Não ( ) Estou em dúvida

#### ***Atividade Laboral e Hábitos de Estudo***

Você já realizou algum estágio no campo da Educação Física? ( ) Sim ( ) Não

Atualmente, você realiza alguma atividade profissional ou estágio? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, esta atividade está ligada ao campo da Educação Física? ( ) Sim ( ) Não

Em que área trabalha ou realiza estágio? \_\_\_\_\_

Quantidade de horas semanais que se dedica ao trabalho ou estágio:

( ) menos de 5h ( ) 5 a 10h ( ) 11 a 20h ( ) 21 a 30h ( ) 31 a 40h ( ) mais de 40h

Quantidade de horas semanais que se dedica aos estudos, incluindo disciplinas:

( ) menos de 5h ( ) 5 a 10h ( ) 11 a 20h ( ) 21 a 30h ( ) 31 a 40h ( ) mais de 40h

#### ***Perspectivas futuras***

Pretende atuar no campo da Educação Física? ( ) Sim ( ) Não ( ) Estou em dúvida

Você está decidido pela(s) área(s) que pretende atuar? ( ) Sim ( ) Não ( ) Estou em dúvida

Caso tenha definido, em qual(ais) área(s) da Educação Física pretende atuar?

## ESCALA DE VALORIZAÇÃO DAS ÁREAS DE ESTUDO

EVAE-ef (SCHMITT, 2010)

Indique com "X" o número que corresponde ao grau de importância que você atribui para cada um dos itens relacionados à sua formação. Quanto mais para a esquerda, menor será o grau de importância, até atingir o valor "1", considerado "sem nenhuma importância". Quanto mais para a direita, maior será o grau atribuído, até chegar ao valor "5", considerado "altíssima importância", conforme ilustrado abaixo:

sem nenhuma importância 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 altíssima importância

Os valores intermediários representam importâncias que podem variar de:  
(2) "baixa"; (3) "moderada" a (4) "alta".

### Leia atentamente e responda:

"Que grau de importância você atribui para cada uma das seguintes áreas de estudo considerando a relevância para sua formação?"

#### Áreas Biológicas e da Saúde

Anatomia	1	2	3	4	5
Biologia	1	2	3	4	5
Biomecânica	1	2	3	4	5
Bioquímica	1	2	3	4	5
Cineantropometria / Avaliação Funcional	1	2	3	4	5
Cinesiologia	1	2	3	4	5
Desenvolvimento Motor	1	2	3	4	5
Fisiologia do Exercício	1	2	3	4	5
Fisiologia Humana	1	2	3	4	5
Nutrição	1	2	3	4	5
Teoria do Treinamento Físico-desportivo	1	2	3	4	5
Socorros de Urgência	1	2	3	4	5

#### Áreas Humanas e Componentes Didático-pedagógicos

Antropologia	1	2	3	4	5
Aprendizagem Motora	1	2	3	4	5
Didática	1	2	3	4	5
Ética / Bioética	1	2	3	4	5
Epistemologia	1	2	3	4	5
Filosofia	1	2	3	4	5
História da Educação Física	1	2	3	4	5
Necessidades Educativas Especiais	1	2	3	4	5
Pedagogia	1	2	3	4	5
Pedagogia do Esporte	1	2	3	4	5
Políticas Educacionais	1	2	3	4	5
Psicologia Educacional	1	2	3	4	5
Psicologia do Esporte	1	2	3	4	5
Psicomotricidade	1	2	3	4	5
Sociologia	1	2	3	4	5

### Áreas Específicas / Culturas Corporais do Movimento Humano

Atividades Aquáticas	1	2	3	4	5
Atividades Rítmicas e Expressivas	1	2	3	4	5
Atletismo	1	2	3	4	5
Basquetebol	1	2	3	4	5
Danças	1	2	3	4	5
Esportes de Aventura	1	2	3	4	5
Futebol	1	2	3	4	5
Futsal	1	2	3	4	5
Ginástica (em geral)	1	2	3	4	5
Ginástica de Academia (Fitness)	1	2	3	4	5
Ginástica Olímpica	1	2	3	4	5
Ginástica Rítmica	1	2	3	4	5
Handebol	1	2	3	4	5
Iniciação Desportiva	1	2	3	4	5
Jogos / Atividades Lúdicas	1	2	3	4	5
Lutas (em geral)	1	2	3	4	5
Musculação	1	2	3	4	5
Natação	1	2	3	4	5
Recreação	1	2	3	4	5
Tênis	1	2	3	4	5
Voleibol	1	2	3	4	5

### Conhecimentos Gerais e Metodológicos

Estatística Aplicada	1	2	3	4	5
Escrita / Produção textual	1	2	3	4	5
Idiomas	1	2	3	4	5
Metodologia Científica	1	2	3	4	5

Para finalizar sua participação, indique na escala abaixo, o número que melhor corresponde ao seu grau de motivação para continuar os estudos em Educação Física.

nenhuma motivação 

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

 altíssima motivação

Sua participação foi muito importante para essa pesquisa.

**Obrigado!**

APÊNDICE D – Instrumento para coleta dos dados – versão argentina

**¡Estimado Académico!**

Estoy realizando una investigación, vinculada al Programa de Posgrado en Educación (Maestría) de la *Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil* (PUCRS). El presente proyecto es subsidiado por el *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) y por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES). Dicho estudio tematiza la motivación académica de los estudiantes de Educación Física, relacionada con las diferentes áreas del conocimiento que componen el proceso de formación. Con ello, se pretende investigar y conocer el perfil motivacional de los estudiantes de Educación Física argentinos y brasileños. Su participación es muy importante, aunque voluntaria. En ningún momento es necesario identificarse. Las informaciones son para fines exclusivamente académicos, quedando garantizada su privacidad. Si acepta participar, lea todo con atención y responda adecuadamente las preguntas e informaciones solicitadas.  
¡Muchas Gracias!

***Carrera en la Universidad***

Universidad: \_\_\_\_\_

Modalidad: ( ) Profesorado ( ) Licenciatura

Año de ingreso: \_\_\_\_\_

¿El mayor número de cursadas que realiza en este momento corresponde al?

( ) 1º año ( ) 2º año ( ) 3º año ( ) 4º año ( ) 5º año

Previsión de término (año que pretende concluir sus estudios): \_\_\_\_\_

***Características personales***

Edad: \_\_\_\_\_ años

Género: ( ) Masculino ( ) Femenino

Ciudad de origen: \_\_\_\_\_

Provincia: \_\_\_\_\_

***Hábitos de Estudio y Actuación profesional***

Actividad Laboral: ( ) Solo Estudia ( ) Trabaja y Estudia

Trabajas en el campo de la Educación Física: ( ) Si ( ) No

En qué área trabaja? \_\_\_\_\_

Cantidad de horas semanales que trabaja:

( ) menos de 10h ( ) de 10 a 19h ( ) de 20 a 29h ( ) de 30 a 39h ( ) más de 40h

Cantidad de horas semanales que dedica a los estudios de Educación Física:

( ) menos de 10h ( ) de 10 a 19h ( ) de 20 a 29h ( ) de 30 a 39h ( ) más de 40h

***Perspectivas a Futuro***

Pretendes actuar en la Educación Física en el futuro? ( ) Si ( ) No

Considera estar decidido por la área que desea actuar? ( ) Si ( ) No

En qué área(s) de la Educación Física pretendes actuar? \_\_\_\_\_

## ESCALA DE VALORIZACIÓN e IMPORTANCIA DE LAS AREAS DE CONOCIMIENTO

Indique con "X" el número que corresponde al grado de importancia que atribuye a cada uno de los ítems. Cuanto más a la izquierda, menor será el grado de importancia que le atribuye, hasta llegar al valor "1", considerado "**sin ninguna importancia**". Cuanto más a la derecha, mayor será la importancia atribuida, hasta llegar al valor "5", considerado "**altísima importancia**", conforme al ejemplo:

sin ninguna importancia 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

 altísima importancia

Los valores intermedios representan importancias que pueden variar de (2) "baja"; (3) "moderada" o "indiferente" a (4) "alta" o "elevada".

### Lea atentamente y responda

"¿Que grado de importancia atribuye a cada una de las siguientes áreas de conocimiento considerando su formación?"

#### Áreas Biológicas y de la Salud

Anatomía	1	2	3	4	5
Biología Celular	1	2	3	4	5
Biomecánica	1	2	3	4	5
Bioquímica	1	2	3	4	5
Desarrollo Motor Humano	1	2	3	4	5
Evaluación y Tests en Educación Física	1	2	3	4	5
Fisiología Humana	1	2	3	4	5
Fisiología de la Actividad Física (del ejercicio)	1	2	3	4	5
Motricidad	1	2	3	4	5
Nutrición	1	2	3	4	5
Primeros Auxilios	1	2	3	4	5
Teoría del Entrenamiento	1	2	3	4	5
Importancia General de las Ciencias Biológicas y de la Salud	1	2	3	4	5

#### Áreas Humanas

Antropología	1	2	3	4	5
Epistemología	1	2	3	4	5
Didáctica	1	2	3	4	5
Didáctica de la Educación Física	1	2	3	4	5
Educación Especial (Discapacidad)	1	2	3	4	5
Filosofía	1	2	3	4	5
Historia de la Educación Física	1	2	3	4	5
Pedagogía	1	2	3	4	5
Pedagogía del Deporte	1	2	3	4	5
Política y Legislación Educacional	1	2	3	4	5
Psicología Educacional	1	2	3	4	5
Psicología del Deporte	1	2	3	4	5
Realidad Educacional Argentina	1	2	3	4	5
Sociología	1	2	3	4	5
Importancia General de las Ciencias Humanas	1	2	3	4	5

### Conocimientos Específicos (Culturales del Movimiento)

Actividades Acuáticas	1	2	3	4	5
Actividades en la Naturaleza	1	2	3	4	5
Comunicación y Expresión Corporal	1	2	3	4	5
Danza	1	2	3	4	5
Deportes de Conjunto (en general)	1	2	3	4	5
Básquetbol	1	2	3	4	5
Cestobol	1	2	3	4	5
Fútbol	1	2	3	4	5
Hándbol	1	2	3	4	5
Rugby	1	2	3	4	5
Softbol	1	2	3	4	5
Voleibol	1	2	3	4	5
Deportes Individuales (en general)	1	2	3	4	5
Atletismo	1	2	3	4	5
Natación	1	2	3	4	5
Gimnasia (en general)	1	2	3	4	5
Gimnasia Artística y Deportiva	1	2	3	4	5
Gimnasia Olímpica	1	2	3	4	5
Gimnasia - Fitness	1	2	3	4	5
Juego	1	2	3	4	5
Artes Marciales y Lucha	1	2	3	4	5
Musculación	1	2	3	4	5
Recreación	1	2	3	4	5
Importancia General de los Conocimientos Específicos	1	2	3	4	5

### Conocimientos Académicos y Metodológicos

Conocimientos de Informática	1	2	3	4	5
Estadística Aplicada	1	2	3	4	5
Idioma Extranjero	1	2	3	4	5
Metodología Científica	1	2	3	4	5
Metodología de la Investigación en Educación Física	1	2	3	4	5
Importancia General de los Conocimientos Académicos y Metodológicos	1	2	3	4	5

Para finalizar, indique en la escala de abajo el número que corresponde con su grado de motivación para continuar los estudios en Educación Física.

ninguna motivación  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10  altísima motivación

¡Muchas Gracias por su participación!

**ANEXOS**

## ANEXO A – Carta de Apresentação do Pesquisador



C.A.02/2010

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no uso de suas atribuições,

Apresenta a Vossa Senhoria **RAFAEL EDUARDO SCHMITT**, aluno regularmente matriculado no curso de Mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação. O presente aluno está realizando uma pesquisa vinculada ao seu projeto de dissertação, intitulado “Acadêmicos de Educação Física e as relações com as áreas de estudo que compõem a formação: da valorização à motivação”, sendo orientado pela *Dr. Bettina Steren dos Santos*. A investigação pretende conhecer a importância e a motivação que acadêmicos de Educação Física atribuem aos diversos componentes curriculares existentes na formação universitária. Para tanto, necessita apresentar suas intenções de pesquisa às Faculdades pretendidas, para dar continuidade aos procedimentos éticos necessários para a realização do estudo.

Esperando contar com seu apoio, despeço-me, enviando-lhe cordiais saudações.

Porto Alegre, 09 de abril de 2010.

**Dr. Marcos Villela Pereira**

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS

**PUCRS**

**Campus Central**  
Av. Ipiranga, 6681 - P. 15 - sala 316/318  
CEP 90619-900  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3620 - Fax: (51) 3320-3635  
E-mail: [educacao-pg@pucrs.br](mailto:educacao-pg@pucrs.br)  
[www.pucrs.br/faced/pos](http://www.pucrs.br/faced/pos)

## ANEXO B – Carta de conhecimento da Pesquisa - PUCRS

Porto Alegre, 09 de abril de 2010.

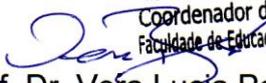
Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS

Prezados senhores,

Declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado **“Acadêmicos de Educação Física e as áreas de estudo que compõem a formação: da valorização à motivação”**, proposto por *Rafael Eduardo Schmitt*, sob a orientação da Prof.(a) Dr. *Bettina Steren dos Santos*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS.

O referido projeto será realizado na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

  
Prof. Dr. Vera Lúcia Pereira Brauner  
Coordenadora do Curso de Licenciatura  
em Educação Física  
Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto  
PUCRS  
Prof. Dr. Vera Lúcia Pereira Brauner  
Coordenadora do Curso de Licenciatura em  
Educação Física

## ANEXO C – Carta de conhecimento da Pesquisa - UFRGS

Porto Alegre, 16 de abril de 2010.

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS

Prezados senhores,

Declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado **“Acadêmicos de Educação Física e as áreas de estudo que compõem a formação: da valorização à motivação”**, proposto por *Rafael Eduardo Schmitt*, sob a orientação da Prof.(a) Dr. *Bettina Steren dos Santos*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS.

O referido projeto será realizado na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – ESEF/UFRGS, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



Professor Vicente Molina Neto  
Diretor da ESEF - UFRGS

Vicente Molina Neto  
Diretor ESEF UFRGS

## ANEXO D – Carta de Conhecimento da Pesquisa – UNISINOS

São Leopoldo, 8 de abril de 2010

Ao  
Comitê de Ética em Pesquisa/PUCRS

Prezados senhores,

Declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado **“Acadêmicos de Educação Física e as áreas de estudo que compõem a formação: da valorização à motivação”**, proposto por *Rafael Eduardo Schmitt*, sob a orientação da Prof.(a) Dr. *Bettina Steren dos Santos* a ser desenvolvido pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da PUCRS.

O referido projeto será realizado no Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,



**Ednaldo da Silva Pereira Filho**  
Coordenação do Curso de  
Licenciatura em Educação Física

ANEXO E – Carta de aprovação da Pesquisa – Comissão Científica/FACED-PUCRS

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO  
GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**COMISSÃO CIENTÍFICA**

**PROTOCOLO DE PESQUISA N°003/2010**

**Título do Projeto:**

Acadêmicos de Educação Física e as áreas de estudo que compõem a formação: da valorização à motivação

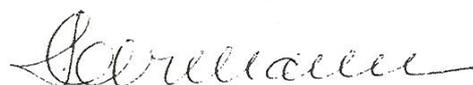
**Pesquisador(es):**

Bettina Steren dos Santos  
Rafael Eduardo Schmitt

O projeto de Mestrado atende aos requisitos necessários, tendo as suficientes especificações teórico-metodológicas. Sugere-se encaminhar ao Comitê de Ética da Universidade.

O projeto está aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.

Aprovado, em 29/04/2010



Profª Nadja Hermann  
Coordenadora da Comissão Científica

## ANEXO F – Carta de aprovação da Pesquisa – Comitê de Ética/PUCRS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

OF.CEP-599/10

Porto Alegre, 25 de junho de 2010.

Senhora Pesquisadora,

O Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS apreciou e aprovou seu protocolo de pesquisa registro CEP 10/05038 intitulado **“Acadêmicos de Educação Física e as áreas de estudo que compõem a formação: da valorização à motivação”**.

Salientamos que seu estudo pode ser iniciado a partir desta data.

Os relatórios parciais e finais deverão ser encaminhados a este CEP.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider  
Coordenador do CEP-PUCRS

Ilma. Sra.  
Profa. Bettina Steren dos Santos  
Faculdade de Educação  
Nesta Universidade