



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ISABELLA CAROLINE BELEM

**INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO, APOIO NO ESTÁGIO E
PREOCUPAÇÕES DOCENTES FRENTE A COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADO A
DISTÂNCIA**

Londrina
2021

ISABELLA CAROLINE BELEM

**INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO, APOIO NO ESTÁGIO E
PREOCUPAÇÕES DOCENTES FRENTE A COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADO A
DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física – UEL/UEM, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Jorge Both.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

174 Belem, Isabella Caroline .
Influência da motivação, apoio no estágio e preocupações docentes frente a competência profissional de estudantes do curso de licenciatura em educação física ofertado a distância / Isabella Caroline Belem. - Londrina, 2021.
342 f.

Orientador: Jorge Both.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Estágio - Tese. 2. Ensino à distância. - Tese. 3. Competência - Tese. 4. Preocupações docentes - Tese. I. Both, Jorge . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDU 796

ISABELLA CAROLINE BELEM

**INFLUÊNCIA DA MOTIVAÇÃO, APOIO NO ESTÁGIO E
PREOCUPAÇÕES DOCENTES FRENTE A COMPETÊNCIA
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES DO CURSO DE
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA OFERTADO A
DISTÂNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física – UEL/UEM, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jorge Both
Universidade Estadual do Oeste do Paraná –
UNIOESTE

Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof^ª. Dr^ª. Gelcemar Oliveira Farias
Universidade do Estado de Santa Catarina -
UDESC

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Cristina Arantes da Costa
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^ª. Dr^ª. Ieda Parra Barbosa Rinaldi
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 22 de março de 2021.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, quero agradecer a todos que contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e profissional durante toda a minha trajetória, na pós-graduação:

À Universidade Estadual de Londrina, especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEM/UEL, pela estrutura, funcionários, materiais e contribuições no decorrer dos anos.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Física Associado UEM/UEL, por compartilharem o seu conhecimento e disponibilidade em ministrar disciplinas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Jorge Both gratidão! Essa é a melhor palavra para me referir ao PROFE! Gratidão por suas orientações, ensinamentos, paciência, amizade, carinho, incentivo, conselhos, oportunidades e pelos de ser humano. E, é claro pelas longas conversas sobre assuntos aleatórios e divertidos ou as vezes sérios e preocupantes. Não podia ter pedido um orientador melhor!

Aos membros da banca, por sua contribuição para o trabalho pela disponibilidade e contribuições para a finalização deste trabalho. Ao professor Dr. Samuel de Souza Neto, Prof^a Dra. Gelcemar Oliveira Farias, Prof^a. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi e Prof^a. Dra. Luciane Cristina Arantes da Costa pelas contribuições e sugestões na etapa de qualificação do projeto de tese.

A instituição que permitiu que o estudo fosse realizado com os alunos em situação de estágio, principalmente a diretoria do Núcleo de Educação à Distância. Agradeço também os alunos, por dedicarem seu tempo para participar da pesquisa. Agradeço de maneira especial a coordenação do curso de Educação Física Prf^a Dra Mara Cecília Rafael Lopes, pelo auxílio durante a pesquisa, atenção e carinho.

Aos colegas do grupo de pesquisa FORTEF, pelo auxílio neste trabalho, pela convivência compartilhada, troca de experiências, momentos de descontração e amizade. Agradeço de maneira especial à Naline, Suelen e Ana Paula, que se tornaram grandes amigas para todas as horas.

À minha família (tios, tias, avós, primos e primas), que com suas perfeitas imperfeições sempre estiveram ao meu lado, me apoiando nesta jornada. Especialmente meus pais Natal e Maria pelo apoio, incentivo, amor, carinho e

paciência. Ao meu esposo Luciano pelo apoio, amor, companheirismo, carinho e por estar ao meu lado em todos os momentos. Vocês são a razão do meu viver, amo vocês!

Às minhas amigas e gurus que sempre me auxiliaram nos momentos de desespero e dúvida Patrícia Rigoni, Patricia Borsato, Luciane, Nayara, Viviane e Andressa vocês são muito especiais para mim.

Aos amigos e amigas Fernanda, Sandra, Ana Paula, Silvana, Dayana, Vanduir, Calefi, Flávio, Leandro, Sidnei, obrigada por serem parte da família escolhi! Obrigada por dividirem tantos momentos maravilhosos de nossas vidas! Amo esse grupo!

Aos amigos e companheiros de trabalho Naline, Suelen, Ana Paula, Ailton, Luana, Eliane, Caroline, Cheila, Evelen, Dayana, Suelen Luz, Bruno, Adriano, Francisco, Lucas, Camila, Tamires, Marcelen, Suzana, Josi, Larissa e Mara, obrigada por todos os momentos compartilhados de alegria, tristeza, dúvida, irritação, frustração e amor. Muitos deles acompanhados de lágrimas! Vocês são as melhores pessoas com as quais eu poderia dividir meu trabalho, a melhor equipe, mais falante, mais bagunceira e que não divide o café com ninguém!

Aos amigos da Unipar Silvia, Carlinhos (*in memoriam*), Marcelo, Pedro, Marco, Ellen, Eleandro, Vivian, Aline, Vanessa e Ana, obrigada pelas conversas, jantares (na estrada ou não!), conselhos, viagens, risos e oportunidades.

E principalmente a Deus, pelas bênçãos, graças, sabedoria e por ter colocado pessoas tão especiais em minha vida.

BELEM, Isabella Caroline. **Influência da motivação, apoio no estágio e preocupações docentes frente a competência profissional de estudantes do curso de licenciatura em educação física ofertado a distância.** 2021. (329) 200 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a competência profissional, preocupação docente, motivação inicial e apoio no estágio e motivação acadêmica de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física EAD. O estudo foi desenvolvido em três momentos: elaboração de estudos teóricos, validações e estudos empíricos. O primeiro momento foi centrado na realização de revisões sistemáticas acerca da competência profissional, preocupações docentes e motivação acadêmica. Além da escrita de um ensaio sobre o desenvolvimento da educação à distância e sua relação com os estágios. Os resultados das revisões sistemáticas evidenciaram que o tema “Motivação” é o mais investigado, seguido das “Preocupações docentes”, e a “Competência profissional”. Os estudos indicam haver uma relação entre competência e motivação, visto que a motivação atua como mediadora no processo de desenvolvimento das competências, além de preditora no desempenho e permanência no curso. Notadamente há uma escassez na literatura a respeito de estudos que investiguem os estágios na modalidade EAD. No segundo momento foram realizadas as validações dos instrumentos: Escala de Preocupações de Professores e Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico. Para tanto, participaram destes estudos alunos terceiro e quarto ano do curso de graduação em Educação Física licenciatura a distância e presencial, que cursavam a disciplina de ECS. Foram empregados os seguintes testes estatísticos: Coeficiente de Validade de Conteúdo, Coeficiente *Kappa*, Alfa de *Cronbach* e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). O instrumento Escala de Preocupações de Professores final passou a ter 13 itens distribuídas em três dimensões: preocupação consigo, com a tarefa e com o impacto da tarefa, alcançando ajuste psicométrico adequado. A Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico mostrou-se adequada e com indicadores psicométricos válidos, sendo que a versão final foi composta por 32 itens distribuídas nas dimensões: Motivação Inicial, Modelo de Formação Educacional, Apoio no estágio e Resultados profissionais. O terceiro momento se refere aos estudos empíricos, no qual fizeram parte 212 acadêmicos de uma instituição privada de ensino superior, todos matriculados nas disciplinas de ECS. Para a coleta de dados foi utilizada uma ficha de identificação, a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos, Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico, Escala de Preocupações dos Professores e a Escala de Motivação acadêmica. Para análise dos dados foi utilizado coeficiente de correlação de Pearson, ANOVA de medidas repetidas, ANOVA *One-Way* e AFC. Os resultados indicaram que os estudantes se percebem competentes, sobretudo quanto a habilidade de motivação, são preocupados consigo e com a tarefa, tem uma percepção positiva acerca de seus resultados profissionais, modelo de formação educacional e apoio no estágio, são motivados para vivenciar estímulos, por identificação e desmotivados. O modelo de competência profissional indicou que a motivação tem um pequeno impacto mediador na competência profissional ($\beta=0,13$).

As preocupações têm um grande efeito direto significativo na competência ($\beta=0,93$), bem como a motivação e apoio no estágio ($\beta= -0,68$). As preocupações tiveram efeitos diretos igualmente fortes sobre a motivação acadêmica ($\beta=0,96$). A motivação inicial e o apoio no estágio também apresentaram efeito direto e forte sobre a motivação acadêmica ($\beta= -0,89$). Conclui-se que os estudantes se percebem competentes, sobretudo em suas habilidades, apresentam preocupações consigo e com a tarefa e são desmotivados. Os modelos de formação educacional, resultados profissionais e o apoio no estágio foram fatores que influenciaram de modo positivo os alunos em sua formação e intervenção profissional. Constatou-se que a competência profissional é mediada pela motivação acadêmica, e que as preocupações e motivação e apoio no estágio contribuem para que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos e habilidades durante a realização dos estágios.

Palavras-chave: competência profissional; preocupação pedagógica; motivação acadêmica; estágio supervisionado; ensino a distância.

BELEM, Isabella Caroline. **Influence of motivation, support in the internship and teaching concerns in view of the professional competence of undergraduate students in physical education offered at a distance.** 2021. 200 p. Thesis (Doctorate's degree Physical Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the professional competence, teaching concern, initial motivation and support in the internship and academic motivation of students of the Physical Education undergraduate course. The study was developed in three moments: elaboration of theoretical studies, validations, and empirical studies. The first moment was focused on conducting systematic reviews about professional competence, teaching concerns and academic motivation. In addition to writing an essay on the development of distance education and its relationship with internships. The results of the systematic reviews showed that the "Motivation" theme is the most investigated, followed by "Teaching concerns", and "Professional competence". Studies indicate that there is a relationship between competence and motivation, since motivation acts as a mediator in the process of developing competences, in addition to being a predictor of performance and permanence in the course. Notably, there is a shortage in the literature regarding studies that investigate internships in distance learning. In the second moment, the validations of the instruments were carried out: Scale of Concerns of Teachers and Scale of Initial Motivation and Pedagogical Support. For this purpose, third and fourth-year students of the Physical Education undergraduate course, distance and face-to-face, who took the ECS course, participated in these studies. The following statistical tests were used: Content Validity Coefficient, Kappa Coefficient, Cronbach's Alpha and Confirmatory Factor Analysis (AFC). The final Teacher Concerns Scale instrument now has 13 items distributed in three dimensions: concern with yourself, the task and the impact of the task, achieving appropriate psychometric adjustment. The Scale of Evaluation of Initial Motivation and Pedagogical Support proved to be adequate and with valid psychometric indicators, and the final version was made up of 32 items distributed in the dimensions: Initial Motivation, Educational Training Model, Internship Support and Professional Results. The third moment refers to empirical studies, in which 212 students from a private institution of higher education took part, all enrolled in the disciplines of ECS. For data collection, an identification form was used, the Scale of Self-Perception of Professional Competence in Physical Education and Sports, Scale of Initial Motivation and Pedagogical Support, Scale of Concerns of Teachers and the Scale of Academic Motivation. Pearson's correlation coefficient, repeated measures ANOVA, One-Way ANOVA and AFC were used for data analysis. The results indicated that students perceive themselves to be competent, especially in terms of motivation skills, are concerned with themselves and with the task, have a positive perception about their professional results, educational training model and support in the internship, are motivated to experience stimuli, by identification and unmotivated. The professional competence model indicated that motivation has a small mediating impact on professional competence ($\beta = 0.13$). Concerns have a major significant direct effect on competence ($\beta = 0.93$), as well as motivation and support in the internship ($\beta = -0.68$). Concerns had an equally strong

direct effect on academic motivation ($\beta = 0.96$). Initial motivation and support in the internship also had a direct and strong effect on academic motivation ($\beta = -0.89$). It is concluded that students perceive themselves as competent, especially in their skills, have concerns about themselves and the task and are demotivated. The models of educational training, professional results and support in the internship were factors that positively influenced students in their training and professional intervention. It was found that professional competence is mediated by academic motivation, and that concerns and motivation and support in the internship contribute for students to develop their knowledge and skills during the internship.

Key-words: pedagogical concern; professional competence; academic motivation; supervised internship; distance learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Caracterização dos estudos.....	27
Figura 2 -	Indicadores de Qualidade da Instituição.	36
Figura 3 -	Modelo teórico de competência profissional proposto no estudo.	41
Figura 4 -	Modelo pedagógico do curso de Educação Física Licenciatura. Fonte: PPC (2019).	54
Figura 5 -	Fluxograma da análise e inclusão dos artigos sobre Competência profissional no estudo de revisão. Fonte: a autora.....	78
Figura 6 -	Compreensão do Modelo de Desenvolvimento das Preocupações Docentes. Fonte: a autora.....	93
Figura 7 -	Fluxograma da análise e inclusão dos artigos sobre Preocupações Docentes no estudo de revisão. Fonte: a autora.....	98
Figura 8 -	Continuum da Autodeterminação (Adaptado de RYAN; DECI, 2000a, 2000b).	113
Figura 9 -	Fluxograma da análise e inclusão dos artigos sobre Motivação no estudo de revisão. Fonte: a autora.....	117
Figura 10 -	Análise Fatorial Confirmatória (M1).....	146
Figura 11 -	Análise Fatorial Confirmatória (M2).....	148
Figura 12 -	Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Motivação Inicial.	166
Figura 13 -	Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Modelo de Formação Educacional.....	167
Figura 14 -	Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Apoio no Estágio.....	168
Figura 15 -	Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Resultados Profissionais.....	169
Figura 16 -	Modelo hipotético do impacto mediador na relação entre competência profissional, preocupações docentes e motivação e apoio no estágio.	250
Figura 17 -	Relação entre competência profissional e preocupações docentes.....	253
Figura 18 -	Relação entre competência profissional e motivação e apoio no estágio.....	254
Figura 19 -	Modelo de medida e coeficientes padronizados.....	255

Figura 20 - Modelo de medidas e coeficientes padronizados do estudo – ajustado.....	255
Figura 21 - Modelo estrutural da competência profissional de alunos estagiários do curso de licenciatura em educação física EAD mediado pela motivação acadêmica.	256
Figura 22 - Modelo final de Competência Profissional.	286

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura da tese organizada por capítulos.....	20
Tabela 2 - Artigos que investigaram a competência profissional de estudantes universitários de Educação Física.	80
Tabela 4 - Recomendações da declaração STROBE para a descrição de estudos observacionais.....	84
Tabela 5 - Artigos que investigaram as preocupações pedagógicas de estudantes de Educação Física.	100
Tabela 6 - Variáveis relacionadas nos estudos com preocupações docentes de estudantes estagiários de Educação Física.....	105
Tabela 7 - Recomendações da declaração STROBE para a descrição de estudos observacionais.....	106
Tabela 8 - Artigos que investigaram a motivação de estudantes universitários de Educação Física.....	119
Tabela 9 - Variáveis associadas a motivação de estudantes de Educação Física.....	125
Tabela 10 - Recomendações da declaração STROBE para a descrição de estudos observacionais.....	126
Tabela 11 - Descrição das dimensões e itens da Escala de Preocupações de Professores (<i>Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education (TCQ-PE)</i>)	140
Tabela 12 - Coeficiente de validade de conteúdo (CVC) para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões do TCQ-PE.	144
Tabela 13 - Índice de concordância entre avaliadores para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões do TCQ-PE.	144
Tabela 14 - Alfa de Cronbach da escala TCQ-PE.....	145
Tabela 15 - Índices de Ajustamento do modelo do TCQ-PE para a amostra da validação.	147
Tabela 16 - Alfa de Cronbach TCQ-PE.....	150
Tabela 17 - Fiabilidade compósita (FC) e variância extraída média (VEM) das subescalas do TCQ-PE.	150

Tabela 18 - Dimensões da Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.	157
Tabela 19 - Coeficiente de validade de conteúdo para clareza de linguagem, importância e relevância teórica das dimensões da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.	161
Tabela 20 - Índice de concordância entre avaliadores para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.	161
Tabela 21 - Avaliação da consistência interna da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.	162
Tabela 22 - Índices de Ajustamento do modelo da Escala de Motivação e Apoio no Estágio para a amostra da validação.	162
Tabela 23 - Dimensões da Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.	163
Tabela 24 - Alfa de Cronbach da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.	171
Tabela 25 - Fiabilidade compósita (FC) e variância extraída média (VEM) das subescalas da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.	172
Tabela 26 - Comparação da competência profissional dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.	180
Tabela 27 - Competência profissional dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.	181
Tabela 28 - Relação entre Competência Profissional e as variáveis sociodemográficas dos estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física à distância.	182
Tabela 29 - Preocupações dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.	196
Tabela 30 - Preocupações dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório.	197
Tabela 31 - Relação entre as variáveis sociodemográficas e as preocupações docentes de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.	197

Tabela 32 - Motivação e apoio no estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.....	214
Tabela 33 - Motivação e Apoio no Estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.	215
Tabela 34 - Modelo de regressão entre as variáveis sociodemográficas e Motivação e Apoio no Estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.....	215
Tabela 35 - Comparação da motivação acadêmica dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.....	231
Tabela 36 - Motivação acadêmica dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.....	231
Tabela 37 - Comparação entre as variáveis sociodemográficas e a motivação acadêmica de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.	232
Tabela 38 - Correlação entre competência profissional, preocupações docentes, motivação e apoio no estágio e motivação acadêmica dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em educação física da educação à distância.....	251

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Equações de Pesquisa para Busca nas Bases	29
Quadro 2 - Descrição das Variáveis e Categorias Adotadas para a Análise dos Dados	42
Quadro 3 - Cálculo Ajustamento de Modelos Aninhados	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Apoio no estágio
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AMOS	Analysis of Moments Structures
CES	Censo da Educação Superior
CCI	Coefficiente de Correlação Intraclasse
CFI	Comparative Fit Index
CEPEH	Comitê Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CVC	Coefficiente de Validade de Conteúdo
CH	Conhecimentos
CS	Consigo
DES	Desmotivação
EAD	Educação à distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
FC	Fiabilidade Compósita
GFI	Goodness of Fit Index
HÁ	Habilidades
IC	Intervalo de Confiança
IM	Impacto com a tarefa
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MI	Motivação inicial
MFE	Modelo de formação educacional
MTI	Motivação intrínseca
MET	Motivação extrínseca,
PCFI	Parsimony Comparative Fit Index
PGFI	Parsimony Goodness of Fit Index
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
RP	Resultados profissionais
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
STROBE	Strengthening the Reporting of Observacional Studies in Epidemiology
TCQ-PE	Teacher Concerns Questionnaire Instrument to Physical Education
TA	Tarefa

VEM

Variância Extraída Média

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVOS.....	17
1.2	JUSTIFICATIVA SOCIAL E CIENTÍFICA.....	18
1.3	ESTRUTURA DA TESE.....	19
1.4	DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	22
1.5	REFERÊNCIAS.....	23
2	MATERIAIS E MÉTODOS	27
2.1	ESTUDOS TEÓRICOS.....	27
2.2	ESTUDOS EMPÍRICOS.....	29
2.2.1	Estudos de Validação.....	29
3	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA	45
3.1	INTRODUÇÃO.....	45
3.2	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	47
3.3	A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL E SUA REGULAMENTAÇÃO.....	49
3.4	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	54
3.5	LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	61
3.6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
3.7	REFERÊNCIAS.....	66
4	COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: UM ESTUDO ACERCA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	70
4.1	INTRODUÇÃO.....	70
4.2	MÉTODOS.....	76
4.3	RESULTADOS.....	78
4.4	DISCUSSÃO.....	85

4.5	CONCLUSÃO.....	88
4.6	REFERÊNCIAS.....	88
5	PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL E SUA RELAÇÃO COM OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA.....	91
5.1	INTRODUÇÃO.....	91
5.2	MÉTODOS.....	97
5.3	RESULTADOS.....	99
5.4	DISCUSSÃO.....	106
5.5	CONCLUSÃO.....	108
5.6	REFERÊNCIAS.....	109
6	FATORES INTERVENIENTES NA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA.....	112
6.1	INTRODUÇÃO.....	112
6.2	MÉTODOS.....	115
6.3	RESULTADOS.....	118
6.4	CONCLUSÃO.....	133
6.5	REFERÊNCIAS.....	134
7	PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INSTRUMENTO ESCALA DE PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES (TCQ- PE): UM ESTUDO DE VALIDAÇÃO.....	137
7.1	INTRODUÇÃO.....	137
7.2	MÉTODOS.....	139
7.3	PROCEDIMENTOS PARA A VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	141
7.4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	143
7.5	CONCLUSÃO.....	151
7.6	REFERÊNCIAS.....	152
8	VALIDAÇÃO DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO INICIAL E APOIO PEDAGÓGICO PARA O CONTEXTO BRASILEIRO	

	DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA.....	154
8.1	INTRODUÇÃO	154
8.2	MÉTODOS	156
8.3	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	160
8.4	CONCLUSÃO.....	172
8.5	REFERÊNCIAS.....	173
9	COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	175
9.1	INTRODUÇÃO	175
9.2	MATERIAIS E MÉTODOS	178
9.3	RESULTADOS	180
9.4	DISCUSSÃO	183
9.5	CONCLUSÃO.....	187
9.6	REFERÊNCIAS.....	188
10	PREOCUPAÇÕES DOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE REALIZAM O CURSO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	192
10.1	INTRODUÇÃO	192
10.2	MATERIAIS E MÉTODOS	194
10.3	RESULTADOS	196
10.4	DISCUSSÃO	198
10.5	CONCLUSÃO.....	205
10.6	REFERÊNCIAS.....	206
11	MOTIVAÇÃO E APOIO NO ESTÁGIO DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EAD	210
11.1	INTRODUÇÃO	211
11.2	MATERIAIS E MÉTODOS	212
11.3	RESULTADOS	214
11.4	DISCUSSÃO	216
11.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223

11.6	REFERÊNCIAS.....	224
12	MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES- ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	227
12.1	INTRODUÇÃO.....	227
12.2	MATERIAIS E MÉTODOS.....	229
12.3	RESULTADOS.....	230
12.4	DISCUSSÃO.....	232
12.5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
12.6	REFERÊNCIAS.....	240
13	IMPACTO DAS PREOCUPAÇÕES DOCENTES, MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, MOTIVAÇÃO INICIAL E APOIO NO ESTÁGIO NA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA à DISTÂNCIA.....	243
13.1	INTRODUÇÃO.....	243
13.2	MATERIAIS E MÉTODOS.....	246
13.3	RESULTADOS.....	250
13.4	DISCUSSÃO.....	256
13.5	CONCLUSÃO.....	265
13.6	REFERÊNCIAS.....	266
14	CONCLUSÃO.....	274
14.1	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO.....	274
14.2	IMPLICAÇÕES PRÁTICAS.....	288
14.3	SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS.....	290

1 INTRODUÇÃO

Em 2017 ingressaram mais de 8,2 milhões de estudantes no ensino superior. O crescimento do número de ingressantes entre 2016 e 2017 se deu principalmente, pela modalidade a distância, que apresentou um incremento de 27,3%, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de 0,5%. Os alunos que cursam o ensino a distância no ano de 2017 correspondem a 1/3 dos ingressantes (CES, 2017). O Mapa do Ensino Superior de 2020 demonstrou que entre os anos de 2017 e 2018, as matrículas na modalidade EAD (Educação à distância) aumentaram 16,9% e cresceu 145% nos últimos 10 anos (2009 a 2018) (BRASIL, 2020). Atualmente o curso de Licenciatura em Educação Física figura entre os mais procurados nos cursos à distância (BRASIL, 2018).

Perante esta nova realidade na formação profissional em Educação Física, surge a preocupação em saber se estas mudanças serão satisfatórias em atender as necessidades do campo de atuação (RINALDI, PIZANI, 2012), sobretudo, quando se trata dos cursos de formação de professores. Neste sentido, a formação inicial pode ser considerada como mediadora do processo de aprendizagem e de atuação, buscando assegurar a aquisição de competências e comprometimento para exercício da profissão.

Um dos componentes curriculares, que visa aproximar os acadêmicos das práticas de sua futura atuação, a fim de desenvolver as competências necessárias, são os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Durante esta fase ocorre a aproximação entre as teorias aprendidas durante o curso e a realidade profissional, transformando esta etapa da formação inicial em um contexto no qual surgem preocupações e dilemas (RIBEIRO et al., 2015). A realização do ECS pode ser considerada ainda, como um dos principais momentos da socialização profissional, em que há o comprometimento do acadêmico para com sua atuação, por meio de vivências práticas, as quais auxiliam o desenvolvimento de competências profissionais, aprimoramento, aumento e integração dos conhecimentos (VILELA; BOTH, 2016).

As mudanças nas Diretrizes Curriculares (Parecer CNE/CES nº058/2004 e Resolução CNE/CES nº07/2004) tiveram por objetivo favorecer a aproximação do ambiente acadêmico com a realidade da prática. Especificamente a Resolução CNE/CES nº07/2004 apresenta algumas características que devem fazer

parte do mesmo como: ter a supervisão de um profissional experiente; conhecimento real da situação de trabalho; e a vivência e consolidação das competências exigidas para o exercício acadêmico-profissional em diferentes campos de intervenção, a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2004a; BRASIL, 2004b).

Durante a realização dos estágios e início da carreira docente, estudos têm relatado o surgimento de diversas preocupações por parte dos discentes (BOGGESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985; CAPEL, 1997; HYNES-DUSEL, 1999; FARIAS et al. 2008; SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al. 2015; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014). As preocupações docentes podem ser entendidas como os problemas que os professores/estudantes estagiários percebem durante sua prática (FULLER, 1969).

As preocupações exibidas podem ser referentes aos aspectos da profissão e da instituição (RIOPEL, 2006). Fuller e Bown (1975) elaboraram um modelo em que são descritas a existência de algumas dimensões que compõe às preocupações relatadas por professores. Estas preocupações se modificam e evoluem com o tempo e são categorizadas como preocupações consigo (*self*), com a tarefa (*task*) e com o impacto da tarefa (*impact*).

Preocupações consigo estão vinculadas a adequação e sobrevivência, e são as primeiras a serem experienciadas pelos professores. A preocupação com a tarefa está relacionada às situações de ensino, tais como planejamento e execução de suas atividades. E a preocupação com o impacto da tarefa diz respeito ao resultado das atividades de ensino e aprendizagem dos alunos, são ligadas a uma maior experiência docente (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Ainda que durante os estágios, os alunos desenvolvam algumas preocupações, também é durante esta etapa da formação inicial em que as habilidades e competências necessárias à futura profissão podem ser adquiridas e aprimoradas. Nesse sentido, a competência profissional no contexto da Educação Física, pode ser definida como uma soma de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis para uma atuação profissional apropriada (NASCIMENTO, 1998). O profissional deve possuir conhecimentos em diferentes dimensões, conteúdo específico e dominar habilidades para o desenvolvimento de seu papel. Santos et al. (2015) observaram que o grupo de competências pessoais e sociais foram os mais significativos para os acadêmicos de Educação Física (licenciatura). Estes

acadêmicos relataram ainda, o desenvolvimento de outras habilidades como maior autoconfiança, persistência, capacidade de relacionamento interpessoal e controle emocional devido à participação nos estágios.

O estudo realizado por Lemos, Lee e De Rose Júnior (2010) acerca da percepção de competência profissional em acadêmicos de Educação Física demonstrou que a construção das competências se dá durante o processo de formação, através das experiências vividas, e com o domínio das habilidades profissionais. Ribeiro et al. (2015), verificaram ainda que os estudantes se percebem mais competentes na dimensão habilidade profissional. Por outro lado, nos estudos com professores observou-se uma maior percepção e importância atribuída ao domínio de conhecimentos (COSTA et al., 2004) e que a competência funcional, representada pelas dimensões de competência específica do ofício e organização e gestão foram as que mais se destacaram (FARIAS et al., 2012).

Outro fator interveniente na formação inicial e conseqüentemente nas preocupações docentes e percepção de competência profissional é a motivação. Este construto pode ser definido como o motivo pelo qual se realiza algo (RYAN; DECI, 2000b). A motivação divide-se em motivação intrínseca, que é a realização de algo por um desejo inerente, e a motivação extrínseca em que as ações se dão por motivos externos ao indivíduo (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 1985). Quanto maior a motivação intrínseca, mais o indivíduo percebe aquela atividade como importante, e a realiza por satisfação, por isto esta tem sido relacionada a resultados positivos e uma maior aprendizagem.

Diversos estudos têm relacionado a motivação a um melhor desempenho acadêmico (LERDPORNKULRAT; KOUL; POONDEJ, 2018; HAZRATI-VIARI; RAD; TORABI, 2012; SANTOS et al., 2011; ARIAS et al., 2010), motivos pela escolha do curso (SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009), satisfação com a instituição e com os professores (STAKE; NOONAN, 1985; SALMAIN; AZAR; SALMANI, 2014), otimismo (SHIN; KELLY, 2013; SOLBERG; EVANS; SEGERSTROM, 2009), personalidade (KOMARRAJU; KARAU; SCHMECK, 2009) e autoeficácia (SALLES et al., 2015; KOMARRAJU; DIAL, 2014). Desta forma, ressalta-se que a motivação é um construto importante a ser investigado, uma vez que pode influenciar diretamente tanto nos fatores de aprendizagem e desempenho, quanto nos aspectos psicológicos dos universitários.

Portanto, observa-se que embora pesquisas tenham sido produzidas

com o intuito de analisar os ECSs, preocupações docentes, competência profissional e motivação com acadêmicos do curso de licenciatura, ainda são escassos estudos que investigaram essas e outras variáveis, com alunos dos cursos de Educação Física da Educação a Distância (EAD). Investigações realizadas com discentes da EAD verificaram como os alunos-estagiários dos cursos de licenciatura interpretam suas experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado (QUARANTANA, 2011), formação de professores na modalidade a distância, sua relação com as histórias de vida provenientes da prática de Educação Física no ensino básico e experiências docentes no primeiro estágio supervisionado (QUARANTANA; PIRES, 2013a; QUARANTANA; PIRES, 2013b) e formação reflexiva nos estágios na modalidade EAD (ANVERSA et al. 2017).

Face ao exposto, este estudo busca preencher a lacuna apresentada e tem como questões geradoras: Quais os níveis de competência profissional, preocupações discentes, motivação, motivação para a escolha do curso e da profissão de estudantes em situação de estágio do curso de Licenciatura em Educação Física EAD?

1.1 1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

- Analisar a competência profissional, preocupação docente, motivação acadêmica, motivação inicial e apoio no estágio de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de educação à distância.

Objetivos específicos

- Identificar os níveis de competência profissional, preocupação docente, motivação acadêmica, motivação inicial e apoio no estágio de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física no ensino a distância.
- Validar os instrumentos Escala de Preocupações de Professores e Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico com acadêmicos em situação de estágio do curso de Educação Física licenciatura do ensino a distância.

- Relacionar a competência acadêmica, preocupações docentes, motivação de acadêmicos de acadêmicos em situação de estágio do curso de Educação Física licenciatura do ensino a distância.
- Verificar o impacto das preocupações docentes, motivação acadêmica, motivação inicial e apoio no estágio sobre a competência acadêmica, de alunos do curso de Educação Física licenciatura do ensino a distância.

1.2 1.2 JUSTIFICATIVA SOCIAL E CIENTÍFICA

Esta pesquisa a respeito da realização dos Estágios Supervisionados Obrigatórios de estudantes de Educação Física da Educação a Distância justifica-se pelo fato de que é importante investigar o quanto o estágio contribui para o desenvolvimento da competência profissional, qual a motivação inicial e qual o apoio recebido ao longo dos estágios curriculares supervisionados e como se dão as preocupações decorrentes desta prática. Deste modo, observa-se que as atividades realizadas nesta etapa da formação inicial devem contribuir de maneira efetiva para o exercício da profissão.

Na literatura consultada, foi verificado uma escassez de estudos acerca da EAD, sobretudo, quanto a realização dos estágios, mesmo que esta seja uma fase fundamental na formação dos futuros profissionais. Além disso, observou-se que poucas investigações foram realizadas no sentido de analisar as competências profissionais, motivação e apoio recebido no estágio e preocupações docentes de estudantes de Educação Física do curso de licenciatura.

Ao buscar na literatura os principais temas ligados a realização dos estágios que podem ser intervenientes na aprendizagem e desenvolvimento, estudos tem verificado a importância das competências profissionais, no entanto, é preciso buscar entender, como outros fatores podem estar associados a este processo. Destaca-se que os estudantes de Educação Física, especialmente os que cursam o EAD, merecem uma maior atenção nas investigações, visto que estes serão professores da educação básica, e por isso devem estar aptos a trabalhar com diversos conteúdos da Educação Física de maneira eficiente em sua prática profissional, o que está relacionado as competência adquiridas durante sua formação inicial.

No contexto nacional, poucos estudos buscaram examinar as

percepções dos discentes acerca de aspectos ligados aos estágios, tais como competência profissional, motivação e apoio, e preocupações docentes. As pesquisas analisaram estas variáveis de maneira isolada (MARINHO; SANTOS; FARIAS, 2012; SANTOS et al., 2015; NASCIMENTO JÚNIOR et al., 2018; NASCIMENTO, 1998; FARIAS et al. 2008; SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014), contudo, há a necessidade de investigar como estas ocorrem em conjunto. Como já destacado, é importante que estas informações sejam investigadas com os alunos do EAD, no sentido de que novos subsídios para melhoria desta prática de ensino sejam pensados, com o intuito de aperfeiçoar o aproveitamento desta fase pelos acadêmicos.

Enfim, o interesse pessoal pelo tema se deu a partir das inquietações provenientes da prática pedagógica no ensino superior como professora da disciplina de estágio. É possível observar que os alunos têm muitas dificuldades de entender o papel a ser desempenhado neste momento de sua formação, além das dificuldades na elaboração de seu planejamento e regência das aulas. Outra questão intrigante, diz respeito a migração de alguns alunos do ensino presencial para o ensino a distância, com o pensamento errôneo de que é mais fácil, que irão estudar menos, os estágios não necessitarão de carga horária na escola, dentre outros. No entanto, poucos estudos têm sido realizados neste sentido, e pesquisas adicionais são necessárias para examinar esta relação da percepção dos alunos e de sua atuação nos estágios.

1.3 1.3 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese está estruturada em estudos independentes, que se complementam a partir de seus objetivos e referências teóricas, cuja estrutura está na Tabela 1. A escrita da tese neste formato é um fomento a produção do conhecimento científico na área de Trabalho e Formação em Educação Física, além de proporcionar maior autonomia da pesquisadora no que se refere a organização dos dados averiguados, a sistematização de artigos científicos, e divulgação dos conhecimentos oriundos desta pesquisa com os demais profissionais da área.

Tabela 1. Estrutura da tese organizada por capítulos.

Capítulo 1	Introdução geral e estrutura da tese Apresentação da introdução, problema, justificativa e objetivos.
Capítulo 2	Métodos Descrição da amostra, instrumentos, procedimentos e análises dos dados.
Capítulo 3	Ensaio Teórico Expansão da educação à distância no Brasil e o desenvolvimento dos estágios supervisionados curriculares na formação inicial em Educação Física
Capítulo 4	Revisão Sistemática Competência profissional: um estudo acerca dos estudantes estagiários do curso de licenciatura em Educação Física
Capítulo 5	Revisão Sistemática Preocupações pedagógicas de estudantes em formação inicial e sua relação com os estágios curriculares supervisionados
Capítulo 6	Revisão Sistemática Fatores intervenientes na Motivação acadêmica: um estudo de revisão sistemática
Capítulo 7	Artigo Original Propriedades psicométricas do instrumento escala de preocupações dos professores (TCQ-PE): um estudo de validação
Capítulo 8	Artigo Original Validação do instrumento: Escala de motivação inicial e apoio pedagógico
Capítulo 9	Artigo Original Competência profissional de alunos do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade educação à distância
Capítulo 10	Artigo Original Preocupações dos estudantes-estagiários de Educação Física que realizam o curso na modalidade de educação à distância
Capítulo 11	Artigo Original Motivação inicial e apoio estágio de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física EAD
Capítulo 12	Artigo Original Motivação acadêmica dos estudantes-estagiários de Licenciatura em Educação Física da modalidade a distância
Capítulo 13	Artigo Original Impacto das preocupações docentes, motivação, motivação inicial e apoio no estágio na competência profissional de discentes do curso de Educação Física licenciatura EAD
Capítulo 14	Conclusões Apresentação das conclusões gerais da tese

Fonte: A autora.

A tese divide-se em 14 capítulos, nomeadamente a Introdução, Contexto teórico (ensaio teórico e estudos de revisão sistemática), Procedimentos metodológicos, Artigos originais e Conclusões. Deste modo, inicialmente é apresentada uma breve introdução acerca das temáticas abordadas nesta pesquisa acerca dos estágios supervisionados, bem como justificativa, objetivos, delimitações, limitações e definição de termos.

O referencial teórico, abordou três estudos que buscaram revisar a literatura e dar suporte as discussões sobre os estágios supervisionados, competência profissional, motivação e preocupações pedagógicas. O primeiro trata

do desenvolvimento da área da Educação Física, assim como sua legislação, relação com os estágios supervisionados e a criação e expansão do EAD, sobretudo do curso de Educação Física.

Os estudos de revisão sistemática, que abordaram a competência profissional, motivação e preocupações docentes buscaram sistematizar a literatura acerca destas temáticas, sendo que foram inclusos apenas estudos que tinham como população estudantes estagiários de licenciatura em Educação Física.

Nos procedimentos metodológicos são apresentados os materiais e métodos que nortearam as investigações, destaca-se que cada artigo possui em sua estrutura uma parte destinada aos materiais e métodos. Contudo, considerou-se relevante para a leitura e entendimento, apresentar na íntegra todos os procedimentos metodológicos empregados no estudo.

Os artigos originais foram divididos em sete estudos, que buscaram atender aos objetivos estabelecidos. Assim, os dois primeiros estudos apresentam a validação de dois instrumentos, a saber, Escala de Preocupações dos Professores (TCQ) e Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.

Na sequência foram elaborados quatro estudos descritivos. O primeiro levou em consideração os aspectos sociodemográficos dos alunos, e sua relação com a competência profissional, preocupações pedagógicas e motivação e apoio no estágio e motivação acadêmica.

O último artigo, apresenta o estudo referente ao modelo teórico de competência profissional para estudantes do curso de licenciatura EAD. Tendo como referência o modelo teórico de Cheetham e Chivers (1998) e de Nascimento (1998), foi estabelecido um modelo próprio para os estudantes em situação de estágio. Destaca-se, que os resultados deste estudo apresentam contribuições no que diz respeito as discussões sobre a aquisição de competências profissionais, sobretudo neste período da formação inicial.

Por fim, nas Conclusões foi descrita a síntese de todos os estudos. Serão apresentadas as implicações do estudo sobre a competência profissional em estudantes estagiários, além de sugestões para novas investigações e implicações práticas.

1.4 DEFINIÇÃO DE TERMOS

- **Competência Profissional:** conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuação profissional adequada. Este comportamento manifesta-se numa ação ou desempenho de uma determinada tarefa (NASCIMENTO, 1998).
- **Ensino a distância:** esta é uma modalidade de ensino em que não há o contato entre professores e alunos. As atividades são planejadas pela instituição de ensino, e para isto são utilizadas diversas tecnologias de comunicação (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).
- **Estágio Curricular Supervisionado:** “é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” (BRASIL, 2008).
- **Instrumento:** termo utilizado neste estudo como sinônimo de escala, inventário e questionário, é um procedimento sistemático para obtenção de amostras de comportamento relevantes para o funcionamento cognitivo ou afetivo do indivíduo. Geralmente composto por questões de múltipla escolha e de autorrelato (URBINA, 2007).
- **Item:** empregado também como questão, diz respeito às afirmações contidas nos instrumentos de medida a serem respondidos; correspondem a representação comportamental do traço latente; visam a operacionalização do atributo latente em comportamentos (PASQUALI, 2010).
- **Polo de apoio presencial:** são os locais credenciados pelo MEC no país ou no exterior próprios para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas relacionadas aos cursos a distância. Também é o local em que ocorre a tutoria presencial, onde se encontram as bibliotecas, laboratórios, entre outros recursos (MEC, 2021).
- **Preocupação docente:** preocupações evidenciadas a partir das experiências ao

longo da carreira docente. Estas preocupações podem sofrer alterações, e dividem-se em preocupações consigo próprio, com a tarefa e com o impacto da tarefa (FULLER, 1969; FULLER; BOWN 1975).

- **Validade:** é a propriedade do instrumento que avalia se este realmente mede o que se pretende avaliar. Demonstra o grau em que todas as evidências corroboram a interpretação pretendida dos escores do instrumento para determinado constructo (URBINA, 2007; MAROCO, 2010).

1.5 1.5 REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

ALMEIDA, F. F. V; MOREIRA, E. C. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física: a percepção discente. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 77-102, ago. 2012.

ANVERSA, A. L. B. et al. O estágio curricular em Educação Física–bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, p. 24-39, 2015.

AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em Educação Física. **Movimento**, v. 22, n. 2, 2016.

BARBOSA-RINALDI, I.P; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 100-117, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1998**. Institui sobre o ensino profissional. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 301, de 7 de abril de 1998**. Diário oficial da União, 9 de abril 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998**. Diário oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253, de 18 de Outubro de 2001**. Introdução, na organização curricular dos cursos superiores, de disciplina não presencial. Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, 2004.

_____. Ministério da Educação. Portaria **4.361, de 29 de Dezembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação; 2004.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2007

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Diário Oficial da República Federal do Brasil, em 26 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da República Federal do Brasil, em 26 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **eMEC**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Parecer 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução nº 7, de 18 de Março de 2004**.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 0138/2002, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008**.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 06, de 19 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaber, 2013.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal**, p. 1-25, 2001.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

ILLERIS, K. **Learning and Cognition**. En: Jarvis, P. & Wats, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Learning*. N.Y.: Routledge. pp. 18-27, 2012.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. **Formação de professores de Educação Física: rotinas de planejamento e de ensino**. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. 52 Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. (pp. 399-420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda, 2015.

- JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.
- LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.
- MATTAR, J.; MAIA, C. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, 2007.
- MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: revista de educação**, p. 3-19, 2010.
- O QUE É UM POLO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12824-o-que-e-um-polo-de-educacao-a-distancia>> Acesso em: 18 abr 2021.
- NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.
- ROCHA, D. R. **Os Sentidos Políticos Atribuído a Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 2016. 211 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília.
- SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.
- SEMESP. Mapa do Ensino Superior 2018.
- SILVA JÚNIOR, A. P. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.
- SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.
- UNICESUMAR. Projeto Pedagógico de Curso. Maringá, 2019. 144 p.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Essa tese está estruturada em duas etapas (Figura 1): a primeira etapa se caracterizou como uma investigação teórica, composta um ensaio teórico e três revisões sistemáticas; e a segunda etapa se caracterizou como uma investigação empírica, da qual resultaram os artigos originais, sendo duas validações, quatro artigos descritivos e um artigo referente ao modelo de competência.



Capítulo	Gerais	Fundamentação Teórica	Artigos Originais	Artigos Originais
Cap. 1 Introdução		EAD e Estágios	Validação TCQ-PE	Descritivo Motivação acadêmica
Cap. 2 Materiais e métodos		RS: Competência profissional	Validação EAMIAP	Descritivo Motivação e apoio no estágio
Cap. 14 Conclusões		RS: Preocupações Pedagógicas	Descritivo Competência profissional	Modelo de competência profissional
		RS: Motivação Acadêmica	Descritivo Preocupações docentes	

Figura 1. Caracterização dos estudos.

Fonte: Elaborada pela autora.

2.1 ESTUDOS TEÓRICOS

2.1.1 Ensaio Teórico

O ensaio teórico sobre a “Expansão da educação à distância no Brasil e o desenvolvimento dos estágios supervisionados curriculares na formação inicial em Educação Física” foram utilizadas como fontes de informação de periódicos das áreas da Educação Física e da Educação, e foi complementada com a análise da literatura disponibilizada por meio de livros, leis, decretos e pareceres do Ministério da Educação.

2.1.2 Revisão Sistemática

Protocolos

Para o delineamento da revisão sistemática, foi utilizado o *checklist* de pesquisa Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA), proposto por Moher et al. (2009). Consiste em 17 itens sobre informações que deveriam estar presentes no título, resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão de estudos observacionais.

Para a análise dos artigos inclusos na revisão também foi aplicado o instrumento utilizado para a descrição de pesquisas observacionais Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology (STROBE). Este consiste em uma lista com 22 itens e foi traduzido para o português por Malta et al. (2010).

Critérios de elegibilidade

No que tange aos critérios de elegibilidade dos estudos, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: participantes (estudantes de Educação Física licenciatura); exposição (estágio supervisionado); resultados (preocupações docentes, motivação acadêmica e motivação para o estágio, realização dos estágios, apoio nos estágios); estudos (transversais e quantitativos - artigos originais). Por outro lado, os critérios de exclusão foram: participantes (professores escolares, estudantes de outros cursos); estudos (revisões, relatos de experiência, teses, dissertações e monografias).

Não foi estabelecido um limite temporal, com objetivo de abranger um maior número de pesquisas realizadas com a temática. Todavia, foi estabelecido a inclusão de textos em português, inglês e espanhol.

Fontes de informação e busca

As equações de pesquisa (combinação de descritores) foram elencadas a partir dos Descritores da Saúde (DECs), em português e espanhol, e do Medical Subject Headings (MeSH), em inglês, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Equações de pesquisa para busca nas bases de dados.

Descritores	Idioma
"Competência profissional", "competência profissional e educação", "competência profissional e estágio" e "competência profissional e Educação Física"; "Preocupações pedagógicas", "preocupações docentes", "preocupações de professores" e "preocupações pedagógicas de estudantes"; "Motivação acadêmica", "motivação e estudantes universitários", "motivação", "motivação e estágio" e "motivação e universitários".	Português
"Professional competence", "Professional competence and education", "Professional competence and internship" "Professional competence and physical education"; "Pedagogical Concerns", "Teaching Concerns", "Teacher Concerns" and "Student Pedagogical Concerns"; "Academic motivation", "motivation and college students", "motivation", "motivation and internship" and "motivation and college students".	Inglês
"Competencia profesional", "Competencia profesional y educación", "Competencia profesional y pasantía" y "Competencia profesional y educación física"; "Preocupaciones pedagógicas", "Preocupaciones de la enseñanza", "Preocupaciones de los docentes" y "Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes"; "Motivación académica", "motivación y estudiantes universitarios", "motivación", "motivación y prácticas" y "motivación y estudiantes universitarios".	Espanhol

Fonte: Elaborada pela autora.

A busca pelos artigos foi realizada em duas etapas (buscas primária e secundária), entre os meses de fevereiro de 2018 e setembro de 2018. Na busca primária, as equações de pesquisa foram digitadas no campo de busca das bases de indexação Ebsco, Scopus, Web of Science, Science Direct, Scielo e Lilacs. A busca secundária foi realizada nas listas de referências dos artigos rastreados na busca primária.

Os dados extraídos do artigo foram sumarizados em tabelas as quais descreviam: autores e ano de publicação, objetivo, delineamento, número amostral, procedência, idade e sexo, população, instrumentos, análise e principais resultados. Para a averiguação destes dados, utilizou-se o *checklist* do protocolo STROBE.

2.2 ESTUDOS EMPÍRICOS

2.2.1 Estudos de Validação

Delineamento do Estudo e Aspectos Éticos

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva com delineamento transversal. Este tipo de pesquisa visa descrever as características de determinada população, ou fenômeno, seguindo técnicas padronizadas para a coleta

dos dados como a utilização de questionários e entrevistas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Esta pesquisa teve caráter psicométrico, uma vez que se trata da validação de um instrumento que avalia a motivação inicial e o apoio recebido durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física. Ressalta-se que os procedimentos utilizados neste trabalho seguiram as recomendações de Pasquali (2010) para este tipo de estudo.

Destaca-se que o projeto foi submetido e aprovado (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição em que a pesquisa foi realizada (ANEXO 5). Após a aprovação do comitê de ética os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1).

Apresentação do Instrumento

O instrumento original Teacher Concerns Questionnaire (TCQ – ANEXO 2) foi desenvolvido por George (1978), baseado na teoria das Preocupações Docentes (1969), e que busca avaliar as preocupações apresentadas por estudantes. Posteriormente, McBride (1993) verificou que o instrumento original não contemplava o ambiente das aulas de Educação Física, e realizou uma adaptação do instrumento para a Educação Física (TCQ-PE). Este instrumento foi adaptado para a língua portuguesa por Costa (2013), no entanto os procedimentos de validação não foram realizados. A escala é constituída por 15 itens divididos em três domínios, relacionados as preocupações consigo, preocupações com a tarefa e preocupações com o impacto da tarefa, conforme Tabela 12. Os itens são respondidos com auxílio de uma escala Likert de 1 a 5 pontos, que variam de “não preocupado” (1) a “extremamente preocupado” (5). O escore para cada dimensão é calculado a partir da média dos itens que a compõe, sendo que médias elevadas evidenciam uma maior preocupação.

O instrumento “Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico” foi desenvolvido por Jesus (1996), para a língua portuguesa, baseado em diversas teorias de motivação. A escala é constituída por 44 itens divididos em quatro domínios, relacionados à motivação inicial, modelo de formação educacional, apoio

no estágio e resultados profissionais (Tabela 1). A motivação inicial compreende questões que são respondidas numa escala Likert de 1 a 5 pontos, que variam de “nenhuma” (1) a “muita” (5). Para as subescalas de domínio modelo de formação educacional e apoio no estágio as respostas são reportadas numa escala Likert de 1 a 7 pontos, que variam de “discordo bastante” (1) a “concordo totalmente” (7). E, por fim, para a subescala de resultados profissionais os itens são respondidos com o auxílio de uma escala Likert de 1 a 5 pontos, que variam de “mal sucedido” (1) a “bem sucedido” (7). Destaca-se que o escore para cada dimensão é calculado a partir da média dos itens que a compõe.

Procedimentos para a validação dos instrumentos

1º Etapa: Análise de Conteúdo

A adaptação e análise de conteúdo foi realizada por um comitê de sete profissionais (mestres e doutores em Educação Física), que trabalham com o ensino presencial e à distância, e que aceitaram participar de forma voluntária do processo de validação. Esta etapa teve por objetivo eliminar possíveis inadequações nas questões do instrumento.

O instrumento encaminhado aos especialistas buscou avaliar a clareza da linguagem, a importância e a relevância teórica das questões. Os avaliadores deveriam responder com o auxílio de uma escala *Likert* de 0 a 10 pontos, variando entre “não relevante” (1 a 5) a “pouco relevante” (6 e 7) “relevante” (8 a 10). Portanto, para que as questões fossem aceitas para compor a próxima etapa do estudo, os itens deveriam atingir a média mínima de oito pontos na clareza, importância e relevância teórica. Foram empregados os testes de Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) e coeficiente de *Kappa*. O índice adotado para a análise de $CVC > 0,8$, por ser considerado muito rigoroso e altamente aceitável para validade de conteúdo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002).

Etapa 2: Validade de Critério (Análise da Fidedignidade)

Nesta fase o instrumento foi aplicado para 43 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de uma instituição localizada na cidade de Maringá.

Para a análise da fidedignidade foi utilizado a Consistência Interna,

por meio do Alfa de *Cronbach*. Além disso, são considerados apropriados os valores de Alfa de *Cronbach* acima de $\alpha=0,70$ (Razoável entre $\alpha=0,70$ e $\alpha=0,79$; Bom entre $\alpha=0,80$ e $\alpha=0,89$; Excelente entre $\alpha=0,90$ e $\alpha=1,00$) (HILL; HILL, 2000).

3° Etapa: Análise de Constructo

Nesta etapa foram convidados a participar os discentes do que estavam matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física. As questões do instrumento desta etapa foram aquelas que alcançaram índices aceitáveis na etapa de avaliação da fidedignidade do questionário.

A amostra foi composta por 289 alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório de um curso ofertado na modalidade de Educação a Distância (EAD) e outro na modalidade presencial. Destaca-se que oito estudantes foram excluídos por deixarem respostas incompletas, o que totalizou na análise 281 discentes. Ressalta-se que a média de idade dos alunos foi de 33 anos (Desvio Padrão de 8,6 anos).

Estudos de Validação

Para os estudos de validação foram empregados os seguintes testes estatísticos:

- **Estatística descritiva**: descrever a característica da amostra por meio de média e desvio padrão para dados numéricos e frequência e percentual para dados categóricos.
- **Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC)**: foi utilizado o Coeficiente de Validade de Conteúdo, indicando índices altamente aceitáveis para $CVC > 0,80$ (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002).
- **Coeficiente Kappa**: utilizado para analisar a concordância entre os juízes na análise dos itens e dimensões (LANDIS; KOCH, 1977).
- **Alfa de Cronbach (α)**: para analisar a homogeneidade e consistência interna.
- **Análise Fatorial Confirmatória (AFC)**: verificação da validade de construto do instrumento por meio da confiabilidade individual dos itens, dos índices de ajuste global e da Variância Extraída Média (VEM) para avaliar a validade convergente (KLINE, 2012), testando assim as propriedades psicométricas dos instrumentos.

O ajustamento do modelo foi realizado através de uma estratégia *two-step*, sendo o primeiro passo o ajuste do modelo de medida e o segundo passo, o ajuste do modelo estrutural. A qualidade de ajustamento do modelo será analisada por meio dos índices:

- ✓ χ^2/df (<2 bom; <5 aceitável e >5 inaceitável);
- ✓ *Goodness of Fit Index* (GFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento);
- ✓ *Comparative Fit Index* (CFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento);
- ✓ *Parsimony CFI* (PCFI) e *Parsimony GFI* (PGFI), adotando como referência valores $\geq 0,8$ muito bom, 0,6 e 0,8 bom e <0,6 mau ajustamento;
- ✓ *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA - $\leq 0,05$ muito bom, 0,5-0,10 bom e >0,10 ajustamento inaceitável, adotando p-value $\geq 0,05$).

Foi avaliado o índice de ajustamento do modelo modificado, para avaliar se o modelo modificado é significativamente melhor que o modelo original. Para tal análise, utilizou-se os valores das estatísticas de χ^2 e os respectivos graus de liberdade do modelo original sem outliers e do modelo simplificado aplicado a fórmula: $\chi^2_{dif} = \chi^2_O - \chi^2_S$. (MARÔCO, 2010).

Além destes índices ainda foram avaliados outros índices como Fiabilidade Compósita (FC), que visa verificar se o instrumento mede, de forma consistente e reproduzível, um determinado fator, adotando como valor de referência $FC \geq 0,7$. A validade fatorial foi avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados, assumindo como referência valores $\lambda \geq 0,5$ e pela fiabilidade individual dos itens, que corresponde à fração da variabilidade total do item explicado pelo fator cujo item é uma manifestação, devendo ser $\lambda^2 \geq 0,25$. A validade convergente analisada através da Variância Extraída Média (VEM), adotando $VEM \geq 0,5$ e a validade discriminante foi obtida comparando os valores da VEM de cada fator com o quadrado da correlação (r^2) entre os fatores, devendo os valores da VEM dos fatores serem maiores do que as correlações entre os fatores para ser um indicativo de validade discriminante (MARÔCO, 2010).

2.3 ESTUDOS DESCRITIVOS E MODELO

Caracterização do estudo

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva com delineamento transversal. A pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população, ou fenômeno, seguindo técnicas padronizadas para a coleta dos dados como a utilização de questionários e entrevistas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012) e busca testar o impacto das experiências com os estágios na competência profissional de acadêmicos do curso de Educação Física Licenciatura do EAD.

Além disto, podemos considerar este como um estudo explicativo. Estudos explicativos perpassam a descrição de conceitos, fenômenos, ou ainda das relações entre conceitos, estes buscam apresentar as relações de causa e efeito, sejam eles físicos ou sociais. De fato, explica porque o fenômeno ocorre, em que circunstâncias acontece ou ainda, porque as variáveis se relacionam (SAMPIERI; CALLADO; LUCIO 2013).

De modo a auxiliar a organização metodológica desta investigação, houve a necessidade de buscar na literatura uma base teórica que explicasse quais os fatores intervenientes no desenvolvimento e percepção de competência profissional de discentes em situação de estágio. Para isto, as teorias relacionadas a competência profissional foram utilizadas como parâmetro para a análise desta variável.

O modelo explicativo para o desenvolvimento da competência profissional, é um dos mais utilizado na literatura é o de Cheetham e Chivers (1996; 1998). Este trata das competências gerais a todas as profissões, bem como os fatores que podem influenciar nesta percepção, tais como ambiente e o contexto em que o indivíduo está inserido. Contudo, este não leva em consideração a formação inicial, ou seja, as experiências vivenciadas ao longo da graduação. Recorreu-se ainda ao modelo de competência profissional apresentado por Feitosa e Nascimento (2003; 2006) que dispõe sobre as competências relacionadas a atuação do profissional de Educação Física. Portanto, estes foram os modelos teóricos utilizados como base para a investigação da competência profissional de alunos em situação de estágios.

Nesse sentido, a metodologia empregada nesta pesquisa proporciona a realização de um estudo inédito na área da Educação Física, que

possa favorecer a compreensão acerca do desenvolvimento da competência profissional sobretudo, de estudantes do EAD. Além de possibilitar a investigação sobre como esta modalidade auxilia na formação de um profissional competente para atuar no campo escolar.

Participantes do Estudo

Caracterização da Instituição

No intuito de investigar a competência profissional de alunos em situação de estágio, a população alvo do presente estudo foi composta por acadêmicos do curso de Educação Física licenciatura EAD. A escolha pela universidade se deu devido ao seu reconhecimento nacional, que atualmente tem o IGC (Índice Geral de Cursos) 4 e reconhecimento do curso com nota 5 pelo MEC (Ministério da Educação). No momento o curso tem 31.758 alunos matriculados na instituição, sendo 6.686 (21,1%) do curso de licenciatura e 25.072 do curso de bacharelado (78,9%).

A instituição escolhida, teve seu início em 1990 com o ensino presencial e a oferta de um curso somente. A partir de então, ocorreram a abertura de novos cursos e a expansão de Faculdade, para Centro Universitário. A oferta da Educação a Distância teve início em 2005 com a criação do NEaD - Núcleo de Educação a Distância. Em 2021, com o desenvolvimento da proposta de expansão, a Instituição alcançou a marca de 750 polos presentes nos 26 estados e no Distrito Federal, além de dois polos internacionais (PPC, 2019).

Parte principal do trabalho, onde deve-se expor o assunto tratado de forma pormenorizada e ordenada, divide-se em seções e subseções de acordo com o tipo de trabalho. Deve ser separado do título que antecede e precede por 1 (um) espaço de entrelinhas de 1,5cm.



Figura 2. Indicadores de Qualidade da Instituição.

Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, os ECS no curso de Educação Física EAD têm início na segunda metade do curso. O ECS divide-se em 4 módulos de dez semanas com 100 horas cada, em que o aluno realiza atividades na escola campo de estágio, online e de autoestudo. No Estágio Supervisionado I – Concepção e organização, o aluno realiza o primeiro contato com a escola e as atividades são voltadas a conhecer a estrutura e organização escolas, bem como entender o Projeto Político pedagógico. Nesta etapa as atividades são realizadas em escolas do ensino fundamental e médio.

No Estágio Supervisionado II – Educação Infantil e Ensino Fundamental I os discentes realizam observação/participação e regência, além de exercícios online e autoestudo com o intuito de que aprendam sobre a elaboração de planos de aula e da rotina da sala de aula. A carga horária a ser completada é de 12 horas referentes a observação dos aspectos pedagógicos e metodológicos em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e de quatro horas de aplicação do plano de aula (Regência) no Ensino Fundamental I.

O Estágio Supervisionado III ocorre no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os estudantes realizam 24 horas referentes a observação/participação dos aspectos pedagógicos e metodológicos em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio e mais 8 horas de aplicação do plano de aula (Regência). Nesta fase do estágio o foco se dá na elaboração e aplicação das atividades nas escolas campo de estágio.

E por fim no Estágio Supervisionado IV – Projeto de Ensino e

Educação Especial, os discentes tem contato com a educação especial e com a elaboração de projetos de ensino. A carga horária é referente a 20 horas referente à elaboração do Projeto de Ensino e oito horas referentes a observação dos aspectos pedagógicos e metodológicos em turmas de Educação Especial e no Ensino de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, a coleta de dados foi realizada com os estudantes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV.

População e amostra

A coleta de dados foi realizada com os discentes do curso de Licenciatura em Educação Física, que cursavam o estágio supervisionado. A coleta teve início no módulo 54/2019 (outubro) e se finalizou no módulo 53/2020 (julho).

Para tanto instituiu-se como critérios de inclusão na pesquisa: estar devidamente matriculado no curso de Educação Física Licenciatura no módulo em que a pesquisa será realizada e estar matriculado nas disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV, isto porque a partir da disciplina de Estágio Supervisionado II, tem início as regências.

A amostra dos estudantes-estagiários apresentou média de idade de 34,8 anos (Desvio Padrão de 30,2 anos), sendo que a maioria dos alunos era do sexo masculino (53,8%), não eram casados (62,3%) e estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III (37,7%), possuíam dependentes (59,4%), residem com até 3 pessoas na casa (54,7%), possuem renda entre R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00, não realiza estágio remunerado (91%), possuem trabalho remunerado (77,4%).

Instrumentos

Ficha de Identificação dos Acadêmicos (APÊNDICE 1): Os sujeitos preencheram uma ficha para registrar dados pessoais como nome, e-mail, data de nascimento, idade, estado civil, habilitação, série, tempo de realização do estágio, modalidade (fase) do estágio, participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, dados socioeconômicos.

Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (ANEXO 1): A Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999), foi utilizada para verificar a

competência profissional percebida de acadêmicos de Educação Física. Este instrumento é composto por 30 questões em escala *Likert* (0 nenhum domínio, 1- domínio muito insuficiente, 2- domínio insuficiente, 3- domínio suficiente, 4- domínio quase total, 5- domínio total) e compreendem as dimensões de conhecimento profissional (disciplinar, pedagógico e de contexto) e habilidades profissionais (planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivação e autorreflexão).

Escala de Preocupações de Professores (APÊNDICE 3): Na busca por verificar as preocupações dos docentes, foi utilizado o questionário “Teacher Concerns Questionnaire” (MCBRIDE, 1993), devidamente traduzido e validado para a realidade brasileira por Belem e Both (2020 - Capítulo 7) e nomeado de Escala de Preocupações dos Professores. O instrumento é composto por 13 questões divididas em três domínios, os quais são: preocupação consigo, preocupação com a tarefa e preocupação com o impacto da tarefa. Os itens são respondidos com auxílio de uma escala *Likert*, onde o respondente deve assinalar o nível de preocupação, mediante as afirmações, sendo que “1” corresponde “não preocupado” e “5” “extremamente preocupado”.

Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico (APÊNDICE 2): Para avaliar a motivação dos acadêmicos foi utilizado a Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico (JESUS, 1996) e validado para o contexto brasileiro por Belem e Both (2020 - Capítulo 8). Este questionário é dividido em quatro dimensões: Motivação Inicial (questões de 1 a 8) e suas respostas variam em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 “nenhuma” a 5 “muita”); Modelo de Formação Educacional (questões 9 a 16) composto por 10 itens que variam em uma escala *Likert* de sete pontos (1 “discordo totalmente” a 5 “concordo totalmente”); Apoio no Estágio (questões 17 a 26) respondida em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 “discordo totalmente” a 5 “concordo totalmente”); Resultados Profissionais (questões 27 a 32) com itens dispostos em escala *Likert* de sete pontos (1 “mal sucedido” a 5 “bem sucedido”).

Escala de Motivação acadêmica (ANEXO 4): A Escala de Motivação acadêmica foi utilizada para avaliar a motivação dos discentes. É composta por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo *Likert* de sete pontos (1=nenhuma correspondência a 7=total correspondência), e foi validada recentemente por Davoglio, Santos e Lettnin (2016). Este instrumento é dividido em três dimensões: Motivação Intrínseca (Motivação Intrínseca para saber (questões 2, 9, 16, 23), Motivação Intrínseca para

realização (6, 13, 20, 27), Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos (4, 11, 18, 25)) Motivação Extrínseca (Motivação Extrínseca – identificação (3, 10, 17, 24), Motivação Extrínseca – introjeção (7, 14, 21, 28), Motivação Extrínseca – controle externo (1, 8, 15, 22)) e Desmotivação (5, 12, 19, 26). Quanto mais próximo de 7 a média para cada subescala, maior a motivação para esta.

Etapas para a coleta de dados

As etapas para a coleta de dados com os estudantes em situação de estágio foram às seguintes:

- **Primeira:** Solicitação de autorização para realização da pesquisa a instituição, por meio da diretoria do NEaD - Núcleo de Educação a Distância, e da coordenação do curso;
- **Segunda:** Aprovação do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (Processo 95533518.1.0000.5539 – ANEXO 6);
- **Terceira:** Definição da amostra a ser investigada em função da disciplina que os alunos estavam matriculados;
- **Quarta:** Após a aprovação Comitê de Ética em Pesquisa deu-se início a coleta de dados para a validação dos instrumentos. A coleta deu-se por meio do envio de um questionário online, o qual foi enviado um link para os alunos, no qual constavam um questionário com dados socioeconômicos, os instrumentos voltados a análise das preocupações docentes e de motivação e apoio pedagógico;
- **Quinta:** análise estatística dos instrumentos (Escala de Preocupações de Professores e Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico) para validação;
- **Sexta:** Coleta de dados com os instrumentos validados, a escala de percepção de competência, de percepção acerca do EAD e o termo de consentimento livre e esclarecido;
- **Sétima:** Os instrumentos que retornaram aos pesquisadores eram tabulados na planilha Excel for Windows para a análise dos dados.

Análise dos Dados

Foram utilizados os seguintes testes estatísticos:

- **Estatística descritiva:** descrever a característica da amostra por meio de média e desvio padrão para dados numéricos e frequência e percentual para dados

categóricos.

- **Teste *t* de Student:** para comparar a competência profissional, preocupações pedagógicas, motivação e apoio no estágio e fatores sociodemográficos;
- **Teste ANOVA *One-Way*:** competência profissional, preocupações pedagógicas, motivação e apoio no estágio e fatores sociodemográficos;
- **Teste ANOVA Medidas Repetidas:** competência profissional, preocupações pedagógicas, motivação e apoio no estágio e fatores sociodemográficos;
- **Coefficiente de Correlação de Pearson:** correlacionar os dados competência profissional, preocupações pedagógicas, motivação e apoio no estágio e fatores sociodemográficos;
- **Análise Fatorial Confirmatória (AFC):** verificação da validade de construto do instrumento por meio da confiabilidade individual dos itens, dos índices de ajuste global e da Variância Extraída Média (VEM) para avaliar a validade convergente (KLINE, 2012), testando assim as propriedades psicométricas dos instrumentos. O ajustamento do modelo foi realizado através de uma estratégia two-step, sendo o primeiro passo o ajuste do modelo de medida e o segundo passo, o ajuste do modelo estrutural. A qualidade de ajustamento do modelo foi analisada por meio dos índices:
 - ✓ χ^2/df (<2 bom; <5 aceitável e >5 inaceitável);
 - ✓ *Goodness of Fit Index* (GFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento);
 - ✓ *Comparative Fit Index* (CFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento);
 - ✓ *Parsimony CFI* (PCFI) e *Parsimony GFI* (PGFI), adotando como referência valores $\geq 0,8$ muito bom, 0,6 e 0,8 bom e <0,6 mau ajustamento;
 - ✓ *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA - $\leq 0,05$ muito bom, 0,5-0,10 bom e >0,10 ajustamento inaceitável, adotando p-value $\geq 0,05$).

O modelo a ser testado teve como objetivo verificar o impacto que a preocupação pedagógica, motivação e apoio pedagógico, motivação acadêmica, percepção discente acerca da EAD tem sobre a percepção de competência dos alunos investigados.

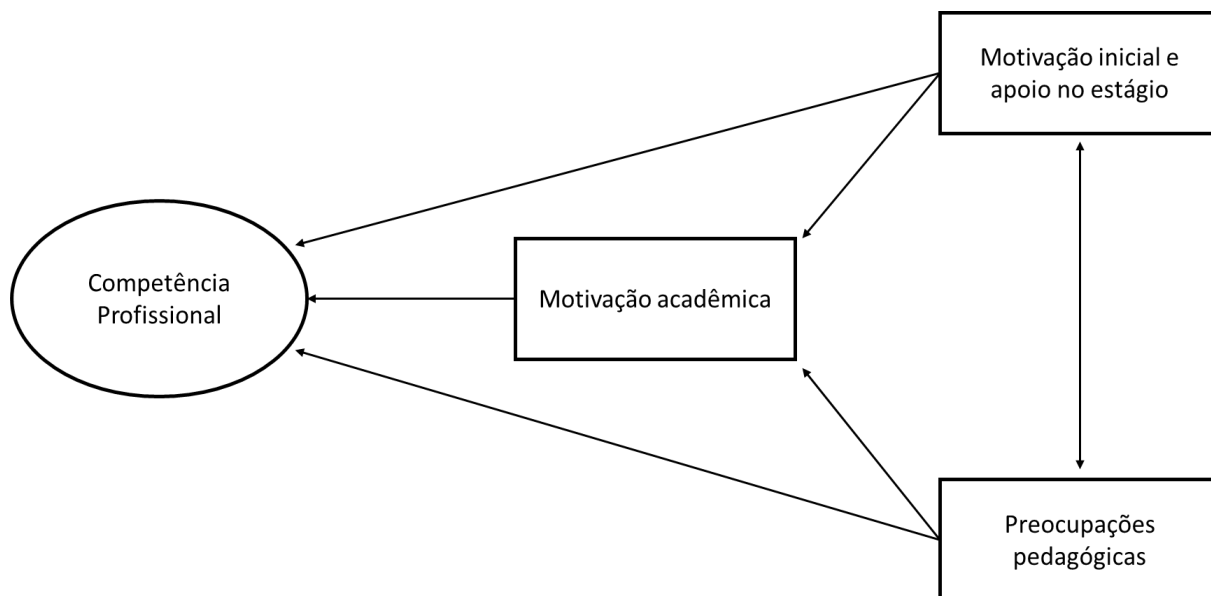


Figura 3. Modelo teórico de competência profissional proposto no estudo.

As variáveis adotadas para análise do estudo foram: “Sexo”, “Faixa etária”, “Estado Civil”, “Dependentes”, “Renda mensal”, “Estágio remunerado”, “Trabalho”, “Dedicação ao trabalho”, “Dedicação aos estudos”, “Competência profissional”, “Preocupação pedagógica” e “motivação e apoio pedagógico” (Quadro 2):

Quadro 2. Descrição das variáveis e categorias adotadas para a análise dos dados.

Variável	Categoria	Característica	Medida utilizada	Escala
Sexo	Feminino	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
	Masculino			
Faixa etária	Até 29 anos	Sociodemográfica	Autorresposta	Ordinal
	30-39 anos			
	40-49 anos			
	50 anos ou +			
Estado civil	Casado	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
	Outros			
Dependentes	Sim	Sociodemográfica	Autorresposta	Nominal
	Não			
Renda mensal	Até R\$ 1.874,00	Sociodemográfica	Autorresposta	Ordinal
	R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00			
	R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00			
	Mais de R\$ 9.370,01			
Estágio remunerado	Sim	Profissional	Autorresposta	Nominal
	Não			
Trabalho	Sim	Profissional	Autorresposta	Nominal
	Não			
Dedicação ao trabalho	Horas	Profissional	Autorresposta	Discreta
Dedicação aos estudos	horas	Profissional	Autorresposta	Discreta
Competência profissional	Domínio muito insuficiente		Classificação construída para este estudo	Ordinal
	Domínio insuficiente			
	Domínio suficiente			
	Domínio quase total			
	Domínio total			
Preocupações pedagógicas	Não preocupado			Ordinal
	Um pouco preocupado			
	Preocupado			
	Muito Preocupado			
	Extremamente preocupado			
Motivação e apoio pedagógico	Motivação inicial			Discreta
	Modelo de Formação Educacional			
	Apoio no estágio			
	Resultados profissionais			
Motivação acadêmica	Nenhuma correspondência			Discreta
	Pouca correspondência			
	Moderada correspondência			
	Forte correspondência			
	Total correspondência			

Fonte: a autora.

2.4 REFERÊNCIAS

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and

competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European industrial training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

COSTA, B. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica, 2013.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas dos profissionais de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: Um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. Educação Física: quais competências profissionais. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: **Biblioética**, p. 87-98, 2006.

FULLER, F. F.; BOWN, O. H. Teacher education: The 74th yearbook of the national society for the study of education (Part II). Chicago: The University of Chicago, 1975.

GEORGE, A. A. **Measuring Self, Task, and Impact Concerns: A Manual for the Use of the Teacher Concerns Questionnaire**. 1978.

HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael A. Contributions to statistical analysis. **Mérida: Universidad de Los Andes**, v. 119, 2002.

JESUS, S. N. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Colégio Internato dos Carvalhos**, v. 10, n. 1, p. 7-22, 2006.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

LEMOS, C.A.F. **Qualidade de vida na carreira profissional de professores de Educação Física do magistério público estadual/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MALTA, M. et al. STROBE initiative: guidelines on reporting observational studies. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 559-565, 2010.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações**. ReportNumber, Lda, 2010.

MCBRIDE, R. E. The TCQ-PE: An Adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire Instrument to a Physical Education Setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 12, n. 2, p. 188-196, 1993.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v. 4, n. 1, p. 1, 2015.

MONTIEL, J. M. et al. Escala de percepção discente do ensino à distância: estudo de validade. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 3, p. 359-369, 2014.

NASCIMENTO, J. V. Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 5-21, 1999b.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, 2016.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre:Penso, 2013.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

UNICESUMAR. Projeto Pedagógico de Curso. Maringá, 2019. 144 p.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and psychological measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

3 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL E O DESENVOLVIMENTO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA¹

Resumo: Este ensaio visa a discutir a Educação à distância e a sua relação com os estágios. A partir da busca textual em bases de indexação de periódicos nacionais e internacionais, complementada por leis, pareceres e decretos, foi abordado o surgimento e a evolução da Educação à distância no contexto internacional e nacional, a autorização e regulamentação desta modalidade, bem como a regulamentação e realização dos estágios na EAD. A escassez de estudos sobre esta temática indica a necessidade de maiores investigações acerca desta modalidade de ensino, bem como de como da realização dos estágios, sobretudo de examinar detalhadamente a forma pela qual estes estágios são organizados e acompanhados pelas instituições.

Palavras-chave: Ensino à distância. Estágios. Educação Física.

3.1 INTRODUÇÃO

Segundo o Censo da Educação Superior (CES) em 2017 ingressaram mais de 8,2 milhões de estudantes no ensino superior. O crescimento do número de ingressantes entre 2016 e 2017 se deu principalmente, pela modalidade à distância, que apresentou um incremento de 27,3%, sendo que no ano de 2017 os alunos dos cursos EAD (Educação à Distância) corresponderam a 1/3 dos ingressantes. O Mapa do Ensino Superior (2018) indicou um aumento de 23% de ingressantes nos cursos à distância.

Assim, é possível compreender que o ensino superior tem passado por diversas mudanças entre elas o estabelecimento da EAD. Esta “é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejados pelas instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6). Deste modo, pode-se entender que a EAD ocorre a partir da utilização de meios de comunicação utilizada para o processo de construção do conhecimento, possibilitando as trocas entre professores e alunos. Segundo o

¹ Publicado como capítulo do livro: O estágio curricular supervisionado da educação física no Brasil Formação, influências, inovação pedagógica e perspectivas

Ministério da Educação (MEC) esta modalidade tem uma legislação específica, que permite seja implantada desde a educação básica até a educação superior (MEC 2019).

Esta modalidade de ensino teve início em meados do século XVII, a partir da oferta de cursos profissionalizantes por correspondência (GUAREZI; MATOS, 2012; MAIA; MATTAR, 2007). A partir de então, com a evolução da tecnologia a EAD foi sendo modificado e adquiriu o formato que conhecemos atualmente, contudo um dos fatos mais marcantes para seu avanço foi a utilização da internet a partir de 1995. Surge então o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), possibilitando então um novo formato no processo educacional (MAIA; MATTAR, 2007).

No Brasil, a EAD teve início no fim do século XIX por meio da formação profissional por correspondência e posteriormente de aulas transmitidas por rádio. A partir das experiências brasileiras com esta modalidade, somente no ano de 1993 é que se inicia a regulamentação por meio do então Ministério de Educação e Cultura. Sendo que a normatização da EAD se dá na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 (SILVA, RUFATO, 2019).

A oferta do curso de Educação Física a distância teve seu início no ano de 2004, a partir da realização de um projeto piloto com o curso de licenciatura em Educação Física na Universidade de Brasília (SOARES et al., 2016). O início dos cursos de Educação Física culminou em diversas discussões devido a sua característica prática e a ligação com a área médica (SILVA, RUFATO, 2019). Além destas preocupações com a formação do professor, pode-se destacar a preocupação com a realização dos estágios, ou seja, como eles iriam ocorrer? Quem seria o orientador? Como ocorreria a supervisão deste aluno?

Assim, diante desta nova realidade na formação profissional em Educação Física, surge a preocupação em saber se estas mudanças serão satisfatórias em atender as necessidades do campo de atuação (RINALDI, PIZANI, 2012), sobretudo, quando se trata dos cursos de formação de professores. Neste sentido, a formação inicial pode ser considerada como mediadora do processo de aprendizagem e de atuação, buscando assegurar a aquisição de competências e comprometimento para exercício da profissão.

A problemática apresentada está pautada na preocupação com a formação acadêmica na modalidade EAD e na organização e realização dos

estágios por estes alunos. Assim, pode-se afirmar que esta é uma modalidade relativamente nova, a qual desperta preocupações sobre sua efetividade e qualidade do professor/profissional formado, o que torna necessário conhecer e discutir sobre este tema.

Nessa perspectiva, este ensaio teórico se propõe a discutir sobre o histórico da EAD e a realização dos estágios nos cursos de licenciatura em Educação Física EAD, centrando-se no desenvolvimento desta modalidade e sua normatização no Brasil, bem como de sua relação com os estágios na formação discente. Assim, esse ensaio teórico baseou-se em fontes de informação de periódicos das áreas da Educação Física e da Educação, e foi complementada com a análise da literatura disponibilizada por meio de livros, leis, decretos e pareceres do Ministério da Educação.

3.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esta modalidade de ensino, ao contrário do muitos pensam, não é tão recente, embora tenha ganhado maior notoriedade nos últimos anos com sua expansão. Sua evolução e desenvolvimento pode ser dividida em diversas gerações que esta intimamente ligado ao avanço tecnológico (AMARO, 2012).

Assim, podemos afirmar que a Educação a Distância teve início com os cursos oferecidos a distância desde 1720, como o de taquigrafia, por exemplo. No entanto, a EAD surge de fato em meados do século XIX devido a expansão dos meios de transporte e de comunicação, como os trens e os correios, o que facilitou o ensino por correspondência. Os estudos eram feitos por meio de materiais impressos, tais como guias de estudo com tarefas e exercícios, e a realização de exames. Este período ficou conhecido como a primeira geração da EAD (GUAREZI; MATOS, 2012; MAIA; MATTAR, 2007).

Nesse sentido, tiveram início diversas iniciativas de ofertar cursos à distância em escolas e institutos de ensino. As universidades passaram a oferecer cursos técnicos de extensão, representando assim as experiências de maior sucesso e mais duradouras. Porém, ainda existia uma certa resistência quanto a esta forma de ensino, e poucas universidades ofertavam estes cursos (MAIA; MATTAR, 2007).

A segunda geração da EAD se institui entre as décadas de 1970 a

1990, e tem como característica a utilização dos meios de comunicação audiovisuais: rádio e televisão (FARIA, 2013). Um marco importante, foi a criação da Open University, na Inglaterra no ano de 1969, que além do rádio e da televisão, passou a utilizar fitas cassete e vídeos diversos. Nesta universidade as experiências pedagógicas chamaram a atenção, o que fomentou a criação das megauniversidades abertas a distância. Este fato chamou a atenção de empresas privadas e de agências governamentais que passaram a investir nesta modalidade de ensino (GUAREZI; MATOS, 2012; MAIA; MATTAR, 2007).

A introdução de novas tecnologias como o videotexto, o microcomputador, aparelhos multimídia, hipertexto e a rede de computadores caracterizam a EAD online, caracterizando assim, a terceira geração do ensino a distância. Mudanças sociais e econômicas colocaram novamente em evidência a importância desta modalidade de ensino. Neste contexto, a EAD passa a ser considerado como uma maneira de se oferecer a “formação continuada” de professores. Documentos expedidos pelo Banco Mundial, Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e Cepal (Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina) incentivavam o financiamento do Estado para que mais universidades criassem estes cursos, e defendendo a iniciativa privada a oferecer este tipo de formação (FARIA, 2013).

A quarta geração é marcada pela utilização dos computadores e recursos de multimídia, proporcionando uma maior interatividade entre alunos e professores. Estas novas tecnologias revolucionaram a forma como os alunos aprendem com as aulas a distância (MUNDIM, 2006). Com a expansão da internet, a partir de 1995, temos uma ruptura na história da EAD, uma vez que agora há um novo campo para a educação, o ambiente virtual de aprendizagem, nas quais temos os modos de comunicação síncrona e assíncrona. Este fato exige um novo formato no processo de ensino-aprendizagem (MAIA; MATTAR, 2007).

E por fim, a Quinta Geração da EAD, tem por base o modelo da Quarta Geração, porém com modelos mais flexíveis, centrados na mediação do professor/tutor online, respostas automatizadas e bancos de dados (AMARO, 2012). Além disto, tivemos a evolução e aperfeiçoamento dos ambientes virtuais de aprendizagem utilizados pelos alunos. Além da utilização de recursos como bibliotecas virtuais.

3.3 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL E SUA REGULAMENTAÇÃO

No Brasil a EAD inicialmente se deu pelo rádio. Em 1923 foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma iniciativa privada que buscava possibilitar a educação popular (LITTO; FORMIGA, 2009). Posteriormente no ano de 1941, fundou-se o Instituto Universal Brasileiro, em que se utilizou pela primeira vez o material impresso como experiência educacional na EAD (GUAREZI; MATOS, 2012).

A partir da década de 1960, a EAD passou a ter mais destaque com a criação da Comissão de Estudos e Planejamento da Radiodifusão, que posteriormente levou ao Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL - 1972) e ao Sistema Nacional de Radiodifusão. Com o Fundo de Financiamento da Televisão Educativa (Funtevê) em 1981 passou-se a transmitir programas educativos (GUAREZI; MATOS, 2012; LITTO; FORMIGA, 2009).

Ao fim da década de 80 e início da de 1990, há um avanço no ensino a distância devido a projetos de informatização e de da difusão de línguas estrangeiras. Em 1972 foi enviado um grupo de educadores a Inglaterra para conhecerem a *Open University*. Estes educadores liderados por Newton Sucupira, cujo relatório ao voltar gerou um grande empecilho para a criação da Universidade Aberta do Brasil (LITTO; FORMIGA, 2009).

A primeira universidade no Brasil a trabalhar com a EAD foi a Universidade de Brasília, em 1979 com o Programa de Ensino a Distância e que ofereceu um curso de extensão universitária. Cursos à distância oferecidos em jornais continuaram até o ano de 1985 (MAIA; MATTAR, 2007).

A partir de 1990 as instituições de ensino superior (IESs), com o surgimento de novas tecnologias passaram a oferecer cursos à distância. Entretanto, essa modalidade de ensino, só foi reconhecida efetivamente no Brasil pela LDBEN de 1996 no artigo 80, o qual trata de sua organização e competência, e incentiva seu desenvolvimento e veiculação em todos os níveis e modalidades de ensino.

A promulgação desta lei foi normatizada pelo Decreto n. 2.494/98, Decreto n. 2.561/98 e a Portaria do Ministério da Educação n. 301 de 1998. No decreto n. 2.494, temos a regulamentação da EAD. São instituídos que estes cursos serão organizados em regime especial, com maior flexibilidade para a admissão,

horários e duração. São estabelecidas normas quanto a criação de cursos de pós-graduação a distância, bem como o credenciamento de instituições e o seu reconhecimento quanto ao ensino nesta modalidade. Este documento define a EAD como um meio de ensino que propicia a “autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998a).

O documento supracitado foi modificado pelo Decreto n. 2.561 de 27 de abril de 1998. Este alterou os artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, estabelecendo que ficaria a cargo do Ministro de Estado da Educação e do Desporto promover o credenciamento de instituições de nível profissional e ensino superior. Definiu-se ainda que caberia a União promover o credenciamento de instituições que oferecessem o EAD para o ensino de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (BRASIL, 1998b).

A divulgação da Portaria do Ministério da Educação n. 301 de 7 de abril de 1998, demonstrou que ainda estava-se tentando buscar a normatização dos procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Neste decreto estabeleceram-se normativas para o credenciamento das instituições, bem como documentação necessária.

O advento da internet e o surgimento de novas mídias, trouxeram novas perspectivas para a EAD. Nesse sentido, foi publicado em outubro de 2001 a Portaria n. 2.253, instituindo no ensino superior à oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais, podem ocorrer em até 20% da carga horária dos cursos. Conforme previsto do artigo 2 desta portaria, observa-se que deverão ser inclusos “métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos” (BRASIL, 2001).

A oferta de disciplinas a distância ou na modalidade semipresencial são reforçadas com a publicação da Portaria n. 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Com a divulgação desta portaria caracterizou-se disciplinas semipresenciais como quaisquer outras atividades didáticas no ensino, de forma que auxiliem na aprendizagem organizada em diversos meios, com a utilização de tecnologias da comunicação. Estas são contabilizadas dentro dos 20% da carga horária estipulados

na Portaria n. 2.253 (BRASIL, 2004A).

Também no ano de 2004 foi promulgada a Portaria 4.361 de 29 de dezembro, com o objetivo de revogar a Portaria n. 301 de 1998. Neste novo documento trata-se do credenciamento e descredenciamento de instituições do ensino superior com cursos ofertados a distância, bem como da abertura de novos cursos (BRASIL, 2004e).

O ensino a distância foi caracterizado no ano de 2005 devido Decreto 5.622 de 19 de dezembro, que revoga o decreto 2.494 de 1998, como uma modalidade de ensino em que a “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Neste processo alunos e professores tem suas atividades realizadas em ambientes e tempo distintos. Foi indicado ainda, a obrigatoriedade de momentos presenciais para situações específicas como: avaliações, estágios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades desenvolvidas em laboratórios (BRASIL, 2005). A partir deste decreto, são estabelecidos aspectos que auxiliaram na expansão do ensino superior por meio da educação a distância, tanto em universidades públicas, quanto universidades privadas.

Simultaneamente a este período, no Brasil é criada a primeira Universidade Aberta (UAB). A Universidade Aberta do Brasil (UAB), sempre combinou métodos diversos como materiais impressos, áudios, vídeos, multimídia, internet e videoconferências. Este sistema de ensino foi criado no ano de 2005 e oficializado com a divulgação do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, como uma forma de oferecer aos professores a formação continuada, por meio dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2006; MAIA; MATTAR, 2007).

Com o crescimento dos cursos de EAD, ao ser publicada a Portaria 02/2007 traz um artigo relacionado aos polos. Estes têm como função ser a unidade operacional, em que são realizadas as atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas a distância (BRASIL, 2007).

Devido a necessidade de revisão de alguns artigos apresentados no Decreto nº 5.622, que estabelecia as diretrizes da base da educação nacional, foi divulgado o Decreto n. 6.303 de 12 de dezembro de 2007. Foram revistas questões referentes ao credenciamento das instituições junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) incluindo novas regras as unidades de

educação com atividade presencial. Fica determinado que a carga horária dos cursos à distância deve ser idêntica a dos cursos ofertados em modalidade presencial. Contudo, não há nenhuma normatização quanto a carga horária mínima para a realização das atividades presenciais obrigatórias.

Esta modalidade de ensino, encontra-se ainda em expansão, com a abertura de novos polos, cursos e a utilização de novas tecnologias. Desta forma, recentemente foi promulgado o Decreto n. 9.057/2017, publicado em 26 de maio de 2017, que objetiva atualizar a regulamentação da educação à distância. Neste documento definiu-se que os cursos de pós-graduação *latu sensu* desta modalidade de ensino não necessita de credenciamento específico, e que as instituições já credenciadas estão autorizadas a ofertar esses cursos. Regulamentou-se também o ensino à distância para o ensino médio e educação profissional técnica de nível médio.

A partir do Decreto n. 9.057/2017 e da Portaria nº 11 de 20 junho de 2017 passa-se a perceber o aspecto da flexibilização em relação a abertura de polos de apoio presencial. Com a autonomia das instituições de ensino superior para a abertura de novos cursos e polos de apoio presencial, diversos cursos foram ofertados entre eles a Educação Física licenciatura primeiramente. E mais recentemente as universidades incluíram entre os cursos ofertados a Educação Física com habilitação em bacharelado. Os cursos de Licenciatura em Educação Física, estão entre os mais procurados conforme divulgado no Mapa do Ensino Superior do ano de 2018, este documento ainda evidência o grande aumento pela procura dos cursos da modalidade a distância (CAPELATO et al., 2018).

É evidente que o ensino a distância encontra-se em constante modificação e construção. Contudo, é necessário que sejam normatizados, regulamentados e avaliados os cursos já existentes, a fim de que esta modalidade se solidifique e apresente um ensino de qualidade. Ressalta-se que a utilização de novas tecnologias e métodos de ensino são sempre bem-vindos, e essenciais para o aprendizado dos discentes, contudo, a tecnologia por si só, sem uma metodologia de ensino adequada não é suficiente. Portanto, a legislação deve seguir em constante atualização, procurando adequar ainda mais esta modalidade de ensino, assim como as instituições de ensino, e os professores envolvidos neste processo.

Por sua vez, com a flexibilização da portaria e seus avanços na oferta da EAD, existem lacunas a serem discutidas no sentido de garantir a

qualidade do ensino para a sociedade. Mesmo as IESs observando as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais na oferta de cursos, o parecer não trata sobre o quantitativo no atendimento dos docentes e tutores com os alunos. Ainda há uma grande lacuna quanto a organização dos cursos, um exemplo é a disciplina de estágio. Cada instituição organiza esta disciplina de maneira diferente, uma vez que não há uma normativa para o acompanhamento dos professores da instituição e necessidade de se ter ou não um professor orientador.

O curso de Educação Física na modalidade EAD, encontra-se em grande expansão, refletindo assim a autonomia dos centros universitários e universidades em ofertar graduações nesta modalidade, bem como, a abertura de polos de apoio presencial (BRASIL, 2017a; BRASIL, 2017b). Esta flexibilização do ensino superior nos leva a refletir não somente sobre a qualidade deste ensino, como também a mercantilização da educação. Ao permitir uma expansão dos polos de apoio e o grande número de vagas por curso fica evidente que a educação se tornou um mero produto, o qual a quantidade tem suplantado a qualidade. Por um lado, esta modalidade de ensino é válida, uma vez que é capaz de chegar a localidades em que a educação presencial não chegaria. Mas por outro esta grande abertura de cursos deve se atentar a qualidade do ensino ofertado.

No ano de 2004, com o início da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Brasília teve início o curso de Educação Física Licenciatura na Universidade de Brasília. Este foi um projeto piloto intitulado Pró-Licenciatura, vinculado ao Centro de Educação à Distância o qual formava tutores e desenvolvia materiais didáticos (SOARES et al., 2016).

Ao consultar o site do Ministério da Educação (eMEC) foi possível observar que o primeiro curso de Educação Física licenciatura da modalidade a distância teve início no 2003, e seu funcionamento se deu em 2007 com 460 vagas autorizadas. No entanto, no ano de 2017 o número de cursos ofertados sofreu um aumento significativo, sendo criados 21 novos. Já os cursos de bacharelado tiveram início no ano de 2011, com a oferta de 2500 vagas (MEC, 2018).

Como a graduação em Educação Física exige atividades práticas dos alunos, muitos se questionam como isso se dá nesta modalidade de ensino. As universidades têm autonomia para elaborar como serão realizadas as atividades em seu curso, no entanto geralmente as práticas são realizadas como forma de Atividades de Estudo, em que os alunos gravam vídeos, ou ainda os analisa. É

adotado ainda, em grande parte das instituições o regime modular para oferta das disciplinas que constituem a Matriz Curricular.

Na universidade em que este estudo será desenvolvido, esta organização é utilizada por que a estrutura modular permite a flexibilização ao acesso para o estudante do curso, visto que os ingressos são trimestrais (PPC, 2019). O curso como um todo ocorrem em 16 módulos, de modo a proporcionar ao aluno uma melhor adequação e aprendizagem, sobretudo, este formato oportuniza o agrupamento de conteúdos inter-relacionados de forma a garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os módulos são compostos por 10 semanas em que os alunos têm aulas ao vivo, aulas conceituais, além de atividades de estudo que incentivam o autoestudo por parte dos discentes (PPC, 2019).

É importante salientar que a fonte da tabela deve ser apresentada rente à sua margem esquerda, conforme recomendação do IBGE (1993).



Figura 4. Modelo pedagógico do curso de Educação Física Licenciatura. Fonte: PPC (2019).

3.4 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O estágio curricular supervisionado compreende a fase da formação inicial em que o discente irá se deparar com as situações reais de seu campo de intervenção, sendo está uma atividade indispensável e obrigatória para as licenciaturas (BRASIL, 2015). Este é um componente curricular obrigatório em que

se pressupõe a existência de uma relação pedagógica entre um profissional experiente e um aluno em formação, que por meio do exercício in loco, observação/participação e regência de modo a auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem da profissão (BRASIL, 2001).

Nesta fase da formação inicial, o ECS é concebido como um período primordial a futura carreira na docência, visto que esta é a fase inicial da prática profissional, em que podem ser vivenciadas as situações mais marcantes. Durante esta fase, os discentes estão mais abertos as orientações dos professores, devido a necessidade de aprendizagem. O apoio dado aos alunos nesta fase pode levar a uma percepção positiva da formação docente, maior confiança, dedicação e motivação (JESUS, 2002; SAMPAIO; STOBÄUS, 2015)

Os estágios constituem o momento de aprendizagem real da profissão, este pode ocorrer de duas formas: Estágios Supervisionados Não Obrigatórios e Estágios Curriculares Supervisionados. Portanto, este é o período da formação em que os acadêmicos irão de fato, se colocar na posição de profissionais e atuar sob a orientação de um professor supervisor, o que implica na aprendizagem de sua profissão (BRASIL, 2008). A aprendizagem é importante, no sentido de que muitas vezes os estudantes têm problemas em aplicar o seu conhecimento, para contextos diversos exigidos durante a realização dos estágios, e atuação profissional (ILLERIS, 2012).

O estágio permite uma primeira aproximação à prática profissional e propicia o desenvolvimento de conhecimentos relacionados ao “saber”, e a “saber fazer” (FREIRE, 2001). No entanto, é necessário que este “saber” e “saber fazer” seja significativo para o aluno, de forma que contribua para sua aprendizagem. Uma aprendizagem significativa ocasiona mudanças na personalidade dos sujeitos, ocorrendo uma reestruturação dos esquemas de aprendizagem. Os desafios com os quais os discentes se deparam ao longo da realização do estágio, leva a uma modificação no sujeito, e conseqüentemente aprenda a lidar com estas situações para que possa avançar, culminando assim, na aprendizagem (ILLERIS, 2012).

A aprendizagem ocasionada pelos estágios, se dá por meio do exercício da atividade profissional, levando a aprendizagem experiencial. Esta requer a construção significados desenvolvidos a partir da associação entre o conhecimento já existente e o novo (MESQUITA, 2016). Portanto, o conteúdo trabalhado durante os estágios deve ser pensado pelos professores orientadores, de

modo que ajude a desenvolver nos estudantes estagiários maior compreensão e competência ao realizar suas atividades. Contribuindo assim, para a construção do significado e capacidade de desenvolver sua funcionalidade, estando apto a se adaptar e a lidar com situações adversas com as quais podem se deparar (ILLERIS, 2012).

Nesse sentido, podemos afirmar que dentre as funções do professor orientador, está a de preparar e orientar os estudantes durante o processo de adaptação a sua prática profissional (ALBUQUERQUE; CASTRO, 2016). É necessário que o professor orientador se utilize de estratégias voltadas a assistência, apoio e direcionamento. Estes devem entender o seu papel e exercê-lo com qualidade, a fim de que seu auxílio tenha uma repercussão positiva na estruturação e desenvolvimento da identidade profissional destes futuros bacharéis em formação (MESQUITA, 2016).

Os professores orientadores ao desenvolver com os estudantes estagiários atividades significativas, contribuem para a identificação com a profissão. As propostas metodológicas irão demonstrar o valor dado ao ensino, assim como aos processos que envolvem o ensinar e aprender. Os professores orientadores articulam as atividades com os alunos, dentro de suas limitações e possibilidades tanto de tempo, quanto de espaço e de condições da universidade e dos estagiários (LIMA, 2008). Mesquita (2016) complementa que as propostas devem ser pensadas considerando as circunstâncias em que ocorre a aprendizagem, de forma que sejam interligados as diversas áreas e domínios do conhecimento aprendidos ao longo da formação. Desta forma, oportuniza-se aos estudantes uma melhor vivência de sua profissão, e conseqüentemente desenvolvendo as competências necessárias a sua atuação profissional.

Além do professor orientador, o professor colaborador também desempenha um papel fundamental na vida do estudante estagiário. Isto porque, este professor contribui com os futuros profissionais ao transmitir suas experiências, dando dicas e oferecendo condições e espaço para que os estagiários tenham a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos aprendidos durante sua formação. Contudo, muitas vezes o professor colaborador não se encontra preparado para auxiliar na formação de outros profissionais, e apesar de perceber o estágio como um momento importante da formação, não o vê como um espaço propício para a formação dos futuros colegas de profissão (BENITES et al. 2012;

BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

O professor colaborador assume então, o papel de especialista que possui competências e habilidades próprias do ensino. Dentre suas atribuições estes deverão contribuir para o desenvolvimento das competências ligadas as ações docentes, como por exemplo, comunicação e análise das diversas situações de aprendizagem. O professor colaborador é responsável pela inserção do estudante estagiário no contexto real de atuação, minimizando assim o impacto com a realidade, possibilitando referências que auxiliem em sua socialização profissional (BENITES; SARTI; SOUZA NETO, 2015).

Rocha (2016) aponta que o professor colaborador tem uma quantidade de funções elevadas a desempenhar e muitas vezes apresentam dificuldades muitas vezes em ter de assumir o papel de conselheiro, observador, confidente, avaliador e modelo de ensino. Estas dificuldades podem ser pelo fato que muitas vezes estes não são orientados ou formados quanto a sua função enquanto professor colaborador. E desta forma não desenvolvem atividades capazes de integrar o acadêmico a sua futura profissão. Sendo assim, os professores colaboradores devem possuir formação e experiência quanto a sua atuação profissional, para que possam criar condições para que os estagiários se identifiquem com o conteúdo a ser aprendido, métodos de trabalho e reflexão e discussão de seus resultados. Portanto, o professor colaborador é determinante na preparação dos estudantes em seu contato inicial com o campo de trabalho e das funções que deverá desempenhar.

Conforme apontam Lima e Pimenta (2005/2006) o exercício de qualquer profissão é prático, no que se refere ao tocante de aprender a fazer algo. A forma pela qual se aprende a profissão, muitas vezes se dá por meio da perspectiva da imitação, os estudantes estagiários então observam, e tendem a reproduzir ou a reelaborar modelos de trabalho já existentes entendidos como bons, não tornando-se profissionais críticos. Ou ainda absorvem o que consideram pertinente, acrescentam seu modo de agir adaptando-se ao contexto em que se encontram, deixando de lado as experiências adquiridas ao longo de sua prática. Nesta perspectiva, é essencial que o estudante seja exposto ao longo dos estágios a uma prática devidamente orientada e supervisionada, para que não se torne um mero reproduzidor, mas sim próprio autor de sua aprendizagem, desenvolvendo uma reflexão crítica sobre sua atuação profissional (ALBUQUERQUE; CASTRO, 2016).

Assim, é possível desenvolver nos discentes, a partir de suas primeiras experiências profissionais, o saber adquirido na prática, pautado na reflexão e na responsabilidade para com sua atuação.

Sabe-se que os estágios se constituem como um momento em que os acadêmicos irão vivenciar a prática de sua profissão, aproximando-se da realidade e dos campos de intervenção (BARBOSA-RINALDI; PIZZANI, 2012). Desta forma, é preciso que os acadêmicos sejam capazes de extrair o máximo de aprendizagem deste momento de sua formação inicial.

Nessa perspectiva, é preciso que durante a realização dos estágios os acadêmicos sejam estimulados a desenvolver competências para que aprendam sua profissão, por meio de atividades voltadas ao planejamento, execução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ensinados. Ao trabalhar com os discentes a elaboração de planejamentos, é oportunizado que entendam a necessidade de ter um objetivo para as atividades, da avaliação de seu desempenho e de suas ações. Percebe-se que quando os estudantes estagiários são ensinados a autorregular a sua forma de aprendizagem, este será um profissional autônomo e motivado (AVILA; VEIGA SIMAO; FRISON, 2016).

O estudo de Almeida e Moreira (2012) ao verificar a percepção dos discentes de licenciatura em Educação Física a respeito do estágio supervisionado identificou diversas dificuldades. Algumas das dificuldades apontadas foram: planejamento, envolvimento do professor de estágio, aplicação das aulas, relação professor acadêmico e estruturação da disciplina. Os autores apontam a necessidade e a importância do processo de planejamento dentro da formação. Isto porque muitas vezes os estágios são vistos apenas como um momento em que deverá ser meramente realizada a execução de diversas tarefas, o que contribui negativamente para a aprendizagem.

Anversa et al. (2015) em seu estudo investigou a satisfação de estudantes do curso de bacharelado em situação de estágio. Foi observado que os discentes se encontravam satisfeitos com a realização dos estágios, contudo atenderam parcialmente as expectativas dos estagiários quanto aos conhecimentos, atitudes e habilidades específicas dos campos de atuação. Os autores sinalizam ainda, que é fundamental a identificação das demandas dos múltiplos campos de atuação, a fim de detectar problemas com o processo de estágio, e elaborar estratégias para que as vivências sejam pautadas no aprendizado da profissão em

seus diversos campos durante este processo formativo. Esta constante avaliação dos estágios, é essencial para que os discentes realmente se integrem nos locais em que estão estagiando, de modo que a aprendizagem seja estabelecida na reflexão sobre a realidade e nos conhecimentos científicos (MESQUITA, 2016; NEIRA, 2012).

Ao analisar relatos de experiência de estagiários de licenciatura, Neira (2012) indica que as representações da docência dentro dos cursos de formação em licenciatura têm se revelado limitada as atividades de ensino relacionadas apenas aos conteúdos. Assim sendo, é importante que sejam desenvolvidas atividades que aproximem o aluno estagiário da realidade escolar e das especificidades da atuação na área da Educação Física. Os estágios dentro do processo de formação, somente terá sentido e será efetivo quando o aluno tem contato com situações próximas as que irá se deparar ao longo de sua carreira, aprendendo assim a lidar com estas situações problema (JANUÁRIO, ANACLETO; HENRIQUE, 2016).

A transição de estagiário para professor/profissional, apresenta diversas dificuldades e problemas, isto porque ao se deparar com a prática, ocorre um choque de realidade, relacionada ao início da profissão. Caso este sentimento seja bem administrado, com o apoio de orientadores e supervisores não provocará efeitos negativos na construção do perfil profissional do professor em início de carreira (JANUÁRIO, ANACLETO; HENRIQUE, 2016).

No que tange a estudos referentes a realização dos estágios na EAD, estes ainda são escassos. Anversa et al. (2017) ao analisar a prática reflexiva no curso de Educação Física na modalidade EAD verificou que na instituição investigada os estágios são devidamente regulamentados em que são previstas as atividades de estágio sob a orientação indireta em que o acompanhamento é realizado pelo tutor online e professor formador. Este se dá por registros diários, relatórios enviados periodicamente, seminários, web conferências, atividades presenciais e contato por meio do ambiente virtual. Deste modo, o estágio visa oportunizar uma maior proximidade entre a universidade e a escola, visto que os alunos irão ter o contato com o ambiente real de trabalho para que possam observar, analisar e registrar suas ações.

Pimentel et al. (2014) ao avaliar um curso de licenciatura em Educação Física EAD, constatou que os estágios estabeleciam 400 horas, os quais

deveriam ser realizados presencialmente nas escolas. Portanto, foram estabelecidas ações presenciais para o curso e de estágio, de modo a intensificar a visão dos alunos sobre a realidade da profissão. Porém, a não institucionalização destas ações se apresentaram como limitações para seu desenvolvimento.

Em estudo desenvolvido por Quaranta e Pires (2013) foi investigado a formação de professores na modalidade a distância, sua relação com as histórias de vida e experiências docentes no ECS. Os autores destacam que apesar das limitações encontradas para a realização do ECS, as experiências vivenciadas pelos alunos foram positivas, e que suas histórias de vida se relacionam com as suas ações nos estágios, o que foi considerado um elemento significativo em sua formação acadêmica. Contudo, os pesquisadores ressaltam que é necessário que sejam desenvolvidos mecanismos de supervisão e acompanhamento por parte da IES e dos polos de apoio.

Quaranta (2011) realizou investigações com discentes da EAD verificando como os alunos-estagiários dos cursos de licenciatura de educação física interpretavam suas experiências docentes vivenciadas no estágio supervisionado. O autor descreve que é necessário se aprofundar no universo dos futuros professores para sair das percepções iniciais e superficiais de que a EAD é boa ou ruim. Além disto, é importante entender como o estágio pode ser um momento em que os alunos ressignifiquem o que foi aprendido durante seu curso, em conjunto com sua biografia para que possam se posicionar diante da cultura escolar e para que possam de fato, pensar em uma prática transformadora. Além disso, observou-se que é necessária organização das estratégias didáticas, para que os AVAs não sejam meros depósitos de conteúdo.

Silveira e Pires (2016) ao elaborar uma revisão da produção acerca da EAD na formação de professores em Educação Física, identificou alguns pontos a serem considerados sobre os ECSs. Os estudos analisados indicaram que é necessária uma proposta pedagógica para os estágios devido as suas características de mediação e acompanhamento, um maior contato do aluno estagiário com os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, com a cultura escolar e a constituição de seu fazer docente. Quaranta (2011) complementa que a falta de um processo de supervisão de modo adequado pode se tornar um fator limitador da formação.

Portanto, observa-se que a formação inicial e o ECS são fatores

determinantes para o desenvolvimento dos discentes, de suas atitudes e ações e de sua motivação para a prática docente. Nesse sentido, os estágios são essenciais a formação dos futuros profissionais, isto porque, conforme demonstrado pelos estudos, é a partir destes que serão adquiridos conhecimentos, habilidades e competências substanciais e a sua futura atuação. É importante que o estágio assuma papel com maior destaque durante a formação proporcionando uma relação efetiva entre a teoria e a prática, a fim de construir um “*habitus*” docente (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016). Deste modo a experiência com os estágios supervisionados contribuirá para que os estudantes elaborem uma concepção acerca de si mesmo enquanto docente, e não mais como aluno.

O futuro profissional ao experienciar diretamente sua profissão acaba por confrontar seus conhecimentos e valores relacionados aos eventos que compõe e estão conectadas ao ato de ensinar. Ao se deparar com a realidade do local em que se encontra, mesmo com orientação e supervisões de profissionais mais experientes, é inevitável que ocorra o choque com a realidade. Demonstrando assim, que os estágios se constituem como um momento de desconstrução e reconstrução dos conhecimentos e valores destes futuros professores/profissionais (COSTA FILHO; IAOCHITE, 2015).

Os estágios são valorosos para a aprendizagem de diversos aspectos da profissão docente, e ainda busca suprir algumas falhas do processo formativo tais como, o modelo de formação e pré-conceitos dos estudantes. Assim, é importante que o estágio assuma um papel com maior destaque durante a formação proporcionando uma relação efetiva entre a teoria e a prática, a fim de construir um “*habitus*” docente, que pode ser compreendido como “um conjunto de maneiras de atuar e de perceber a realidade na situação de ensino escolar (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016, p. 312). Deste modo a experiência com os estágios supervisionados contribuirá para que os estudantes elaborem uma concepção acerca de si mesmo enquanto docente, e não mais como aluno.

3.5 LEGISLAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

No que diz respeito à legislação dos estágios obrigatórios, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) já previa que

para a formação de professores a realização de estágios sem o vínculo empregatício, era essencial a formação. A promulgação desta lei fez com que diversos aspectos sobre a educação viessem à tona, de forma a repensar as mudanças ocorridas. Esta lei não trata especificamente dos ECS, no entanto é um marco para a educação brasileira.

Conforme Silva Júnior et al. (2016) a partir da publicação da LDBEN diversos documentos foram elaborados, o que levou a apresentação de uma formação específica para o curso de Educação Física, primeiramente mediante a divulgação Parecer CNE/CP nº 09/2001, que posteriormente culminou nas Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002. A Resolução CNE/CP nº 01/2002 teve por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Especificamente quanto ao estágio, esta resolução indica que os estágios deverão ser desenvolvidos em escolas da educação básica, que se iniciem após a segunda metade do curso e a avaliação deve ser realizada de forma conjunta entre a IES e a escola campo de estágio.

Nesta resolução os estágios devem estar presentes desde o início do curso, segundo esta nova concepção da formação de professores. O Estágio Supervisionado é reconhecido então como um espaço interdisciplinar da formação em se tem a valorização do contato com a realidade da atuação profissional, por meio de estudo, análise, problematização, reflexão e ação (ANDRADE; RESENDE, 2010).

A Resolução CNE/CP nº 02/2002 implementou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Para o componente de estágio regulamentou-se a carga horária de 400 horas de atividades a serem cumpridas. O Parecer da CNE/CP 28/2001 também explicita a carga horária de 400 horas de ECS, com duração superior a um semestre letivo. Regulamenta ainda, a redução de carga horária para alunos que comprovem a atuação na educação básica em até 200 horas.

Nota-se que a Resolução CNE/CP nº 02/2002, embora tenha avançado no sentido de estabelecer a duração mínima do curso 2.800 horas, apresentou alguns pontos negativos no processo de ensino-aprendizagem. Isto porque os cursos passaram a ser ofertados com a duração mínima em grande parte das universidades, e conseqüentemente a disciplina de ECS foi afetada, visto que a

carga horária ficou concentrada a partir do início da segunda metade da graduação (SILVA JÚNIOR et al., 2016).

O Parecer CNE/CES 58/2004 versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Este parecer sugere que a IES deve garantir aos discentes em sua formação inicial o desenvolvimento de estágios curriculares, sob supervisão docente. Estas práticas pedagógicas têm por objetivo melhorar o desenvolvimento profissional, de modo a fazer com que os alunos se sintam autônomos quanto ao processo de intervenção acadêmico-profissional. Além do conhecimento real de seu campo de intervenção profissional, é oportunizado ao universitário demonstrar o conhecimento e as habilidades que possui e exercitá-las sob o acompanhamento e supervisão de um profissional experiente (BRASIL, 2002 CNE/CES 0138/2002).

Com a divisão do curso em duas habilitações diferentes definidos pela Resolução CNE/CES nº 07/2004, este documento vem estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Esta teve um papel importante ao situar os campos de atuação, embora não trate especificamente dos estágios trata dos campos de atuação da licenciatura na área escolar. No artigo 10 vemos que a IES deve assegurar a indissociabilidade teoria-prática a partir da prática como componente curricular, atividades complementares e o estágio curricular supervisionado. Nesse sentido o ECS será o momento em que deverão ser consolidadas as competências necessárias a ao exercício profissional nos diferentes campos de atuação, com a supervisão de um profissional habilitado.

Com a divulgação da Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, são realizadas algumas alterações quanto as normas e papel das instituições. Esta lei concebe que o estágio deve preparar os discentes para o trabalho produtivo e estes devem estar matriculados e frequentando regularmente o curso. Aponta ainda que os estágios devem ser parte dos projetos pedagógicos do curso, a fim de que ele aprenda e desenvolva as competências inerentes a sua atuação e a contextualização curricular.

Os estágios podem ser obrigatórios ou não-obrigatórios, sendo os obrigatórios aqueles definidos no projeto político do curso, e é requisito para a aprovação e obtenção do diploma. Já os estágios não-obrigatórios podem ser realizados em diversas áreas do ensino, conforme a habilitação escolhida. É visto como um ato educativo em que o acompanhamento efetivo do professor orientador

da instituição de ensino e o professor supervisor da unidade concedente são essenciais, e dispõe ainda sobre a entrega de relatórios a respeito das atividades realizadas (BRASIL, 2008).

Esta lei representou um grande avanço quanto à disposição dos estágios e ampara legalmente seus aspectos. Nesse sentido, esta organização das questões burocráticas dos estágios possibilita que a intervenção seja realizada de uma maneira coerente e adequada ao contexto pedagógico, sobretudo devido as peculiaridades da Educação Física escolar (SILVA JÚNIOR et al., 2016; ANDRADE; RESENDE, 2010).

No ano de 2015 é publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015 que visa reformular e definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O ECS é entendido como um componente obrigatório da organização curricular, intrinsecamente ligado a prática, além de outras atividades atreladas ao trabalho acadêmico.

A carga horária referente aos estágios permanece a mesma determinada na Resolução CNE/CP nº 02/2002, com 400 horas. No entanto, o início dos estágios pode ocorrer em qualquer período do curso, desde que esteja convencionado do Projeto Pedagógico do Curso. Destaca-se, que esta resolução, traz normativas para os cursos de licenciatura, porém não especificamente para a curso de Educação Física (BRASIL, 2015).

No ano de 2018, por meio da Resolução CNE/CP nº 06/2018 é estabelecida que as atividades práticas dos cursos de licenciatura devem conter os ECS, e atrelada a diversos ambientes do aprendizado relacionado aos conteúdos escolares e não escolares. Os ECS devem então, corresponder a 20% das horas “adotadas pelo conjunto do curso de Educação Física ao aprendizado em ambiente de prática real” (BRASIL, 2018), contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades e competências dos discentes. Por fim temos a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que avança no sentido de trazer um artigo específico para os estágios na EAD estabelecendo às 400 horas de estágio que devem ser integralmente realizadas de maneira presencial.

3.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos estudos sobre a EAD foi possível constatar que embora seu surgimento não seja recente, nos últimos anos com a evolução tecnológica e a utilização das tecnologias da informação e comunicação sua expansão se deu de maneira mais rápida. Esta modalidade é de extrema importância, uma vez que tem a capacidade de formar profissionais nos pontos mais remotos, em que o modelo tradicional de ensino não alcançaria. Contudo, com a flexibilização da abertura de polos, é preciso que seja estabelecido um método de avaliação para que se tenha qualidade do ensino ofertado. Este é um ponto que demanda atenção devido a rápida e grande a evolução desta modalidade. Além disto, foi possível constatar que a regulamentação desta modalidade carece de maior detalhamento das atividades a serem realizadas no curso, sobretudo, quanto aos ECSs.

As regulamentações analisadas sobre os estágios, apesar de organizarem como estes devem ser realizados, deixam lacunas no que se refere a sua execução, sobretudo quanto a modalidade EAD. Isto porque não fica claro para os estágios na EAD quantas horas de fato os alunos devem realizar na escola. Assim, como não há a descrição da quantidade mínima de horas in loco que os alunos devem realizar nas escolas cada instituição estabelece uma carga horária diferente em suas disciplinas de estágio. Este pode ser um problema, visto que na busca por captação de alunos as instituições podem elaborar disciplinas que tenham poucas horas de estágio in loco, o que não contribui de fato para a formação do futuro profissional.

Outro aspecto importante que não é abordado nitidamente na regulamentação dos estágios na EAD diz respeito a orientação e supervisão dos alunos. Nas legislações não fica evidente se é obrigatório que as instituições de ensino tenham professores supervisores para acompanhar os alunos nas escolas. Na prática, isto pode ter uma implicação negativa, uma vez que os alunos muitas vezes sentem-se desamparados e tem dificuldades com a realização de suas atividades, desde a elaboração dos planos de aula até o momento de regência.

Por fim destaca-se que com a expansão da EAD e com a flexibilização para abertura dos polos, torna-se ainda mais importante à avaliação da qualidade dos cursos ofertados. Isto porque a oferta deve estar relacionada a uma

metodologia e organização que, de fato, contribuam para o aprendizado dos alunos, caso contrário haverá apenas a venda de cursos à distância por serem mais baratos e não cursos que se preocupem com a qualificação profissional.

Assim, fica evidente que a EAD ainda necessita de uma maior organização, avaliação e acompanhamento, para que verdadeiramente possa ser reconhecida pela qualidade no ensino e não pela quantidade de alunos que alcança. Os estudos analisados indicaram a necessidade de maiores investigações sobre esta temática, de modo especial averiguar como ocorrem as orientações e supervisões de estágio, um mapeamento de como as instituições organizam estas disciplinas, além de outros aspectos voltados a realização dos estágios.

3.7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.

ALMEIDA, F. F. V; MOREIRA, E. C. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física: a percepção discente. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 77-102, ago. 2012.

ANVERSA, A. L. B. et al. O estágio curricular em Educação Física–bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, p. 24-39, 2015.

AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em Educação Física. **Movimento**, v. 22, n. 2, 2016.

BARBOSA-RINALDI, I.P; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 100-117, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1998**. Institui sobre o ensino profissional. 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 301, de 7 de abril de 1998**. Diário oficial da União, 9 de abril 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998**. Diário oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253, de 18 de Outubro de 2001**. Introdução, na organização curricular dos cursos superiores, de disciplina não presencial. Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, 2004.

_____. Ministério da Educação. Portaria **4.361, de 29 de Dezembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação; 2004.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2007

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Diário Oficial da República Federal do Brasil, em 26 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da República Federal do Brasil, em 26 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **eMEC**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Parecer 28, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro.** Brasília. 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução nº 7, de 18 de Março de 2004.**

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 0138/2002, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008.**

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 06, de 19 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos.** Curitiba: InterSaber, 2013.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal**, p. 1-25, 2001.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos.** 1. ed. Curitiba: InterSaber, 2012.

ILLERIS, K. **Learning and Cognition.** En: Jarvis, P. & Wats, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Learning.* N.Y.: Routledge. pp. 18-27, 2012.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. **Formação de professores de Educação Física: rotinas de planejamento e de ensino.** In R. Resende, A.

Albuquerque, & R. 52 Gomes, Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer. (pp. 399-420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda, 2015.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MATTAR, J.; MAIA, C. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, 2007.

MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: revista de educação**, p. 3-19, 2010.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

ROCHA, D. R. **Os Sentidos Políticos Atribuído a Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 2016. 211 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior 2018.

SILVA JÚNIOR, A. P. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em Educação Física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

UNICESUMAR. Projeto Pedagógico de Curso. Maringá, 2019. 144 p.

4 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL: UM ESTUDO ACERCA DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo: O objetivo desta investigação foi elaborar uma revisão sistemática a respeito da competência profissional de estudantes do curso de licenciatura. As buscas e seleção dos artigos foram realizadas pela pesquisadora responsável, entre os meses de fevereiro e agosto de 2018 nas bases de dados: Ebsco, Scopus, Web of Science, Scielo e Lilacs. Foram analisadas publicações de janeiro de 2006 a agosto de 2018. Encontrou-se 1.637 artigos, dos quais 7 artigos atendiam aos critérios de inclusão. Observou-se que embora este seja um tema muito pesquisado, quando se trata da competência profissional de alunos em situação de estágio, estes ainda são escassos tendo o início destas pesquisas somente no ano de 2007. A competência profissional desenvolvida ao longo da graduação foi associada a participação em projetos de ensino, participação em monitorias, realização dos estágios e motivação. Conclui-se que oportunizar aos alunos a participação em projetos e monitorias ao longo de seu curso de graduação, assim como a realização dos estágios contribui para o desenvolvimento da competência profissional destes. Além disso, alunos motivados se engajam mais nas atividades do curso, o que também possibilita o desenvolvimento das competências necessárias a atuação profissional.

Palavras-chave: Competência Profissional; Estágio Supervisionado; Licenciatura.

4.1 INTRODUÇÃO

Devido a dinamicidade da área da Educação Física, e as mudanças tecnológicas pelas quais temos passado, novas áreas de atuação têm surgido, e as já existentes necessitam que os profissionais se adequem e desenvolvam competências para melhor executá-las. Durante a formação inicial uma série de competências necessitam ser desenvolvidas mediante a especificidade da formação, sobretudo, as que estão relacionadas a prática docente (FARIAS et al. 2012).

Estudos voltados a análise da competência profissional ganharam destaque a partir da década de 1980. Na década anterior (1970) a competência profissional era vista pela ótica da qualificação somente. No entanto, a competência pode ser melhor entendida quando se observa sua relação com a gestão da

mobilidade profissional, do que a noção de qualificação (LE BOTERF, 2003).

Um dos modelos de competência profissional mais utilizados para a investigação nas diversas áreas é o de Cheetham e Chivers (1996). Neste modelo são elencados quatro componentes chaves quanto a competência profissional que são: conhecimento/competência cognitiva, competência funcional, competência pessoal ou comportamental e valores/competência ética. Estes componentes principais de referem à:

- **Conhecimento/competência cognitiva:** conhecimento adequado a sua aplicação no trabalho e a habilidade de aplicá-lo.
- **Competência funcional:** eficácia na realização de tarefas no trabalho, de modo a produzir bons resultados.
- **Competência pessoal ou comportamental:** apresentar comportamentos adequados nas situações experienciadas no trabalho.
- **Valores/competência ética:** valores pessoais e profissionais que possibilitam um bom julgamento nas situações de trabalho.

Estes elementos estão relacionados a diversas metacompetências, e estas por sua vez auxiliam o desenvolvimento de outras competências. As metacompetências apresentadas neste modelo parecem ser aplicáveis a maioria das profissões, uma vez que são transferíveis entre as situações e tarefas (CHEETHAM; CHIVERS 1996). Os resultados da competência profissional podem ser constatados pelo próprio sujeito, ou por seus pares, por meio do feedback. A percepção destes resultados pode se dar de forma macro, micro e parcial, o que parece levar o profissional a refletir sobre sua ação (CHEETHAM; CHIVERS, 1998; PAIVA; MELO, 2008).

Foi verificado ainda a influência e a importância que o contexto e o ambiente de trabalho exercem na competência profissional. O contexto diz respeito a situações específicas com as quais o profissional deve trabalhar, já o ambiente corresponde aos aspectos físicos, culturais e sociais que permeiam o sujeito em seu trabalho (CHEETHAM; CHIVERS, 1998; CHEETHAM; CHIVERS, 2000).

No entanto, Nascimento (1999) refere-se à competência como um conceito multidimensional, formada por dimensões distintas, e que pode ser diferente de acordo com a fase de vida (infância ou vida adulta). Para que o

profissional tenha sucesso em suas atividades é preciso que utilize de forma adequada os conhecimentos e habilidades intrínsecos a atuação profissional. Esta percepção de competência necessita de organização e coordenação de diversos processos mentais, e os resultados alcançados tendem a ser dinâmicos e podem sofrer influência do contexto. Desta forma, a este construto no contexto da Educação Física e dos esportes, pode ser definida como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para uma atuação profissional adequada” (NASCIMENTO, 1998).

Feitosa e Nascimento (2003; 2006) identificaram competências distintas relacionadas a atuação do profissional de Educação Física (para as áreas de docência, treinamento esportivo e orientação de atividade física). Estas habilidades foram identificadas anteriormente por Nascimento (1998) e são avaliadas pela Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999).

As dimensões identificadas estão relacionadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes. A dimensão de conhecimentos divide-se em conceitual, procedimental e contextual. A dimensão habilidades é subdividida em planejamento, comunicação, avaliação, incentivação e gestão. E a dimensão atitude diz respeito as competências não técnicas (NASCIMENTO, 1998; 1999; FEITOSA, NASCIMENTO, 2003; 2006). Os autores ressaltam que estas dimensões foram caracterizadas conforme a definição de competência profissional apresentada por Nascimento (1998), supracitada e utilizada neste estudo.

O conhecimento conceitual está relacionado aos conteúdos e ideias genéricas que constituem o conteúdo a ser ensinado (FEITOSA, NASCIMENTO, 2003). Um professor competente possui uma gama de conhecimentos ricos e refinados para a utilização apropriada em suas aulas. Para Perrenoud (2000) atualmente o domínio de conteúdos e a capacidade de utilizá-lo em diversas situações de ensino é uma das competências requeridas na docência.

Professores eficientes devem ser capazes de mobilizar seus conhecimentos durante suas ações em sala. Estes saberes podem ser provenientes de diversas fontes como a formação inicial, formação contínua, experiência na profissão, conhecimentos específicos das disciplinas, entre outros. O saber do profissional engloba os conhecimentos as competências, as habilidades e atitudes que estão ligados ao saber-ser e ao saber-fazer (TARDIF, 2010).

Conhecimento procedimental é composto pelo conhecimento de estratégias diferentes para que os conteúdos ensinados sejam compreendidos e vistos como acessíveis. São, portanto, relacionadas a preocupação por parte dos profissionais quanto as questões didáticas do ensino de conteúdo específicos (FEITOSA, NASCIMENTO, 2006).

As competências relacionadas ao conhecimento contextual dizem respeito aos saberes voltados para as características particulares do ambiente em que o profissional atua e de sua clientela (FEITOSA, NASCIMENTO, 2003). As competências deste componente compreendem as características específicas de estrutura e funcionamento do sistema educativo ou desportivo em que o profissional está inserido, além das preocupações acerca das oportunidades, expectativas e constrangimentos proveniente dos ambientes, das dificuldades, problemas, anseios, interesses e necessidades dos sujeitos (NASCIMENTO, 1998).

Marcon, Nascimento e Graça (2007) verificaram que a prática pedagógica e suas experiências prévias com a área contribuem para a construção das competências pedagógicas. Os elementos que se destacaram para o desenvolvimento da competência foram o planejamento das aulas, aproximação com o contexto escolar, acompanhamento dos professores, reflexões e debates sobre a prática pedagógica e a inserção na docência por meio dos estágios. Aspectos estes relacionadas aos conhecimentos procedimentais e conceituais.

Estes componentes da competência (conceitual, procedimental e contextual) são parte da competência geral do profissional (NASCIMENTO, 1998; FEITOSA, NASCIMENTO, 2003; 2006). Assim este construto é o resultado de um conjunto de conhecimentos, posturas e atitudes necessárias ao exercício da profissão. Conforme aponta Altet (2008) no ensino as competências devem envolver os saberes plurais que englobam teoria e prática, ação, automatização de rotinas e tomadas de decisão para a ação.

Além dos domínios de conhecimento, as dimensões propostas por Feitosa e Nascimento (2003; 2006) incluem as habilidades. Habilidades são definidas como uma ação automatizada, ou seja, a capacidade de realizar uma tarefa por meio de um processo mental já construído, e que não exige uma reflexão mais incrementada (BEHAR et al., 2013). Esta dimensão (FEITOSA, NASCIMENTO, 2003; 2006) contempla as habilidades de:

- **Planejamento:** relacionado ao planejamento e estruturação de diversas situações que podem ocorrer. Antecipação de resultados.
- **Comunicação:** capacidade de transmitir os conteúdos de forma clara e sucinta.
- **Avaliação:** realizar a análise de desempenho, correção dos erros e propiciar informações pertinentes para a correção da execução das atividades.
- **Incentivação:** habilidade de influenciar o interesse e a motivação dos sujeitos para a realização dos exercícios.
- **Gestão:** capacidade de organizar e gerir os recursos, sejam eles pessoais, materiais ou temporais.

Com relação às atitudes, este domínio está associado às competências não-técnicas. Estas são definidas como grupo de qualidades pessoais expressam atitudes e valores. Podem ser consideradas como características pessoais, e não exatamente competências interligadas a atuação profissional (NASCIMENTO, 1998). Behar et al. (2013) afirma que as atitudes representam os valores e crenças dos sujeitos e as aspirações, intenções e desejos. Por meio das atitudes é que a competência é determinada, uma vez que o sujeito estará pronto para agir.

Portanto, é preciso verificar a autopercepção das competências necessárias a atividade ao exercício da profissão, uma vez que este é um fator importante no processo de construção da competência. Batista, Matos e Graça (2011) afirmam que a percepção da competência pode ser influenciada pela área profissional e experiência na profissão. Os autores evidenciaram que os professores de Educação Física se sentem mais competentes na dimensão relacionadas as habilidades, enquanto os treinadores percebem-se mais competentes na dimensão de atitude do que os professores e profissionais do fitness.

As competências profissionais podem ser influenciadas pela trajetória profissional e experiências ao longo da carreira docente, uma vez que após um período de 10 a 30 anos na docência os professores tendem a perceber melhor suas competências. Os professores apresentaram elevada percepção quanto a suas habilidades de organização e gestão, assim como motivação, a reflexão e a personalidade e relacionaram-se a intervenção docente. Ao longo da carreira docente diversas competências são desenvolvidas e

metacompetências/transcompetência, no entanto diferentes competências são adquiridas em diferentes momentos da carreira (FARIAS et al., 2012).

Professores iniciantes apresentam uma menor percepção de competência profissional, e dificuldades quanto aos conhecimentos técnicos e pedagógicos, planejamento, postura e avaliação. Já os professores experientes demonstram uma maior autopercepção quanto aos domínios de comunicação, desenvolvimento e diversidade, planejamento e instrução, gestão do ensino e avaliação. Esta menor percepção e dificuldades encontradas pelos professores em início de carreira podem ser pelo fato de que durante a formação inicial há pouco contato de fato com o exercício da profissão nos locais reais de ensino. É preciso que estes tenham o acompanhamento de profissionais já experientes, que auxiliariam na ambientação e na socialização profissional no ambiente escolar (SANTOS et al., 2018).

Ao investigar a competência profissional de treinadores esportivos, Engerland Nascimento e Both (2010) verificaram um alto nível de percepção da competência profissional quanto aos conhecimentos e habilidades profissionais. Evidenciou-se ainda que os ciclos vitais estavam relacionados a competência profissional, isto porque os treinadores mais velhos demonstraram maior domínio de conhecimentos profissionais voltados a gestão e legislação do esporte, porém apresentaram uma maior dificuldade quanto a avaliação.

Instrutores de atividades de aventura na natureza apresentaram elevada percepção de competência quanto a competência cognitiva, competência funcional, instrução/orientação e valores/competência ética. Porém, os profissionais não se sentiram tão competentes quanto a segurança, estes não relataram ter domínio sobre as emergências. Notou-se ainda que estes apresentaram alto domínio nas metacompetências de liderança, motivação e criatividade. Este domínio percebido em grande parte das competências pode se dar pelo fato de que, mesmo sem uma formação específica para esta atuação os profissionais buscaram desenvolver e aprender diversas competências imprescindíveis para sua atuação (VAZ et al., 2017).

Percebe-se que a competência profissional tem sido estudada com relação a professores e profissionais já formados em Educação Física, contudo, ainda é necessário que se entenda como se dá o desenvolvimento da competência profissional ao longo da graduação e da realização dos Estágios Curriculares

Supervisionados. Deste modo, esta pesquisa tem por objetivo investigar quais as competências profissionais são evidenciadas durante a formação inicial e estágios em Educação Física.

4.2 MÉTODOS

As buscas e seleção dos artigos foram realizadas pela pesquisadora responsável, entre os meses de fevereiro e agosto de 2018 nas bases de dados: Ebsco, Scopus, Web of Science, Scielo e Lilacs. Os termos de busca compreenderam: “competência profissional”, “competência profissional e educação”, “competência profissional e estágio” e “competência profissional e Educação Física”. Os termos em inglês: “*Professional competence*”, “*Professional competence and education*”, “*Professional competence and internship*” “*Professional competence and physical education*”; e por fim os termos em espanhol: “*Competencia profesional*”, “*Competencia profesional y educación*”, “*Competencia profesional y pasantía*” y “*Competencia profesional y educación física*”. Todos combinados por meio do operador “AND” e “NOT”.

Foram critérios de inclusão: (a) ter como sujeitos, estudantes do curso de Educação Física licenciatura; (b) ser original, publicado em revista científica com revisão por pares, em língua inglesa, espanhola ou portuguesa. Os critérios de exclusão compreenderam: (a) não avaliar a competência profissional de estudantes universitários do curso de Educação Física; (b) ter como população do estudo professores já formados, de Educação Física ou de outros cursos; (c) teses, dissertações, conferências, livros, capítulos de livros, resumos, artigos não publicados, artigos de revisão e de validação de escalas e (d) estudos de validação de instrumentos.

A busca nas bases elencadas totalizou 1.637 estudos. Foram excluídos 21 artigos que apareceram duplicados nas bases de dados (Figura 5). Ainda, foram excluídos 1.530 estudos a partir da leitura dos títulos e resumos, os quais não apresentavam critérios de inclusão. Após as exclusões, foram mantidos 107 artigos para a leitura na íntegra. A partir da análise dos artigos, em um segundo momento foram excluídos 99 artigos por não apresentarem os critérios de inclusão e conter um ou mais item dos critérios de exclusão, sendo que desses somente três não estavam disponíveis. Os artigos foram revisados por mais duas avaliadoras

nesta etapa para a exclusão ou inclusão no estudo. Além disso, as referências bibliográficas, que fazem parte dos trabalhos, foram analisadas para que se pudessem identificar outras pesquisas ligadas ao tema. Foram elegíveis sete artigos na íntegra para a revisão sistemática. Dos sete artigos que fizeram parte da análise da revisão sistemática, quatro eram redigidos na língua portuguesa, e dois na língua inglesa e um em língua espanhola.

Para análise dos dados, foi utilizado o protocolo PRISMA-P (*Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analysis Protocols*), desenvolvido por Moher et al. (2015). Consiste em 17 itens sobre informações que deveriam estar presentes no título, resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão de estudos observacionais. Um fluxograma é mostrado (Figura 5) sobre o processo metodológico, usando o sistema PRISMA. A pesquisa de banco de dados foi atualizada pela última vez em agosto de 2018.

Para a análise dos artigos inclusos na revisão também foi aplicado o instrumento utilizado para a descrição de pesquisas observacionais *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology* (STROBE). Este consiste em uma lista com 22 itens e foi traduzido para o português por Malta et al. (2010).

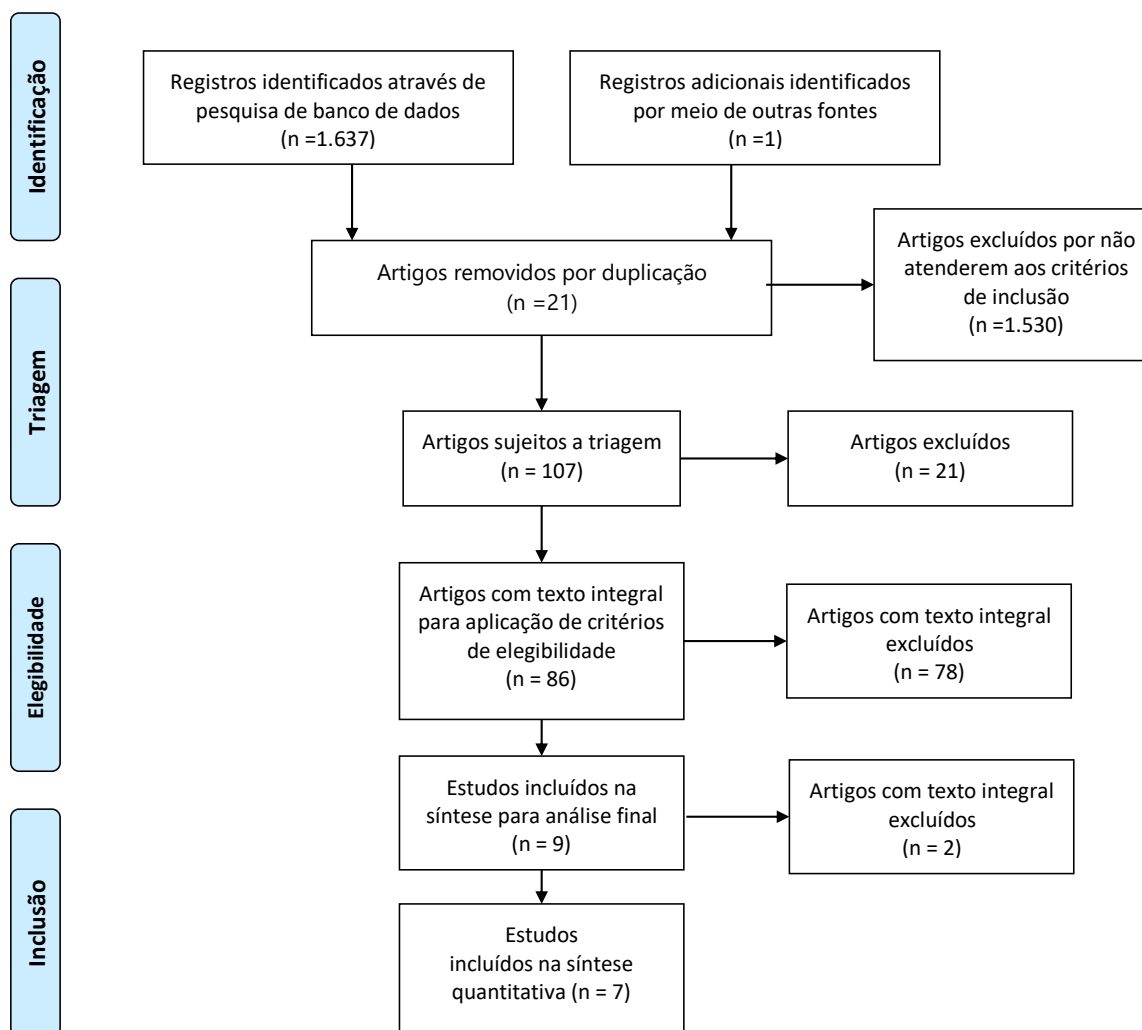


Figura 5. Fluxograma da análise e inclusão dos artigos sobre Competência profissional no estudo de revisão. Fonte: a autora

4.3 RESULTADOS

Caracterização geral dos estudos

Todos os artigos (n=7) foram publicados entre 2006 e 2018, sendo que todos os estudos analisados delineamento transversal (n=7; 100%) e com análises qualitativas (n=2; 28,6%) e quantitativas (n=5; 71,4%). Nenhum estudo com análise qualitativa e quantitativa foi encontrado. O principal instrumento utilizado para mensurar a competência profissional foi a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (n=3; 42,9%). Para avaliar a competência profissional dos estudantes alguns estudos desenvolveram um questionário próprio (n=2; 28,6%).

As amostras variaram entre 12 e 241 estudantes, de 17 a 50 anos,

de ambos os sexos (n=7; 100%), de diferentes países, com destaque para o Brasil (n=4; 71,4%), Espanha (n=2; 28,6%) e Inglaterra (n=1; 14,2%) (Tabela 2).

Tabela 2. Artigos que investigaram a competência profissional de estudantes universitários de Educação Física.

Autor e ano	Objetivo	Delineamento	Amostra (n)	País	Idade e sexo	População e amostra	Instrumentos	Análise	Principais achados
Vieira, Vieira, Fernandes (2006) ¹	Investigar a competência profissional percebida dos acadêmicos que atuam no estágio curricular supervisionado da disciplina Prática de Ensino em Educação Física	Descritivo, transversal	91	Brasil	23,7 anos F/M	91 acadêmicos, sendo 47 do gênero feminino e 44 do gênero masculino	Questionário estruturado e a Escala de Competência Profissional Percebida em Educação Física	Quantitativa	Os acadêmicos apresentaram domínio suficiente em todas as competências. No entanto verificou-se uma competência profissional percebida superior nas habilidades profissionais. Participar de monitorias associou-se a uma maior percepção de competência. Por outro lado, a realização de estágios está relacionada a uma baixa percepção de competência.
Marinho, Santos, Farias (2012) ²	Apresentar as ressonâncias da participação de alunos na organização do referido projeto, discutindo como eles próprios se autoavaliaram e perceberam a manifestação de competências relacionadas à formação profissional.	Descritivo, transversal	12	Brasil	20 a 25 anos F/M	12 universitários, sendo 10 mulheres e dois homens	Elaboração e participação de um projeto de ensino. Instrumento de autoavaliação.	Qualitativa	Apesar de tanto os alunos do bacharelado, quanto os da licenciatura, terem percebido a manifestação de determinadas competências durante a participação no projeto de ensino, isso não significa que eles efetivamente manifestarão essas competências durante sua futura atuação profissional. Evidenciou-se a eminência de pontos positivos e a percepção de competências da formação inicial por parte dos acadêmicos.
Ortega e Fuente (2014) ³	Avaliar as habilidades de comunicação de futuros professores de Educação Física.	Descritivo, transversal	154	Espanha	-- F/M	154 alunos do curso de Educação Física de ambos os sexos	Questionário desenvolvido para o estudo a respeito de sua competência de comunicação educacional	Qualitativa	Conclui-se que o nível de competência comunicativa dos professores de EF em treinamento apresenta inúmeras limitações e que os alunos do 3º ano do curso admitem um nível de competência comunicativa superior ao dos alunos do 1º ano. Alunos do terceiro ano, talvez por diferentes razões, como maturidade, demonstram maior conscientização sobre a competência comunicativa do que os alunos do primeiro ano.

Autor e ano	Objetivo	Delineamento	Amostra (n)	País	Idade e sexo	População e amostra	Instrumentos	Análise	Principais achados
Vieira e Pinto (2014) ⁴	Identificar a autopercepção de competência profissional em Educação Física dos acadêmicos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física	Descritivo, transversal	33	Brasil	-- F/M	33 alunos (22 do sexo masculino e 11 do sexo feminino)	Escala de Auto percepção de Competência Profissional em Educação Física (Adaptado de Nascimento 1999)	Quantitativa	Os acadêmicos revelaram uma autopercepção positiva em relação à competência profissional, sendo esta predominante no gênero masculino. Todas as dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) dos conteúdos avaliadas foram pontuadas positivamente, embora a conceitual tenha apresentado uma menor pontuação
Martínez, Torregrosa e Murcia (2015) ⁵	Verificar o poder preditivo do apoio à autonomia, os mediadores psicológicos e a motivação autodeterminada sobre a competência trabalhista.	Descritivo, transversal	241	Espanha	22,07 anos F/M	241 universitários que cursam Educação Física	Percepción del alumno sobre el Soporte de Autonomía, Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en educación, Escala de Motivación Académica (AMS) e Escala de Competencia laboral	Quantitativo	Observou-se que a variável competência do trabalho foi prevista pela autonomia, mediadores psicológicos e motivação autodeterminada.
Ribeiro et al. (2015) ⁶	Investigar as preocupações e a percepção de competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio.	Descritivo, transversal	42	Brasil	22,0± 2,41 anos F/M	42 alunos do curso de licenciatura em Educação Física, sendo 19 do sexo feminino e 23 do sexo masculino	Escala de Preocupação Pedagógica do Professor, Escala de Auto Percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos	Quantitativo	Os estagiários se percebem mais competentes quanto a sua habilidade profissional. Os acadêmicos que cursavam a primeira disciplina de prática de ensino apresentaram uma autopercepção de competência quanto a habilidade profissional e conhecimento profissional. Os estudantes apresentaram maiores habilidades para o planejamento, comunicação no ambiente escolar, avaliação das atividades desenvolvidas, bem como para o incentivo aos alunos.

Nascimento Junior et al. (2018) ⁷	Analisar o nível de motivação acadêmica e percepção de competência profissional de estudantes do curso de Educação Física	Descritivo, transversal	191	Brasil	24,80 ± 5,76 anos F/M	191 acadêmicos de ambos os sexos (105 homens e 86 mulheres) do curso de Educação Física	Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos	Quantitativo	Os estudantes que tinham a experiência do estágio apresentaram uma maior percepção de competência em todas as dimensões. O grupo específico de quem não realiza estágio, a percepção de competência profissional esteve mais correlacionada com a Regulação Externa e com a Desmotivação do que com os outros tipos de motivação.
--	---	-------------------------	-----	--------	-----------------------	---	---	--------------	---

Fonte: a autora

Principais Variáveis Investigadas

As variáveis investigadas (Tabela 3) nos estudos analisados estavam relacionadas ao desenvolvimento e identificação das competências profissionais (n=8). As pesquisas voltadas as competências profissionais a relacionaram com as seguintes variáveis: competência para o ensino de uma determinada disciplina, suporte a autonomia, motivação acadêmica, necessidades psicológicas básicas, preocupações pedagógicas, dados sociodemográficos e realização dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios.

Os artigos analisados apontaram que as competências podem ser desenvolvidas por meio da participação em atividades da formação inicial, deste modo durante este período da formação competências irão emergir. Foram indicadas ainda, quais as competências mais encontradas para esta população.

Tabela 3. Variáveis associadas a competência profissional de estudantes de Educação Física licenciatura.

Tema	Variáveis investigadas	Itens relacionados a competência profissional
Competência profissional	Competência para o ensino da ginástica, desenvolvimento de competências por meio da participação de projetos de ensino e da participação em uma disciplina de esportes de aventura, suporte a autonomia, motivação acadêmica, necessidades psicológicas básicas, preocupações pedagógicas, comunicação e dados sociodemográficos e realização dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios	As habilidades encontradas foram relacionadas a capacidade de planejamento das aulas, competência laboral, conhecimento técnico e teórico especializado, conhecimento tácito, aplicação do conhecimento, conhecimento processual, conhecimento contextual, competência de valores/competência ética, habilidade profissional, conhecimento profissional, conhecimentos pedagógicos, habilidade de auto-reflexão, habilidade de comunicação. Alunos do curso de licenciatura apresentaram metacompetência, e maior competência quanto a iniciativa e postura proativa.

Fonte: O próprio autor.

Recomendações para a descrição dos estudos

Na Tabela 4, é apresentada uma análise qualitativa a partir da declaração STROBE, sobre as informações contidas nos estudos para: título, resumo, introdução, métodos, resultados, discussão, entre outras informações relevantes. Foi observado que 7 dos estudos (100%) (qualitativos e quantitativos) apresentaram clareza nas informações do título/resumo e introdução (contexto e justificativa, objetivos), no qual se detalhou o referencial teórico utilizado, bem como

da justificativa clara para realização da pesquisa.

Os itens dos resultados e discussão (resultados principais, interpretação e generalização) também foram reportados pela maioria dos estudos. No entanto, foi possível observar que apenas 3 estudos (42,9%) relataram as limitações de suas pesquisas. Quanto aos métodos a maioria das pesquisas descreveram de forma clara a sua localização (100%), participantes (100%), variáveis (100%), métodos estatísticos (100%), fontes de mensuração (85,7%) e viés (85,7%). Por outro lado, 57,1% das pesquisas (n=4) incluíram informações a respeito do desenho na metodologia, enquanto o tamanho amostral e a descrição das variáveis estiveram presentes em apenas um estudo.

Tabela 3. Recomendações da declaração STROBE para a descrição de estudos observacionais.

STROBE	Itens	Número de referência do estudo
Título e resumo	1	1,2*,3*,4,5,6,7
Introdução		
Contexto/Justificativa	2	1,2*,3*,4,5,6,7
Objetivo	3	1,2*,3*,4,5,6,7
Métodos		
Desenho do estudo	4	1,2*,3*,7
Localização	5	1, 2*,3*,4,5,6,7
Participantes	6	1,2*,3*,4,5,6,7
Variáveis	7	1,2*,3*,4,5,6,7
Fontes de mensuração	8	1, 3*,4,5,6,7
Viés	9	1, 3*,4,5,6,7
Tamanho do estudo	10	3*
Variáveis quantitativas	11	4
Métodos estatísticos	12	1, 2*,3*,4,5,6,7
Resultados		
Participantes	13	1, 3*,4,5,6,7
Dados descritivos	14	1, 4,5,6,7
Desfecho	15	-
Resultados principais	16	1, 2*,3*,4,5,6,7
Outras análises	17	-
Discussão		
Resultados principais	18	1, 2*,3*,4,5,6,7
Limitações	19	5,6,7
Interpretação	20	1, 2*,3*,4,5,6,7
Generalização	21	1, 3*,4,7
Outras informações		
Financiamento	22	-

*Estudos qualitativos.

4.4 DISCUSSÃO

Esta revisão permitiu verificar a escassez de estudos que tratam da competência profissional de discentes dos cursos de Educação Física, especialmente do curso de licenciatura, visto que os estudos com esta população tiveram início a partir de 2007. Um fator positivo encontrado, é o de que os estudos brasileiros têm dado atenção a esta variável, uma vez que a maior parte das pesquisas analisadas são do país (MARINHO; SANTOS; FARIAS, 2012; RIBEIRO et al., 2015; NASCIMENTO JÚNIOR et al., 2018).

Houve o predomínio de delineamento transversal, e a utilização de métodos qualitativos para averiguar a competência (Tabela 2). Isto porque este é um conceito abrangente, e pode se referir tanto às competências profissionais, quanto a competências pessoais, e pesquisas com este método permitem o entendimento deste fenômeno, além de possibilitar a análise de outros fatores intervenientes na competência profissional.

Com relação a competência profissional, algumas variáveis foram associadas a este construto, tais como competência para o ensino de um determinado esporte, desenvolvimento de competências por meio da participação de projetos de ensino e participação em uma disciplina, suporte a autonomia, motivação acadêmica, necessidades psicológicas básicas, preocupações pedagógicas, comunicação e dados sociodemográficos e realização dos estágios obrigatórios e não-obrigatórios (Tabela 2).

A avaliação da competência profissional se deu por meio de questionários desenvolvidos para os estudos, e pela Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (RIBEIRO et al., 2015; NASCIMENTO JÚNIOR et al., 2018). Ressalta-se a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos é um dos poucos instrumentos voltados a avaliar este constructo, e adequado para a avaliação em estudantes e profissionais de Educação Física, sobretudo por levar em consideração as particularidades da área.

Este instrumento foi desenvolvido por Nascimento (1998) e avalia as concepções do profissional/acadêmico de suas capacidades ao executar

comportamentos específicos. As questões apontam para a existência de diferentes competências e habilidades essenciais para o desempenho profissional nesta área. As competências avaliadas referem-se a duas dimensões que são conhecimento profissional e habilidades pessoais. Cada dimensão é composta por diversos indicadores, a dimensão conhecimento profissional avalia o conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e conhecimento do contexto. Já a dimensão de habilidades avalia o planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, incentivação e Autorreflexão (NASCIMENTO, 1999).

Estas competências e indicadores foram verificados nos estudos de Ribeiro et al. (2015) e Nascimento Júnior et al. (2018). Foi verificada uma maior percepção de competência quanto a habilidade profissional. Para os acadêmicos que estavam realizando a disciplina de prática de ensino pela primeira vez apresentaram uma maior competência quanto às habilidades profissionais (autorreflexão). E por fim, constatou-se que os estudantes em situação de estágio pela primeira vez se percebem mais competentes nas dimensões conhecimentos pedagógicos, habilidade de autorreflexão e competência geral (RIBEIRO et al., 2015).

Uma maior percepção de competência profissional relatada por acadêmicos em situação de estágio também foi evidenciada por Nascimento Júnior et al. (2018). Os universitários que realizavam estágios apresentaram uma maior competência para todos os indicadores. Verificou-se ainda correlação entre avaliação e motivação por regulação introjetada para os estudantes que realizaram os estágios. A realização de estágios também favorece o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento (SLOAN, 2007). Por outro lado, para o grupo que não realizava estágio houve correlação entre a percepção de competência, motivação por regulação externa e desmotivação.

A motivação também foi relacionada competência profissional por Martínez, Torregrosa e Murcia (2015). Uma percepção moderada acerca da competência laboral foi relatada. No entanto, esta variável parece ser predita pelo suporte de autonomia, e percepção de autonomia, competência, vínculo e a motivação autodeterminada.

Segundo a microteoria das necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2012) existem três necessidades a serem supridas que são a autonomia, competência e vínculo, que quando satisfeitas levam ao bem-estar

(RYAN; DECI, 2000). A necessidade de competência diz respeito a capacidade de agir de maneira satisfatória ao se deparar com uma tarefa desafiadora levando a um sentimento de eficácia (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Portanto, quando os discentes se sentem competentes (RIBEIRO et al., 2015; MARTÍNEZ; TORREGROSA; MURCIA 2015; NASCIMENTO JUNIOR et al., 2018) é possível que isto ocorra por ter esta necessidade suprida, levando a um bem-estar com a realização da tarefa.

Vieira, Vieira e Fernandes (2006) em contrapartida verificaram que a realização dos estágios se associara a menor competência percebida, quando comparados com os discentes que realizaram projetos e monitorias. Os autores apontam ainda que a participação em um maior número de atividades ao longo da formação inicial tais como monitorias, projetos de ensino e de extensão contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais pertinentes a atuação na área, tanto nos conhecimentos como nas habilidades profissionais. Assim, destaca-se que os alunos que têm mais experiências ao longo de sua formação desenvolvem mais competências.

A participação em projetos de ensino também contribuiu para o desenvolvimento de diversas competências. Marinho, Santos, Farias (2012) demonstram que após a participarem dos projetos os discentes dos cursos de bacharelado e de licenciatura relataram a aquisição de competências diferentes. Os alunos da licenciatura demonstraram uma maior percepção acerca da competência de iniciativa, postura proativa, liderança, flexibilidade, criatividade e a persistência, além de apresentarem metacompetência.

Ter uma boa competência quanto a comunicação também é imprescindível para a atuação na área da Educação Física. Ortega e Fuente (2014) verificaram que os alunos do terceiro ano têm maior percepção de competência comunicativa do que estudantes do primeiro ano. De uma forma geral os alunos sentem-se competentes quanto a sua comunicação escrita, quanto a saber ouvir, expor suas ideias e opiniões. Contudo, sentem-se expostos quando necessitam iniciar sua comunicação e de organizar suas apresentações adequadamente.

4.5 CONCLUSÃO

Foi possível notar que este ainda é um construto pouco investigado no campo da Educação Física, contudo tem se dado maior destaque a esta variável no contexto nacional. Ficou claro também a necessidade de maiores investigações quanto às habilitações visto que, ainda é preciso investigar como o desenvolvimento das competências se dá nos cursos de licenciatura em Educação Física.

Uma maior percepção de competência profissional parece estar atrelada a realização de estágios obrigatórios e não-obrigatórios, uma vez que os discentes que relataram realizar estágios percebem-se mais competentes, quando comparados aos que não realizam estágios durante sua formação. Verificou-se ainda que há uma relação positiva entre a motivação e a percepção de competência profissional, e que esta pode ser predita pelo suporte à autonomia e motivação.

A participação em atividades durante a formação inicial, como projetos e monitorias parecem auxiliar no desenvolvimento de competências essenciais a futura atuação tais como comunicação e competência funcional. Contudo fatores pessoais e fatores externos a formação podem influenciar de forma negativa o desenvolvimento de determinadas competências.

Portanto, ainda é preciso que diversos aspectos da competência profissional sejam investigados, sobretudo no contexto do ensino a distância em Educação Física, visto que nenhum dos estudos investigou esta modalidade de ensino. Nessa perspectiva, recomenda-se que novas pesquisas analisem a relação entre competência profissional e as habilitações do curso de Educação Física, preocupações docentes e a realização dos estágios, visto que ainda são escassos os estudos que verificaram estas relações.

4.6 REFERÊNCIAS

BATISTA, P.; MATOS, Z.; GRAÇA, A. Autopercepção das competências profissionais em profissionais de desporto: efeito da área de intervenção da experiência profissional. **Revista de Ciências del Deporte**, v. 7, n. 2, p. 117-131, 2011.

BEHAR, Patricia Alejandra. **Competências em educação a distância**. Penso Editora, 2013.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model

of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, Graham; CHIVERS, Geoff. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European industrial training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory**. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press. 2012.

EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. **Motriz**, v. 15, p. 890-899, out./dez. 2009b

EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. Nível de associação entre importância atribuída e a competência percebida de treinadores esportivos. **Pensar a Prática** (Online), v. 12, p. 1-12, set./dez. 2009a.

FARIAS, G. O. et al. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.

FEITOSA, W. M. do N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas dos profissionais de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: Um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

FEITOSA, WMN; NASCIMENTO, J. V. **Educação Física: quais competências profissionais**. In: Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas. Rio Claro: Biblioética, p. 87-98, 2006.

GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

SANTOS, J. H. et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de Educação Física iniciantes e experientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 4, p. 388-396, 2018.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Artmed, 2003.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M.; FARIAS, G. O. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 3, p. 46-54, 2012.

MARTÍNEZ, A. H.; TORREGROSA, Y. S.; MURCIA, J. A. M. Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. **Revista de Pedagogía**, v. 67, n. 4, p. 61-72, oct. 2015.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v. 4, n. 1, p. 1, 2015.

MONTIEL, J. M. et al. Escala de percepção discente do ensino à distância: estudo de validade. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 3, p. 359-369, 2014.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

NASCIMENTO, J. V. **A formação universitária em Educação Física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. 380f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto)-Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 5-21, 1999b.

ORTEGA, J. L. G.; FUENTES, A. R. Perception of Physical Education college students about their communicative competence. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 425-442, abr./jun. de 2014.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIBEIRO, V. T. et al. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 1, p. 59-68, 1. trim. 2015.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAZ, J. M. et al. Percepção de competências profissionais de instrutores de atividades de aventura na natureza atuantes em Florianópolis/SC. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 295-310, 2017.

5 PREOCUPAÇÕES PEDAGÓGICAS DE ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL E SUA RELAÇÃO COM OS ESTÁGIOS CURRICULARES SUPERVISIONADOS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: O objetivo desta investigação foi realizar uma revisão sistemática a respeito das preocupações docentes de estudantes estagiários do curso de Educação Física. As buscas e a seleção dos artigos foram realizadas pela pesquisadora responsável, entre os meses de fevereiro e setembro de 2018 nas bases de dados: Ebsco, Scopus, Web of Science, Scielo e Lilacs. Foram analisadas publicações do ano de 1985 a setembro de 2018. Encontrou-se 1.482 artigos, dos quais 14 artigos atendiam aos critérios de inclusão. Os estudos analisados apontaram que as preocupações docentes estão relacionadas a relacionadas a prática docente, fatores sociodemográficos e aspectos psicológicos como ansiedade, esperança, medo. As maiores preocupações dos estudantes foram quanto a sua sobrevivência o campo de trabalho, ou seja, consigo. E ainda quanto ao impacto da tarefa, o que está relacionado aos problemas vivenciados durante a docência, sobretudo com os aspectos sociais, cognitivos e emocionais dos alunos. Conclui-se o início na docência é permeado de preocupações, e que no caso de estudantes em situação de estágio estas podem ocorrer em dois extremos de acordo com a Teoria proposta por Fuller e Bown (1975), sendo estas consigo e com o impacto da tarefa.

Palavras-chave: Preocupações pedagógicas; Estágio Supervisionado; Universitários.

5.1 INTRODUÇÃO

O termo preocupação referente a atuação docente, está ligado a ações, comportamentos, sentimentos e inquietações demonstrados pelos professores em relação ao contexto em que estão inseridos (KOKKINOS; STAVROPOULOS, DAVAZOGLU; 2016; RIOPEL, 2006). Para Fuller (1969) preocupações podem ser definidas como os problemas percebidos pelos professores. Estas preocupações apresentadas por professores são importantes, por relacionarem-se aos seus objetivos (preocupação de fonte interna) e expectativas de outros sobre sua atuação

(preocupação de fonte externa). Estas compreendem ainda aspectos associados à profissão e a instituição (RIOPEL, 2006).

Ao longo da carreira docente a tarefa de ensinar, tanto para docentes, quanto para discentes em situação de estágio e as diferentes responsabilidades assumidas podem se transformar em preocupações pedagógicas (FARIAS et al., 2008). Outros fatores podem influenciar de forma direta as preocupações de professores, tais como tempo de serviço, formação, idade e gênero, fatores relacionados à comunidade escolar, situação socioeconômica, religião e fatores relacionados à instituição educacional e rede de ensino, como número de alunos, localização, infraestrutura, quantidade de materiais e recursos humanos (TRUSZ, 2016).

Fuller (1969) ao investigar discentes que se encontravam na disciplina de prática de ensino, identificou a existência de três preocupações educacionais consideradas importantes para o desenvolvimento profissional, o qual culminou no modelo teórico para a Teoria das Preocupações. Inicialmente as fases identificadas foram: Pré-Ensino (*Pre-Teaching*) que corresponde a fase anterior a ser professor, ou seja, entre o primeiro contato real dos alunos com a sala de aula (ensino de alunos) e experiência no trabalho. Durante esta fase não parecem existir preocupações com o ensino especificamente, sendo este um período de envolvimento relativamente baixo com o ensino. A segunda fase é a de Preocupações relacionadas aos primeiros contatos (*Early Teaching*), que diz respeito a fase de ingresso na carreira docente, suas preocupações são mais centradas no professor, preocupações consigo mesmo, e com sua adaptação a sala de aula e as avaliações. E por fim, a terceira fase é a de Preocupações Tardias (*Late Teaching*). Esta relaciona-se às preocupações de professores com um certo nível de experiência docente. Os docentes têm suas preocupações voltadas às necessidades dos alunos, tais como a aprendizagem, sua contribuição para a evolução do aluno, entre outras (FULLER, 1969).

O modelo teórico proposto no ano de 1969 foi revisado posteriormente por Fuller e Bown (1975) (Figura 6). Os autores verificaram então, a existência de algumas dimensões de preocupações relatadas por professores. Estas preocupações se modificam e evoluem com o tempo e são categorizadas como preocupações consigo (*self*), com a tarefa (*task*) e com o impacto da tarefa (*impact*).

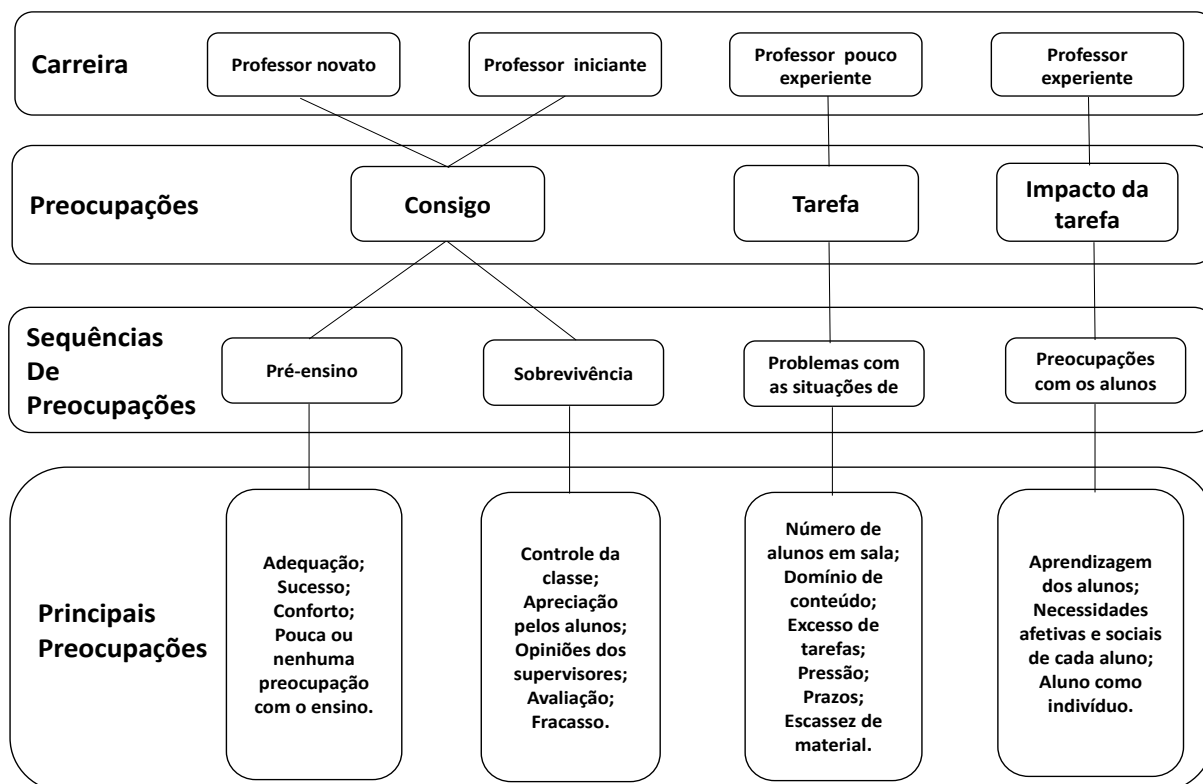


Figura 6. Compreensão do Modelo de Desenvolvimento das Preocupações Docentes. Fonte: a autora

As preocupações consigo estão relacionadas a adequação e a sobrevivência de um indivíduo como professor. Estas surgem durante os primeiros contatos com a sala de aula, tanto no estágio realizado em sua formação inicial, quanto na função de professor. As principais preocupações envolvem o controle da classe, ser apreciado pelos alunos, opiniões dos supervisores, ser observado e ser avaliado. Os professores iniciantes têm mais preocupações deste tipo do que os professores mais experientes (FULLER; BOWN 1975).

Professores em início de carreira tem mais preocupações consigo, ou seja, possuem maior apreensão com seu próprio conforto, adequação e sucesso, em vez de preocupações sobre o conforto, a adequação ou o sucesso de seus alunos. No entanto, ao se depararem com a realidade da sala de aula suas preocupações mudam, e estas se voltam para sua própria sobrevivência como professores. As preocupações passam a ser sobre o controle de classe, seu domínio do conteúdo a ser ministrado e, quanto a avaliações de seus supervisores. Neste momento se questionam se irão aprender a ensinar, sendo este um período de grande estresse (FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Observa-se que a preocupação consigo está relacionada às expectativas desenvolvidas e sentimento de aceitação profissional. Essa fase se estabelece a partir da formação inicial, conforme aponta Akuffo (2005), em que no início do estágio as preocupações giram em torno de como trabalhar a disciplina, os critérios da escola e a avaliação sobre seu desempenho.

Além disso, no início da carreira os docentes ou os estudantes estagiários, estão expostos a novas experiências e adaptação ao ambiente. Isso pode gerar insegurança, sobretudo para os que possuem menor experiência com a prática docente. Por esse motivo esta fase é descrita como uma fase de sobrevivência, uma vez que neste período ocorre uma maior preocupação com a própria carreira, do que com os conteúdos ministrados (tarefas), ou com o impacto de sua atuação (impacto da tarefa) para com os alunos (WATZKE, 2003; SILVA, 1997).

A preocupação com a tarefa envolve as situações de ensino. O professor com pouco tempo de experiência passa a se preocupar com o número elevado de alunos em cada turma, excesso de tarefas, pressões a respeito do prazo para o cumprimento de tarefas, falta de materiais e pouco tempo para planejamento de suas aulas (FULLER; BOWN 1975). Preocupações com a situação de ensino, perpassam as preocupações consigo. O professor preocupa-se com suas limitações e falhas, por sentir-se inseguro com seus conhecimentos e domínio de conteúdo. Estão mais preocupados com seu próprio desempenho, do que com a aprendizagem dos alunos.

Ao verificar as preocupações de estudantes-estagiários em função de sua atuação ao longo das séries, Boz (2008) evidenciou que os estes apresentaram mais preocupações relacionadas a tarefa. As preocupações estavam relacionadas ao número de alunos em sala, falta de apoio público para as escolas, interrupções administrativas, inflexibilidade do currículo e o rígido esquema instrucional. No entanto, eles também experimentaram preocupações consigo e com o impacto da tarefa, o que sugere, portanto, que as preocupações não mostraram uma sequência de desenvolvimento, mas sim que podem ocorrer de forma simultânea (BOZ, 2008).

A preocupação com o impacto da tarefa, está associada a uma maior experiência docente. As preocupações expressas pelos professores passam a ser sobre os alunos, tais como aprendizagem, suas necessidades sociais e os

resultados das atividades desenvolvidas. O professor vê os alunos como indivíduos, ou seja, pensa em como pode ensinar de uma maneira individualizada para que se possa atender às necessidades da maioria dos alunos (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Estas preocupações com o impacto da tarefa podem acometer tanto profissionais experientes, quanto estudantes-estagiários em início de carreira. Apresentar estas preocupações no ingresso da profissão pode se dar pelo fato de que os estudantes-estagiários ao se depararem com a responsabilidade de ser professor e de estar inserido em um grupo profissional, manifestam inquietações quanto a sua intervenção, a qualidade de sua atuação e as condições sociais as quais seus alunos estão inseridos (FARIAS et al., 2008).

As pesquisas de Fuller (1969), Fuller, Parson e Watkins (1974) e Fuller e Bown (1975) apresentaram que ao longo do desenvolvimento na função de professor, existem diversas preocupações, e momentos específicos que podem ser representados por uma sequência hierárquica. No entanto, Watzke (2007) e (2003) questiona esta cronologia. Para o autor existe um padrão quanto as preocupações demonstradas pelos professores, no entanto existem variações consideráveis, nas quais observa-se que algumas dessas preocupações podem aparecer antes do idealizado, tardiamente, ou então as preocupações podem ocorrer de forma simultânea.

Oosterheert, Swennen e Van Rijswijk (2005) afirmam que em cada fase de desenvolvimento uma preocupação é dominante, porém não exclusiva desta fase. Conseqüentemente, as preocupações consigo e com o impacto da tarefa podem ocorrer em um momento, para retornar em um outro ao longo da profissionalização dos professores, sobretudo se estes enfrentam novos problemas e oportunidades.

Ao fazer uma breve revisão acerca das preocupações de professores Both (2010) aponta que durante o desenvolvimento profissional os alunos/professores não lidam exclusivamente com as preocupações consigo, com a tarefa ou com o impacto da tarefa. O contexto em que o indivíduo está inserido pode desencadear as preocupações, permitindo que estas se modifiquem, se repitam e se sobreponham ao longo de sua carreira. Portanto, as preocupações perpassam os fatores apontados anteriormente, e relacionam-se ainda, à estrutura pessoal dos docentes que integram suas experiências passadas e as experiências atuais (BOTH,

2011).

Deste modo, estudar as preocupações que acometem professores em diversas fases de suas carreiras, ou durante sua formação inicial (atuação durante os estágios) torna-se importante, uma vez que ao detectá-las, pode-se prepará-los melhor para que enfrentem as situações com as quais irão se deparar na realidade de sua profissão, em que possam se sentir aflitos, angustiados ou limitados (FULLER, 1969).

No ano de 2016, segundo o Mapa do Ensino Superior mais de 6,5 milhões de novos alunos se matricularam no ensino superior, tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas. Destas aproximadamente 8 mil matrículas são do curso de Bacharelado em Educação Física, e aproximadamente 13 mil são de alunos matriculados no curso de licenciatura (BRASIL, 2016). O que tem despertado o interesse de pesquisas voltadas a estudar esta população.

Durante a formação inicial os acadêmicos devem passar pelos estágios, sejam eles obrigatórios ou não, e que para muitos é o primeiro contato com a área. No entanto, esta experiência vivenciada pelos discentes, muitas vezes vem acompanhadas de incertezas, inseguranças e sobretudo, diversas preocupações (FARIAS et al. 2008).

Mesmo que acompanhado por diversas preocupações, os estágios são parte essencial da formação inicial, isto porque neste momento o que foi aprendido na teoria, será aplicado na prática, complementando assim o desenvolvimento dos acadêmicos por meio das experiências vividas, complementando seu aprendizado (VILELA; BOTH, 2016).

Desta forma, é imprescindível investigar as preocupações pedagógicas e os fatores que interferem durante esta fase de aprendizagem, a fim de contribuir para a formação e desenvolvimento profissional dos estudantes (SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012). Ainda que estudos tenham sido realizados sobre as preocupações dos acadêmicos em situação de estágios, as pesquisas realizadas sobre esta temática foram realizadas em sua maioria com professores inseridos em realidade escolar (FOLLE; NASCIMENTO, 2011; COSTA, 2013).

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi realizar uma revisão sistemática sobre os estudos que analisaram as preocupações pedagógicas de estudantes estagiários do curso de Educação Física.

5.2 MÉTODOS

As buscas e seleção dos artigos foram realizadas pela pesquisadora, entre os meses de fevereiro e setembro de 2018 nas bases de dados: Ebsco, Scopus, Web of Science, Science Direct, Scielo e Lilacs. Os termos de busca foram: “preocupações pedagógicas”, “preocupações docentes”, “preocupações de professores” e “preocupações pedagógicas de estudantes combinados por meio do operador “AND”. Também foram utilizados os termos em inglês: “*Pedagogical Concerns*”, “*Teaching Concerns*”, “*Teacher Concerns*” and “*Student Pedagogical Concerns*”; e os termos em espanhol: “*Preocupaciones pedagógicas*”, “*Preocupaciones de la enseñanza*”, “*Preocupaciones de los docentes*” y “*Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes*”.

Foram critérios de inclusão: (a) ter como sujeitos, estudantes de Educação Física do curso de licenciatura; (b) tratar de estudantes de Educação Física em situação de estágio; (c) ser original, publicado em revista científica com revisão por pares, em língua inglesa, espanhola ou portuguesa. Os critérios de exclusão compreenderam: (a) não analisar as preocupações docentes de estudantes estagiários; (b) teses, dissertações, conferências, livros, capítulos de livros, resumos, artigos não publicados, artigos de revisão e de validação de escalas.

A busca nas bases especificadas totalizou 1.482 estudos. Foram excluídos 4 artigos que apareceram duplicados nas bases de dados. Ainda, foram excluídos 1.444 estudos a partir da leitura dos títulos e resumos, os quais não apresentavam critérios de inclusão. Após as exclusões, foram mantidos 33 artigos para a leitura na íntegra. A partir da análise dos artigos, foram excluídos 18 por não apresentarem os critérios de inclusão e conter um ou mais item dos critérios de exclusão, sendo que desses somente três não estavam disponíveis. Além disso, as referências bibliográficas, que fazem parte dos trabalhos, foram analisadas para que se pudesse identificar outras pesquisas ligadas ao tema, esta busca secundária identificou mais 5 artigos sobre a temática investigada. Foram elegíveis ao final das análises 14 artigos na íntegra para a revisão sistemática. Dos 14 artigos que fizeram parte da análise da revisão sistemática, 10 eram redigidos na língua inglesa, 02 em língua espanhola, e 02 na língua portuguesa.

O protocolo PRISMA-P (*Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analysis Protocols*) foi utilizado para o relato dos dados

encontrados nos artigos, visto que este é um instrumento utilizado para o relato em revisões sistemáticas. Este foi desenvolvido por Moher et al. (2015) e consiste em um checklist com 17 itens sobre informações que deveriam estar presentes no título, resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão de estudos observacionais.

Utilizou-se ainda o checklist para a descrição de pesquisas observacionais *Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology* (STROBE). Este protocolo é composto por uma lista com 22 itens, com recomendações para informações que devem ser apresentadas ao longo dos artigos. Foi traduzida para o português por Malta et al. (2010).

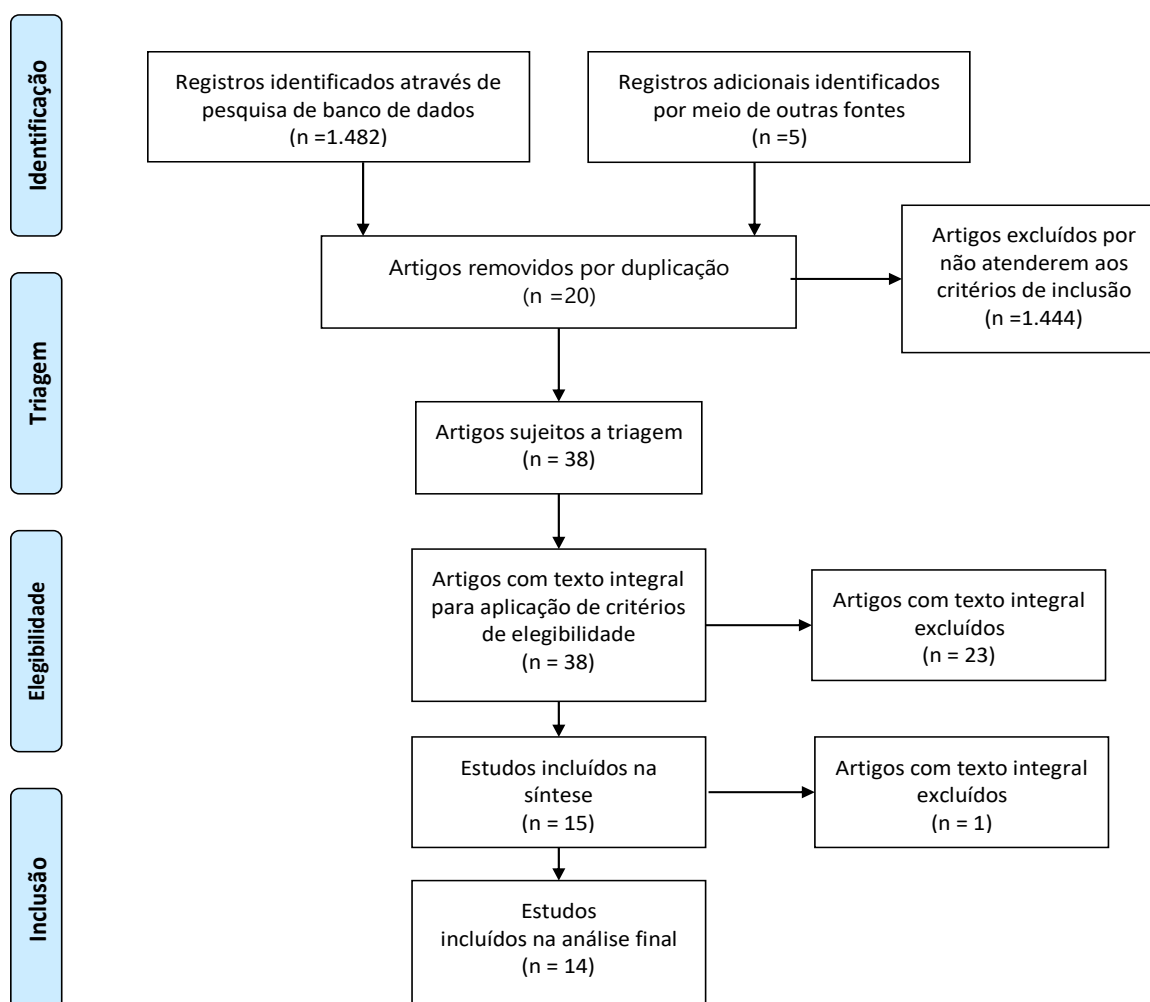


Figura 7. Fluxograma da análise e inclusão dos artigos sobre Preocupações Docentes no estudo de revisão. Fonte: a autora

5.3 RESULTADOS

Caracterização geral dos estudos

Todos os artigos (n=14) foram publicados entre 1985 e 2018, sendo a maioria com delineamento transversal (n=13; 92,9%), seguido do delineamento longitudinal (n=2; 14,3%). As análises quantitativas também foram a maioria (n=11; 78,6%), no entanto observou-se que uma grande quantidade de estudos utilizou abordagem quantitativa e qualitativa (n=4; 28,6%).

O principal instrumento utilizado para mensurar as preocupações pedagógicas foi o *Teacher Concern Questionnaire* (TCQ) (n=12; 80,0%) e sua versão para os estudantes de Educação Física (*Teacher Concern Questionnaire – Physical Education / TCQ-PE*; n=2; 14,3%). As amostras variaram entre 6 a 581 estudantes, de 20 a 30 anos, de ambos os sexos (n=12; 85,7%), de diferentes países, com destaque para Estados Unidos (n=4; 28,6%), Inglaterra (n=4; 28,6%) e Brasil (n=3; 21,4%) (Tabela 5).

Tabela 4. Artigos que investigaram as preocupações pedagógicas de estudantes de Educação Física.

Referência	Objetivo	Delineamento	Amostra (n)	Procedência	Idade e sexo	População	Instrumentos	Análise	Principais achados
Borggess, McBride e Griffey (1985) ¹	Avaliar o nível de preocupação que existe nos estagiários de Educação Física em relação a si mesmo, tarefa e impacto	Transversal	69	Estados Unidos	--- F/M	Estudantes estagiário	Teacher Concerns Questionnaire (TCQ)	Quantitativa	Ao longo do semestre as preocupações com o impacto da tarefa e o controle da turma aumentaram, enquanto as preocupações com a tarefa e com a avaliação dos supervisores diminuiu.
Pigge e Marso (1987) ²	Investigar as mudanças na ansiedade, atitude, preocupações e confiança dos alunos ao longo da graduação.	Transversal	581	Estados Unidos	-- F/M	Estudantes estagiário	TCQ; The Attitude Toward Teaching As a Career Scale; Teaching Anxiety Scale	Quantitativa	Os estudantes apresentaram elementos de atitude, ansiedade, preocupação e confiança que se modificaram durante a formação de professores. A mudança nas preocupações sobre o ensino mostrou um padrão geral de aumento antes do estágio, e uma diminuição após os estágios.
Behets (1990) ³	O objetivo deste estudo foi identificar e avaliar as preocupações de estudantes de Educação Física.	Transversal	100	Bélgica	22 anos F/M	Estudantes estagiário	TCQ	Quantitativa	Foram investigados estudantes estagiários em três ocasiões de ensino. Apenas as preocupações com o impacto, as preocupações com o crescimento e necessidades dos alunos aumentaram significativamente nas três ocasiões e obtiveram os valores mais altos três vezes.

Meek (1996) ⁴	Analisar o nível de preocupação de estagiários de Educação Física britânicos.	Transversal	77	Inglaterra	---	Estudantes estagiário	TCQ	Quantitativa	O TCQ não foi considerado um instrumento confiável para a utilização com estagiários de Educação Física britânicos. Há a necessidade de um TCQ mais sensível para educadores físicos.
Capel (1998) ⁵	Identificar a intensidade e as causas de preocupação dos estudantes de Educação Física ao longo de um curso de formação inicial.	Longitudinal	84	Inglaterra	F/M	Estudantes	TCQ e Escala de Ansiedade do Professor Estudante	Quantitativa	Os estudantes estavam preocupados com eles mesmos, mas também se preocupavam com a aprendizagem e o progresso dos alunos após as quatro experiências com o estágio.
Meek e Behets (1999) ⁶	Analisar as preocupações com o ensino dos professores e estagiários em Educação Física.	Transversal	176	Bélgica e Inglaterra	---	Estudantes estagiários	TCQ-PE	Quantitativa	Os resultados apontam a necessidade de se adaptar o TCQ, para outras culturas, a fim de conseguir verificar como os profissionais de Educação Física, desenvolvem e solucionam suas preocupações.
Hynes-Dusel (1999) ⁷	Identificar as preocupações expressas pelos estudantes estagiários de licenciatura em Educação Física.	Transversal	25	Estados Unidos	---	Estudantes estagiários	TCQ-PE e entrevistas	Quantitativa e qualitativa	O ensino de alunos na Educação Física ocorre em um ambiente muito diferente da sala de aula e os estudantes estagiários apresentam um conjunto de problemas de ensino muito únicos. Portanto, as preocupações dos

estagiários de Educação Física podem diferir das de seus pares na sala de aula.											
Conway e Clark (2003) ⁸	Analisar o modelo de desenvolvimento de professores de Fuller, com base nas preocupações dos professores (estagiários).	Transversal	06	Estados Unidos	--- F/M	Estudantes estagiários	Entrevistas	Qualitativa	As preocupações dos estagiários progrediram de um foco consigo para o impacto da tarefa. Os estagiários também apresentaram progresso quanto a uma maior consciência pessoal, autoconhecimento e, uma maior auto-organização e autodesenvolvimento.	Quantitativa	Os discentes a demonstraram maior preocupação com o impacto da tarefa, e consigo. As mulheres, tem elevada preocupação nas três dimensões.
Farias et al. (2008) ⁹	Analisar as preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física.	Transversal	100	Brasil	18 a 28 anos ou mais. F/M	Estudantes estagiários	TCQ; Questionário sociodemográfico	Quantitativa		Quantitativa	Os estudantes apresentaram maior preocupação consigo e com a tarefa durante os estágios. Observou-se que os estudantes tiveram maior preocupação com os aspectos pedagógicos, não a didática propriamente dita.
Silva Piovani, Both e Nascimento (2012) ¹⁰	Analisar as preocupações pedagógicas dos estudantes estagiários do curso de licenciatura em Educação Física, e associar as preocupações e dados sociodemográficos	Transversal	111	Uruguai	20 a 25 anos F/M	Estudantes estagiários	TCQ; Questionário sociodemográfico; questões abertas sobre a percepção dos estudantes frente as preocupações pedagógicas	Quantitativa e qualitativa		Quantitativa e qualitativa	Os estudantes apresentaram maior preocupação consigo e com a tarefa durante os estágios. Observou-se que os estudantes tiveram maior preocupação com os aspectos pedagógicos, não a didática propriamente dita.
Mangope, Mannathoko e Kuyini (2013) ¹¹	Verificar as atitudes dos professores de Educação Física de Botswana em relação à inclusão	Transversal	86	Botswana	22 anos F/M	Estudantes estagiários	Attitude toward the inclusion of individuals with disabilities scale, entrevista	Quantitativa e qualitativa		Quantitativa e qualitativa	Os participantes estavam mais preocupados com a falta de conhecimento e habilidades

de crianças com deficiência nas salas de aula de Educação Física e identificar suas preocupações e necessidades de habilidades percebidas em relação à inclusão.	Transversal	111	Uruguai	23,1±2, 50 anos F/M	Estudantes estagiários	TCQ e um questionário sociodemográfico.	Quantitativa	necessárias para a inclusão e que os recursos e o conhecimento pedagógico sobre inclusão eram percebidos como as habilidades necessárias para o sucesso da inclusão no Botswana.
Silva Piovani e Both (2014) ¹²	Analisar as relações existentes entre as preocupações pedagógicas relatadas pelos estudantes-estagiários de Educação Física matriculados no terceiro ano do curso de licenciatura em Educação Física no Uruguai, segundo a duração do estágio curricular supervisionado.	Transversal	42	Brasil	22,5±4, 3 anos F/M	Estudantes estagiários	TCQ (traduzida para o português), Escala de auto percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos e um questionário sociodemográfico.	A dimensão Impacto da tarefa é a que mais preocupa os estudantes, seguido da dimensão consigo e tarefa. As preocupações com os aspectos externos que influenciam as atividades da dimensão tarefa, indicaram a importância da atuação dos professores colaboradores e supervisores.
Ribeiro et al. (2015) ¹³	Investigar as preocupações pedagógicas e a auto percepção de competência profissional de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física em situação de estágio.	Transversal	42	Brasil	22,5±4, 3 anos F/M	Estudantes estagiários	TCQ (traduzida para o português), Escala de auto percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos e um questionário sociodemográfico.	Os estudantes apresentaram preocupações com o impacto e consigo próprio. Observou-se que os estagiários que realizaram o estágio pela segunda vez obtiveram maior preocupação com a tarefa. Por fim, os estagiários sem experiência prévia na docência, apresentaram maiores

preocupações com o impacto.						
Batllari, Belem, Both (2018) ¹⁴	Identificar os diferentes perfis de alunos considerando os aspectos associados à motivação e a preocupação dos discentes.	Descritivo, transversal	53	Brasil	25,0±4,8 anos F/M	53 acadêmicos do curso de Licenciatura em EF
						Questionário sociodemográfico, TCO, Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico
						Quantitativo
						Constatou-se que eles estavam preocupados com questões vinculadas às dimensões Consigo e Impacto da Tarefa. No entanto, ao analisar as preocupações de acordo com os clusters analisados, foi possível verificar que os estudantes do primeiro grupo eram desmotivados e tinham apenas preocupação em realizar as tarefas, já os estudantes do segundo grupo eram preocupados e motivados frente às atividades do estágio, e por fim o terceiro grupo apresentou baixa preocupação, embora fossem motivados.

Fonte: O próprio autor.

Principais Variáveis Investigadas

As variáveis investigadas (Tabela 6) foram relacionadas aos estudantes-estagiários dos cursos de licenciatura (n=14). As pesquisas voltadas às preocupações dos discentes analisaram a prática docente (tempo, experiência e realização), quais as principais preocupações decorrentes desta fase da formação inicial e suas percepções (medo e esperança).

Tabela 5. Variáveis relacionadas nos estudos com preocupações docentes de estudantes estagiários de Educação Física.

Tema	Variáveis investigadas	Itens relacionados às preocupações pedagógicas
		Licenciatura
Estudante-estagiário	Tempo de prática docente, prática docente, dados sociodemográficos, ansiedade, nacionalidade, experiência de ensino, tempo de realização do estágio, esperança, medos, percepção acerca das preocupações pedagógicas, análise de instrumentos que avaliam a preocupação pedagógica.	Preocupações consigo e com a tarefa, estudantes com mais de seis meses de prática tem menor preocupação com a tarefa, esperança relacionada ao ensino, medos relacionados ao ensino, baixa preocupação com a tarefa, necessidade de adaptação de instrumentos de pesquisa, após a prática de ensino os estudantes apresentavam preocupações consigo e com o impacto da tarefa, ao longo do semestre as preocupações consigo se mantem, há um aumento da preocupação com o controle da classe e com o impacto da tarefa, e a preocupação com a avaliação dos supervisores diminui.

Fonte: O próprio autor.

Recomendações para a descrição dos estudos

Na Tabela 7, é apresentada uma análise qualitativa baseada nas recomendações da declaração STROBE para a apresentação dos estudos observacionais. No geral, foi observado que 14 dos estudos (100%) (qualitativos e quantitativos) apresentaram clareza nas informações do título/resumo e introdução (contexto e justificativa), no qual se detalhou o referencial teórico utilizado, bem como da justificativa clara para realização da pesquisa. Quanto aos objetivos do estudo apenas um (7,1%) não o descreveu em seu texto.

Nos métodos a descrição dos participantes e das fontes de mensuração foram descritas por todos os estudos (100%). O desenho do estudo, variáveis e viés foram apresentados por 57,1% dos estudos. Os métodos estatísticos empregados nos estudos foram descritos por 11 estudos (78,6%). Vale destacar, que nenhum dos estudos apresentou as variáveis quantitativas e sua divisão, ou ponderação.

Os itens dos resultados e discussão (resultados principais, interpretação e generalização) também foram reportados pela maioria dos estudos. No entanto, foi possível observar que apenas 3 estudos (21,4%) relataram as limitações de suas pesquisas. Um estudo apenas possuiu financiamento (7,1%).

Tabela 6. Recomendações da declaração STROBE para a descrição de estudos observacionais.

STROBE	Itens	Número de referência do estudo
Título e resumo	1	1,2,3,4,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Introdução		
Contexto/Justificativa	2	1,2,3,4,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Objetivo	3	1,2,3,4,5,7,8*,9,10,11,12,13,14
Métodos		
Desenho do estudo	4	1,5,9,10,11,12,13,14
Localização	5	3,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Participantes	6	1,2,3,4,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Variáveis	7	3,5,7,10,11,12,13,14
Fontes de mensuração	8	1,2,3,4,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Viés	9	7,8*,9,10,11,12,13,14
Tamanho do estudo	10	5,10
Variáveis quantitativas	11	
Métodos estatísticos	12	1,2,4,5,8*,9,10,11,12,13,14
Resultados		
Participantes	13	1,2,4,5,6,8*,9,10,11,12,13,14
Dados descritivos	14	2,5,7,8*,9,10,11,12,13,14
Desfecho	15	
Resultados principais	16	1,2,3,4,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Outras análises	17	
Discussão		
Resultados principais	18	1,2,3,4,5,6,7,8*,9,10,11,12,13,14
Limitações	19	12,13,14
Interpretação	20	1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,13,14
Generalização	21	7,8*,10,11,12,13,14
Outras informações		
Financiamento	22	8*

*Estudos qualitativos. Fonte: O próprio autor.

5.4 DISCUSSÃO

A concentração das publicações nos últimos anos (Tabela 5) demonstra que, após a teoria de Fuller e Bown (1969) sobre as preocupações no

início da década de 1970 ter sido publicada, o que pode ser considerado um marco para as pesquisas desta temática, a maior parte dos estudos foram publicados até o final da década de 1990 (BORGESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985; PIGGE; MARSO, 1987; BEHETS, 1990; MEEK, 1996; CAPEL, 1998; LAKER; JONES, 1998; MEEK; BEHETS, 1999; HYNES-DUSEL, 1999), no entanto mais recentemente os estudos têm evoluído e buscado investigar outras variáveis ligadas as preocupações docentes (CONWAY; CLARK, 2003; FARIAS et al. 2008; SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; MANGOPE, MANNATHOKO; KUYNI, 2013; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014; RIBEIRO et al. 2015; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Foi notada uma delimitação geográfica dos estudos que avaliaram as preocupações de estudantes-estagiários em países de língua inglesa (Tabela 4) o que pode ser devido ao início das pesquisas com este tema ter se dado com pesquisadores norte-americanos. No âmbito nacional, esta teoria tem sido utilizada em estudos, principalmente com acadêmicos dos cursos de licenciatura em Educação Física (FARIAS et al. 2008; SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014; RIBEIRO et al. 2015; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Observou-se que as medidas para a análise das preocupações pedagógicas para estudantes são realizadas por meio do TCQ. No entanto, as pesquisas de Meek (1996) e Meek e Behets (1999) apontam que ainda há uma necessidade de rever a escala, a fim de que seja abrangente aos fatores culturais, em que os estudantes/professores estão inseridos. Quando se trata da validação deste instrumento para a realidade brasileira, ainda não foram encontrados estudos que buscassem fazer esta avaliação.

O predomínio de delineamento transversal, somado às diferenças no número e características dos participantes dificultaram a comparação entre os resultados (Tabela 6). Deve-se ressaltar que a partir da análise dos ficou evidente ainda, as diferentes preocupações demonstradas pelos estudantes-estagiários, dos cursos de licenciatura (Tabela 6).

Com relação às preocupações apontadas pelos estudantes-estagiários as variáveis analisadas foram relacionadas a prática docente (tempo, sua realização ao longo do semestre), fatores sociodemográficos, percepção de como se davam o desenvolvimento das preocupações e aspectos psicológicos (ansiedade, esperança, medo) (Tabela 6).

Observou-se que os estudantes dos cursos de licenciatura ao realizar os estágios apresentam preocupação consigo e com o impacto da tarefa. (BOGGESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985; HYNES-DUSEL, 1999; FARIAS et al. 2008; SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al. 2015; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014). Ao iniciar o exercício da profissão, as preocupações tendem a evoluir da preocupação consigo, ou seja, com a sua sobrevivência na profissão, para a tarefa e por fim o impacto da tarefa, na qual se encontram as necessidades de seus alunos (FULLER; BROWN, 1975; BEHETS, 1990).

A preocupação com o impacto da tarefa, está relacionada aos problemas sociais, cognitivos e emocionais dos alunos. Embora esta preocupação esteja relacionada a experiência docente, muitas vezes ele aparece logo início, uma vez que o professor identifica a necessidade de se fazer entender pelo aluno, como os alunos podem aprender com sua aula, e a busca por atender a necessidade da maioria dos alunos (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974). Além disso, os novos profissionais podem desenvolver estas preocupações devido a entenderem a sua responsabilidade enquanto professores, e a quanto estar inserido em um grupo profissional (FARIAS et al., 2008).

Nota-se que as preocupações relatadas dizem respeito ao suporte da administração local, tamanho da classe e planejamento, conhecimentos e habilidades, pressões com o tempo, recursos. Both (2010) que além das preocupações consigo, com a tarefa ou com o impacto da tarefa, outras preocupações surgem, e podem estar relacionadas ao contexto em que o profissional atua.

5.5 CONCLUSÃO

Essa revisão sistemática permitiu alguns apontamentos. Inicialmente, foram observadas limitações relacionadas à concentração das pesquisas nos anos iniciais, após a publicação da teoria das preocupações, com poucas medidas utilizadas e sem uma identificação mais precisa acerca dos participantes dos estudos.

As preocupações apresentadas pelos estudantes-estagiários do curso de licenciatura são relacionadas as preocupações consigo e com o impacto da tarefa. Verificou-se uma lacuna na literatura quanto aos estudos realizados na área

da licenciatura. Poucos estudos têm voltado a sua atenção para esta população, no entanto ainda há diversas variáveis a serem estudadas. Por outro lado, foram encontrados estudos relacionados às preocupações de estudantes do curso de licenciatura, contudo, ainda se verificou a necessidade de maiores esclarecimentos acerca do desenvolvimento destas preocupações ao longo da realização dos estágios supervisionados. Evidenciou-se ainda, a necessidade de se ter instrumentos validados para a realidade brasileira, a fim de se avaliar as preocupações docentes.

Sugere-se que as pesquisas procurem expandir os construtos analisados, investigando mais fatores sociais, bem como, temas que podem ser influenciados pelas preocupações, como a aprendizagem dos alunos, sua motivação, percepção de competência.

5.6 REFERÊNCIAS

AKUFFO, P. B. **A descriptive analysis of the roles, responsibilities, and concerns of adapted physical education teachers in a Urban School district.** The Ohio State University Dissertation, Ohio, 2005.

BEHETS, D. Concerns of preservice Physical Education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 10, n. 1, p. 66-75, 1990.

BATILANI, T. G.; BELEM, I. C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BOGGESS, T. E.; MCBRIDE, R. E.; GRIFFEY, D. C. The concerns of physical education stu-The concerns of physical education stu-dent teachers: a developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 4, n.3, 202-211, 1985.

BOTH, E. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: Comparing regular and academic student teachers changing concerns. **Faculty of social and Behavioural Sciences Theses**, Utrecht University, 2010.

BOTH, J. Bem Estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região Sul do Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOZ, Y. Turkish student teachers' concerns about teaching. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 4, p. 367–377, 2008.

CAPEL, S. A. A Longitudinal Study of the Stages of Development or Concern of Secondary PE Students. **European Journal of Physical Education**, v. 3, n. 2, p. 185-199, 1998.

CONWAY, P. F.; CLARK, C. M. The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. ***Teaching and Teacher Education***, v. 19, n. 5, p. 465-482, 2003.

COSTA, Bruno. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica, 2013.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, 2008.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de Educação Física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 841-856, 2011.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American educational research journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

FULLER, F. F.; PARSONS, J.; WATKINS, J. E. **Concerns of teachers: Research and reconceptualization**. Austin: University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education, 1974.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

HYNES-DUSEL, J. M. Physical Education Student Teacher Concerns. **The Physical Educator**, [S.l.], v. 56, n. 1, jan. 1999.

LAKER, A.; JONES, K. A Longitudinal Study of Evolving Student Teacher Concerns: Baseline Report. **European Journal of Physical Education**, v. 3, n. 2, p. 200-211, 1998.

MANGOPE, B.; MANNATHOKO, M. C.; KUYNI, A. B. Pre-service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs. **International Journal of Special Education**, v. 23, n. 3, 2013.

MEEK, G. The teacher concerns questionnaire with preservice physical educators in Great Britain: being concerned with concerns. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 1, p. 20-29, Oct. 1996.

MEEK, Geoffrey; BEHETS, Daniël. Physical education teachers' concerns towards teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, n. 5, p. 497-505, Jul. 1999.

PIGGE, F. L.; MARSO, R. N. Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. **Journal of Educational Research**, v. 81, p.109-115, 1987.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J. Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. **Educación Física y Deporte**, Uruguay, v. 33, n. 2, p. 443-466,

2014.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

RIBEIRO, V. T.; et. al. Preocupações Pedagógicas E Competências Profissionais De Estudantes De Educação Física Em Situação De Estágio. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, 2015.

RIOPEL, M. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, 2006.

SEMESP. Mapa do Ensino Superior 2018.

SILVA, M. C. M. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade**. In: ESTRELA, M. T. (Org.) Viver e construir a profissão docente. Porto, Porto Editora, 1997. p. 53-80. (Ciências da Educação).

TRUSZ, R. D. **Preocupações de professores de Educação Física de Balneário Camboriú**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos Estudantes-Estagiários em Educação Física-Bacharelado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 45-54, 2016.

WATZKE, J. L. Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 106-122. 2007.

WATZKE, J. L. Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a fields-based teacher education program. **The Teacher Educator**, v.38, p.209-229. 2003.

6 FATORES INTERVENIENTES NA MOTIVAÇÃO ACADÊMICA: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Resumo: O objetivo desta investigação foi averiguar como a motivação relaciona-se aos aspectos acadêmicos e fatores psicológicos de estudantes de Educação Física licenciatura. As buscas e a seleção dos artigos foram realizadas pela pesquisadora responsável, entre os meses de fevereiro e setembro de 2018 nas bases de dados: Ebsco, Scopus, Web of Science, Scielo e Lilacs. Foram analisadas publicações do ano de 1985 a setembro de 2018. Encontrou-se 151.479 artigos, dos quais 19 artigos atendiam aos critérios de inclusão. A análise dos artigos evidenciou que há a carência de estudos na área da licenciatura. Os estudos apontaram que diversas variáveis de desempenho e psicológica foram associadas a motivação acadêmica. Foi possível constatar ainda que a maioria dos estudos tem como base teórica a Teoria da Autodeterminação, além de utilizar a Escala para Motivação Acadêmica como principal instrumento para a avaliação deste construto. Pode-se concluir que a motivação acadêmica parece predizer ou mediar comportamentos relacionados ao desempenho dos discentes, bem como a outros aspectos psicológicos positivos. Contudo, conforme os alunos avançam em sua graduação há uma diminuição de sua motivação e uma crescente insatisfação.

Palavras-chave: Motivação; Estágio Supervisionado; Estudantes Estagiários.

6.1 INTRODUÇÃO

Durante a formação inicial os estudantes se deparam com diversos desafios, devido à complexidade, dinamicidade e das características intrínsecas ao ambiente acadêmico (SALLES et al., 2015). Este período de formação inicial torna-se fundamental para que o futuro professor/profissional desenvolva as competências teóricas e práticas inerentes a sua profissão frente a situações-problema (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015).

Por este motivo, no âmbito educacional, a motivação tem sido muito estudada, devido a sua estrutura multidimensional que se relaciona com o aprendizado e a motivação acadêmica (AMRAI et al., 2011). Existem diferentes teorias as quais tentam explicar os fatores motivacionais, e uma das mais utilizadas e aceitas atualmente é a Teoria da Autodeterminação (TAD) (RYAN; DECI, 2000a).

A motivação pode ser definida como o motivo ou razão pelos quais fazemos algo (RYAN; DECI, 2000b). Os autores identificaram a existência de dois tipos de motivação devido às razões ou objetivos que davam origem a ação dos indivíduos. A motivação intrínseca é entendida como a realização de algo por um desejo interno que leva a satisfação. Já a motivação extrínseca é aquela em que as ações são motivadas por receber alguma recompensa externa, e não por sentir prazer em realizar esta tarefa (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 1985).

A TAD propõe a existência de um continuum da motivação (Figura 8), em que estão presentes os processos de internalização e integração. Segundo os autores a “internalização é o processo de aceitação de um valor ou de uma regulação, e a integração é o processo pelo qual os indivíduos transformam mais completamente a regulação em si próprios, de modo que ela representará de seu senso de identidade” (RYAN; DECI, 2000b). Portanto, a partir destes processos é possível identificar que os níveis de motivação dos sujeitos podem variar desde a desmotivação a autodeterminação.

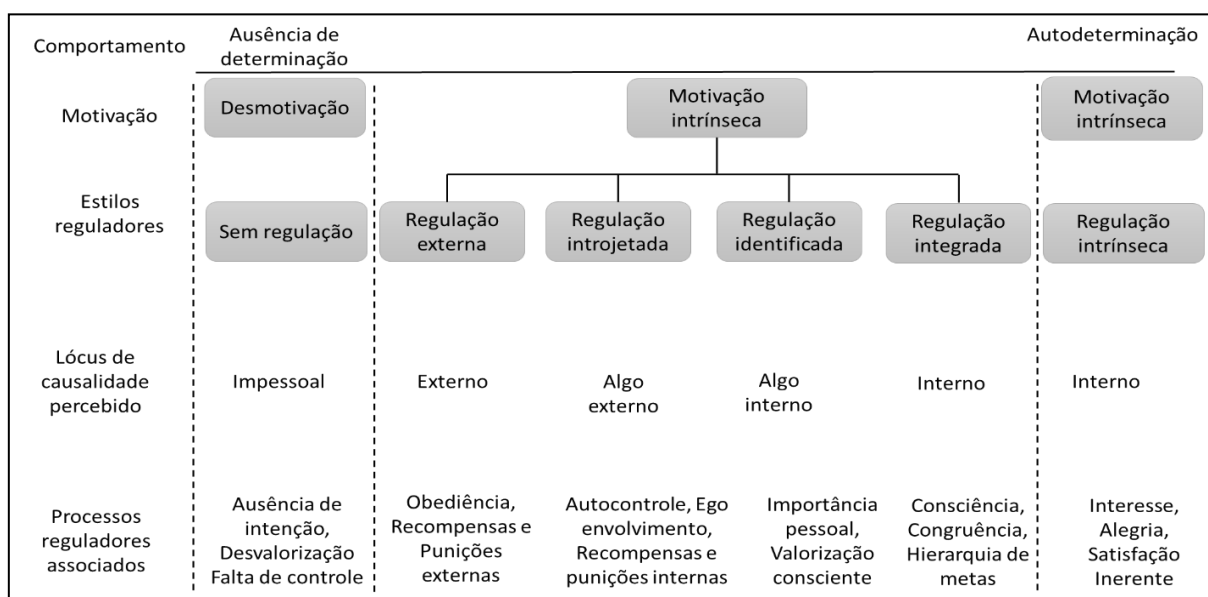


Figura 8. Continuum da Autodeterminação (Adaptado de RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Pode-se entender a desmotivação como falta de vontade para realizar algo, ou por sentir-se forçada devido a um fator externo. Também pode se relacionar a desvalorização da tarefa, ao sentimento de incompetência e por não acreditar que a ação levará ao resultado desejado (RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Um

exemplo de desmotivação pode ser o caso de alunos que não se identificam como uma determinada disciplina, e realizam as atividades somente para não serem reprovados.

A motivação por regulação externa é a categoria motivacional menos autônoma. Indivíduos motivados por regulação externa têm seus comportamentos por controlados por causalidade externa (DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996). Relaciona-se ainda a realização de uma tarefa para obter uma recompensa ou evitar uma punição (RYAN; DECI, 2000a). Um estudante que escolhe o curso de graduação devido a pressões familiares pode ser um exemplo de motivação por regulação externa.

A Regulação introjetada, também está relacionada a motivação extrínseca em que as ações têm o objetivo de evitar a culpa ou a ansiedade, sentir-se mais orgulhoso ou melhorar seu ego. Este comportamento é controlado por demandas internas, como a autoestima, por exemplo, porém não é algo integrado ao self, não é parte de sua identidade e o loco percebido de causalidade é externo (DECI; RYAN; WILLIAMS, 1996; RYAN; DECI, 2000b).

O terceiro tipo de motivação é o de regulação identificada. Esta é uma forma mais autônoma da motivação extrínseca, em que os sujeitos compreendem a importância para a realização de um comportamento, e o veem como importante ou valioso para atingir seus objetivos (RYAN; DECI, 2000a). Um aluno que estuda anatomia porque considera relevante para a sua formação, por ter como meta ser um bom *personal trainer*, identificou o valor de se estudar esta disciplina.

Por fim, a forma mais autônoma de motivação extrínseca é a regulação integrada. Neste ponto, os indivíduos identificaram e assimilaram os comportamentos como seus. Quanto mais internalizamos as razões de uma ação e as adotamos como parte do self, mais estas se tornam autodeterminadas. Portanto, esta é a forma mais madura e autodeterminada de regulação extrínseca, contudo apesar de ser a mais próxima da motivação intrínseca, a regulação integrada ainda busca um resultado externo (RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Observa-se que as diversas formas de motivação são importantes para entender os comportamentos dos alunos ao longo de sua graduação, bem como para que o professor trace estratégias que possam motivar os universitários a participar e aprender mais em sua disciplina. Deci e Ryan (1985) apontam que a

motivação está relacionada a aspectos como curiosidade, persistência, aprendizado e desempenho, pontos estes essenciais para a educação (VALLERAND et al., 1992).

Deci et al. (1991) indicam que os elementos-chaves para promover a motivação intrínseca nos estudantes são o apoio à autonomia e envolvimento interpessoal. Quando os alunos têm o apoio de pessoas significativas como pais e professores, há uma maior chance de que os estudantes mantenham a motivação intrínseca para aprender.

Resultados positivos quanto a este construto no contexto educacional têm sido associados à motivação intrínseca. Para que isto ocorra é essencial que, as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo sejam satisfeitas, e o estilo motivacional do professor destaca-se como um importante fator para que isto ocorra (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Incentivar o desenvolvimento de autonomia, competência e vínculo é importante no sentido de que durante a graduação é essencial que os discentes sejam autônomos para participar das atividades curriculares e extracurriculares, estágios, cursos, congressos, entre outros. Isto leva ao aperfeiçoamento e aquisição de novas competências e habilidades, auxiliando o organismo a interagir com o ambiente acadêmico.

Portanto, durante a fase de formação inicial a motivação para a futura prática docente está em desenvolvimento, e segundo Sampaio e Baes (2014) pode influenciar o mal/bem-estar docente, autoimagem, autoestima, autorrealização e a compreensão da importância de dar continuidade sempre em sua autoformação. Este complexo processo de motivação ligado à educação se dá pela interinfluência do ensinar do docente, e do aprender do discente (SAMPAIO; BAES, 2014). Assim, face ao exposto, este estudo tem por objetivo investigar como a motivação relaciona-se aos aspectos acadêmicos e fatores psicológicos de estudantes de Educação Física do curso de licenciatura.

6.2 MÉTODOS

As buscas e seleção dos artigos foram realizadas pela pesquisadora responsável, entre os meses de fevereiro e setembro de 2018 nas bases de dados: Ebsco, Scopus, Web of Science, Science Direct, Scielo e Lilacs. Os termos utilizados

na busca foram: “motivação acadêmica”, “motivação e estudantes universitários”, “motivação”, “motivação e estágio” e “motivação e universitários”. Utilizou-se ainda os termos em inglês: “*Academic motivation*”, “*motivation and college students*”, “*motivation*”, “*motivation and internship*” and “*motivation and college students*” e os termos em espanhol: “*Motivación académica*”, “*motivación y estudiantes universitarios*”, “*motivación*”, “*motivación y prácticas*” y “*motivación y estudiantes universitarios*”, combinados por meio do boleano “AND”.

Foram critérios de inclusão: (a) ter como sujeitos, estudantes do curso de Educação Física licenciatura; (b) ser original, publicado em revista científica com revisão por pares, em língua inglesa, espanhola ou portuguesa. Os critérios de exclusão compreenderam: (a) não avaliar a motivação de estudantes universitários do curso de Educação Física; (b) ter como população do estudo professores de Educação Física ou alunos de outros cursos; (c) teses, dissertações, conferências, livros, capítulos de livros, resumos, artigos não publicados, artigos de revisão e de validação de escalas.

A busca nas bases indicadas totalizou 151.479 estudos. Foram excluídos 150 artigos que apareceram duplicados nas bases de dados. Ainda, foram excluídos 151.079 estudos a partir da leitura dos títulos e resumos, os quais não apresentavam critérios de inclusão. Após as exclusões, foram mantidos 143 artigos para a leitura na íntegra. A partir da análise dos artigos, foram excluídos 126 por não apresentarem os critérios de inclusão e conter um ou mais item dos critérios de exclusão, sendo que desses somente três não estavam disponíveis. Além disso, as referências bibliográficas, que fazem parte dos trabalhos, foram analisadas para que se pudessem identificar outras pesquisas ligadas ao tema e foram analisados mais 7 artigos provenientes desta busca. Foram elegíveis 19 artigos na íntegra para a revisão sistemática. Dos 19 artigos que fizeram parte da análise da revisão sistemática, 15 eram redigidos na língua inglesa, um em língua espanhola, e três na língua portuguesa.

Para análise dos dados, foi utilizada a declaração PRISMA-P (*Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analysis Protocols*), desenvolvida por Moher et al. (2015) para apresentação de trabalhos de revisão sistemática. Esta declaração é composta por checklist com 17 itens sobre informações descritas nos artigos sobre: no título, resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão de estudos observacionais. A Figura 9 apresenta um

fluxograma sobre o processo metodológico do protocolo PRISMA.

Os artigos foram analisados por meio da Iniciativa STROBE (*Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology*) utilizado para a descrição de pesquisas observacionais. Este protocolo é composto por um checklist com 22 itens em que são relacionadas informações que deveriam constar no título, resumo, introdução, metodologia, resultados e discussão dos artigos observacionais. Esta iniciativa para o relato de estudos foi traduzida para a língua portuguesa por Malta et al. (2010).

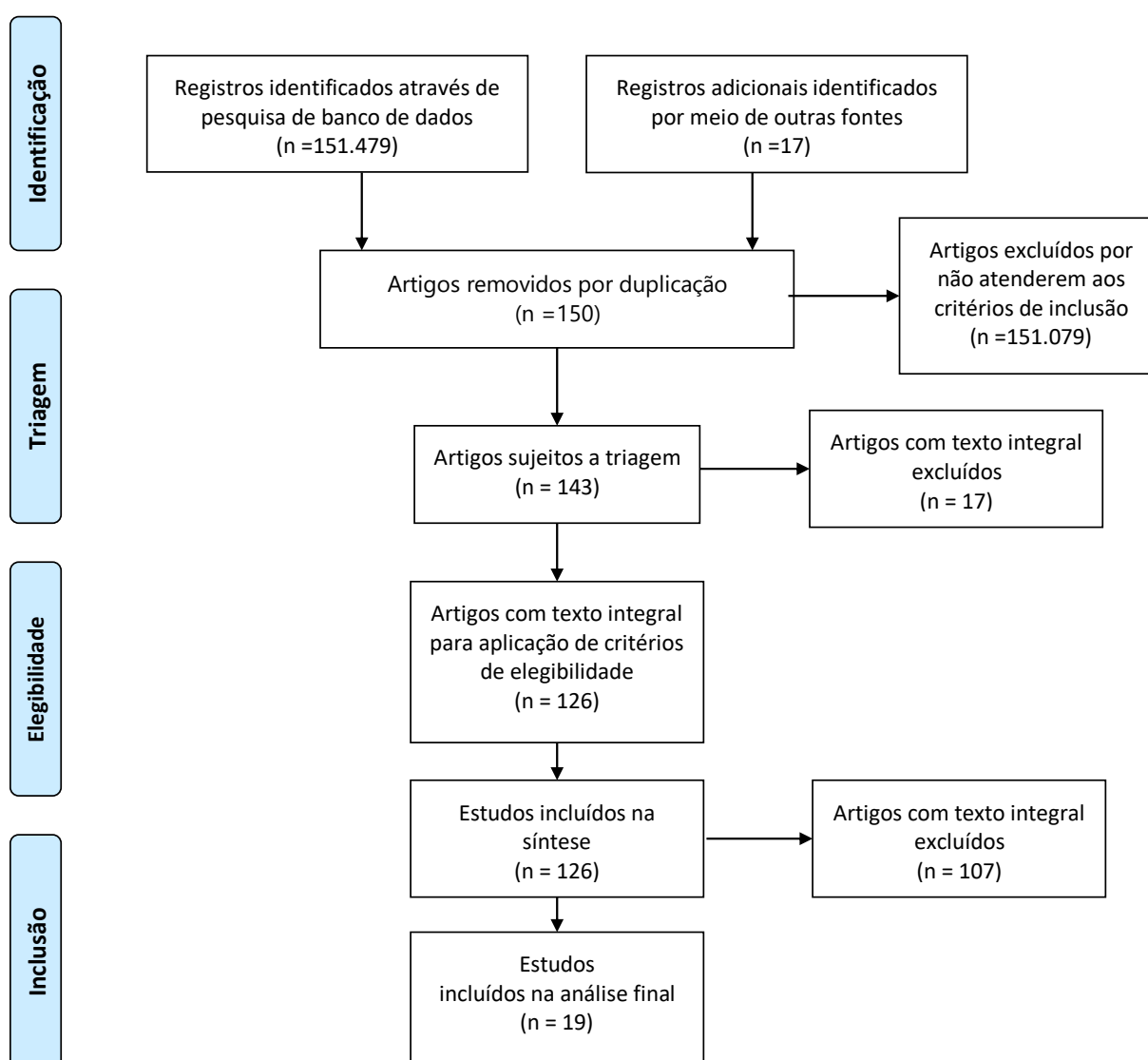


Figura 9. Fluxograma da análise e inclusão dos artigos sobre Motivação no estudo de revisão. Fonte: a autora

6.3 RESULTADOS

Caracterização geral dos estudos

Todos os artigos (n=19) foram publicados entre 1985 e 2018, sendo que todos os estudos analisados apresentaram delineamento transversal (n=19; 100%) e com análises quantitativas (n=18; 100%). A análise dos artigos não apontou nenhum estudo que fosse qualitativo, ou com metodologia qualitativa e quantitativa em conjunto. O principal instrumento utilizado para mensurar a motivação dos estudantes foi a Escala de Motivação Acadêmica (EMA) (n=8; 44,4%). Para avaliar a motivação dos estudantes alguns estudos desenvolveram um questionário próprio (n=2; 11,1%). Foi possível identificar ainda, que alguns estudos avaliaram a motivação para a orientações as metas (n=4; 22,2%) dos estudantes universitários. As amostras variaram entre 241 a 2189 estudantes, de 17 a 50 anos, de ambos os sexos (n=18; 100%), de diferentes países, com destaque Estados Unidos (n=7; 38,8%), Brasil (n=5; 27,8%), Espanha (n=2; 11,1%) e Irã (n=2; 11,1%) (Tabela 8).

Tabela 7. Artigos que investigaram a motivação de estudantes universitários de Educação Física.

Autor e ano	Objetivo	Delineamento	Amostra (n)	País	Idade e sexo	População e amostra	Instrumentos	Análise	Principais achados
Stake, Noonan (1985) ¹	Analisar a relação entre atração de modelo de professor, motivação, orientação as metas e confiança em seu desempenho.	Descritivo, transversal	256	Estados Unidos	--- F/M	256 estudantes universitários (107 mulheres e 72 homens).	Avaliação da motivação, avaliação da confiança para atingir seus objetivos e a Performance-Self-Esteem Scale (PSES), e avaliação do modelo de professor.	Quant.	Os estudantes para quem um professor do mesmo sexo era o modelo importante, apresentavam melhor confiança e motivação. As mulheres mostraram um maior confiança e motivação para o trabalho.
Nes, Evans e Segerstrom (2009) ²	Analisar o impacto do otimismo na retenção mediado pela motivação, desempenho acadêmico (GPA), e ajustamento (angústia).	Descritivo, transversal	2.189	Estados Unidos	22,85 anos F/M	estudantes universitários sendo, 40,4% masculino (n=884) e 59,6% feminino (n=1.305).	Teste de Orientação de Vida (LOT-R); Academic optimism; Academic outcomes (retention/performance); Motivation; Distress e Traditional academic predictors	Quant.	O impacto do otimismo na retenção é mediado pelas relações entre otimismo e motivação, desempenho e ajuste. Estudantes com mais disposição e otimismo apresentaram níveis mais elevados de motivação.
Komaraju, Karau, e Schmeck (2009) ³	Examinar a relação entre os cinco grandes traços descritos pelo modelo dos 5 fatores de personalidade motivação acadêmica e realização acadêmica entre os estudantes universitários nos Estados Unidos.	Descritivo, transversal	308	Estados Unidos	18 a 24 anos F/M	308 estudantes universitários (47,7% homens e 52,3% mulheres).	Informações demográficas, Escala de Motivação Acadêmica (AMS) e auto relatório mede sua atual média do ponto da classe	Quant.	A consciência emergiu como central para a motivação acadêmica, sugerindo que os alunos que são disciplinados e organizados são provavelmente mais motivados. A extroversão relacionou-se com a motivação externa, sugerindo que os alunos com fortes necessidades sociais podem querer o diploma universitário como significa para um fim.
Arias et al. (2010) ⁴	Identificar se existem combinações de múltiplos objetivos que levam a diferentes perfis motivacionais.	Descritivo, transversal	1924	Espanha	21,15 anos F/M	1924 estudantes universitários (17,6% homens e 82,4% mulheres)	Cuestionario de Metas Acadêmicas e Informações sobre o seu desempenho atual, suas expectativas de desempenho, seu conhecimento Nivel e seu grau de satisfação com o professor.	Quant.	Evidenciou-se 6 perfis motivacionais diferentes. O perfil motivacional onde os três objetivos avaliados predominam, é aquele que apresenta melhor desempenho acadêmico percebido e de conhecimento. O perfil motivacional focado em evitar uma imagem ruim

		diante dos outros apresentam menor motivação e desempenho acadêmico. Os alunos com um perfil motivacional orientado para a aprendizagem fazem uma avaliação mais elevada das tarefas e aqueles que têm um maior grau de controle sobre o seu processo de aprendizagem e têm crenças mais elevadas de Autoeficácia.							
Santos et al., (2011) ⁵	Investigar a correlação entre vida acadêmica e motivação para aprender, e levantar possíveis diferenças na vida acadêmica e na motivação para aprendizagem, em razão das variáveis sexo, idade e curso frequentado pelos universitários.	Descritivo, transversal	239	Brasil	23,35 anos F/M	239 universitários de diversos cursos. Em relação à variável sexo, 44,4% (n=106) eram homens e 55,6% (n=133), mulheres.	Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA) e Escala de Motivação para Aprendizagem (EMA-PRE)	Quant.	As mulheres têm maior compromisso com o curso, condições para o estudo e desempenho acadêmico. Os acadêmicos apresentaram maior orientação para as metas de performance-aproximação e performance-evitação. A meta de performance-aproximação favorece o desempenho acadêmico em termos de notas.
Amrai et al., (2011) ⁶	Explorar a correlação entre a motivação acadêmica e a realização acadêmica entre os estudantes universitários de Teerã - Irã.	Descritivo, correlacional, transversal	252	Irã	--- F/M	252 estudantes (115 homens e 137 mulheres)	Inventory of School Motivation-ISM	Quant.	O desempenho acadêmico está relacionado a competitividade. Apenas os componentes de tarefa, esforço, competição e preocupação social têm uma relação positiva e significativa com o desempenho acadêmico. Os componentes da motivação de competição e do esforço podem prever significativamente o desempenho acadêmico.
Hazrati-Viari, Rad, Torabi (2012) ⁷	Examinar o efeito da personalidade na motivação acadêmica e no	Descritivo, transversal	250	Irã	23,03 anos F/M	217 universitários sendo, 98 do sexo feminino e	Escala de Motivação Acadêmica (AMS), questionário de personalidade NEO FFI	Quant.	A motivação desempenha um papel mediador nas relações entre traços de personalidade e desempenho acadêmico. A

desempenho acadêmico.	119 do sexo masculino.	e média de pontuação (GPA)	conscienciosidade prevê tanto a motivação intrínseca quanto a extrínseca. A abertura à experiência previu apenas motivação intrínseca e, posteriormente, realização acadêmica, sugerindo que aqueles que têm uma alta abertura tendem a ser intelectualmente curiosos, inteligentes, perspicazes, estéticos e interessados.						
Shin e Kelly (2013) ⁸	Explorar efeitos do otimismo, da motivação intrínseca e das relações familiares sobre a identidade vocacional) em estudantes universitários nos Estados Unidos e na Coréia do Sul.	Descritivo, transversal	347	Estados Unidos e Coréia do Sul	A idade média dos estudantes americanos e coreanos foi de 20,84 anos e 23,52 anos F/M	164 estudantes dos EUA e 183 da Coréia do Sul	Teste de Orientação de Vida (LOT-R), Intrinsic Motivation subscale of the Career Decision Making Autonomy scale (CDMA), Vocational <u>Situadon</u> e Family Environment Scale-Form R	Quant.	A motivação intrínseca é mediada pelo otimismo para a identidade vocacional. As relações familiares moderaram a ligação direta do otimismo à identidade vocacional apenas para estudantes coreanos. As relações familiares moderaram o efeito indireto do otimismo sobre a identidade vocacional via motivação intrínseca para estudantes americanos, mas não coreanos.
Salmalin, Azar e Salmani (2014) ⁹	Investigar a relação entre a Eficácia Acadêmica de alunos do primeiro ano, Motivação Acadêmica e a satisfação do aluno com o ambiente universitário.	Descritivo, transversal	300	Irã	---	300 alunos do primeiro ano	Escala de Motivação Acadêmica (AMS), College Academic Self-Efficacy Scale, Student Satisfaction inventory developed e Student adaptation to College Questionnaire	Quant.	A autoeficácia acadêmica afeta o ajustamento geral do estudante no primeiro ano à universidade, tanto direta como indiretamente através da motivação acadêmica e satisfação do estudante com a universidade.
Komarraju, Dial (2014) ¹⁰	Examinar a identidade implícita e explícita como preditores e	Descritivo, transversal	494	Estados Unidos	Estudo 1: 19,39 anos	Estudo 1: 366 estudantes Estudo 2: 128 estudantes	Implicit academic identity and attitude, Explicit academic identity, Academic Self-Concept Scale e Escala de	Quant.	A identidade social implícita é um preditor significativo da motivação autodeterminada.

motivação como resultado.		Estudo 2: 19,0 anos F/M		Motivação Acadêmica (AMS)				
Martínez, Torregrosa e Murcia (2015) ¹¹	Verificar o poder preditivo do apoio à autonomia, os mediadores psicológicos e a motivação autodeterminada sobre a competência profissional.	Descritivo, transversal	241 universitários que cursam Educação Física	Espanha	22,07 anos F/M	Percepción del alumno sobre el Soporte de Autonomía, Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en educación, Escala de Motivação Académica (AMS) e Escala de Competencia laboral	Quant.	Observou-se que a variável competência do trabalho foi prevista pela autonomia, mediadores psicológicos e motivação autodeterminada. Evidenciou-se uma relação entre suporte à autonomia, necessidades psicológicas básicas, motivação acadêmica e competência profissional. A motivação autodeterminada foi o fator que mais predisse a percepção da competência profissional.
Salles et al., (2015) ¹²	Verificar as relações entre autoeficácia discente com aspectos da formação inicial de estudantes universitários de Educação Física.	Descritivo-correlacional, transversal	490 estudantes de Educação Física	Brasil	20 a 24 anos F/M	Escala de Autoeficácia na Formação Superior e a Escala de Motivação Académica	Quant.	As estudantes do sexo feminino apresentaram maiores níveis de autoeficácia do que os indivíduos do sexo masculino. A autoeficácia discente se mostrou associada ao desempenho acadêmicos e a Autodeterminação dos estudantes.
Costa et al. (2015) ¹³	Investigar os fatores motivacionais e a orientação de vida de universitários de um curso de Educação Física.	Descritivo, transversal	119 estudantes de Educação Física	Brasil	20 a 25 anos F/M	Escala de Motivação Académica e Teste de Orientação de Vida	Quant.	Concluiu-se que o turno do curso e a área podem ser elementos intervinientes na regulação externa para os aspectos sociais dos acadêmicos. Além disso, percebeu-se que a motivação intrínseca para os alunos do primeiro ano do curso é maior em detrimento ao último ano do curso. Os universitários otimistas se apresentaram mais identificados com a vida acadêmica.
Karaman, Watson (2017) ¹⁴	Comparar o locus de controle, o estresse	Descritivo, transversal	307 universitários dos EUA (137)	Estados Unidos	17 a 47 anos F/M	Achievement Motivation Scale (SAMS), Rotter Internal-External Locus	Quant.	Os estudantes norte-americanos relataram níveis ligeiramente mais altos de

acadêmico, a satisfação com a vida e a motivação de realizações em estudantes de graduação internacionais e americanas.	homens e 104 mulheres) e 66 (22%) eram estudantes internacionais (39 homens e 27 mulheres).	of Control scale, Student Life Stress Inventory-Revised (SSI-R), Satisfaction with Life Scale (SWLS)	motivação de realizações do que os estudantes internacionais. O Locus de controle, estresse acadêmico e satisfação na vida foi um preditor significativo de motivação para realização.
Rizkallah, Seitz, (2017) ¹⁵	Explorar o que motiva estudantes universitários em diferentes estágios de seus estudos acadêmicos.	535 Estados Unidos	Descriptivo, transversal
		-- F/M	
	284 (53%) eram do sexo feminino e 251 (47%) eram do sexo masculino. O maior número (34,2%) dos entrevistados foram os ingressantes seguidos por veteranos (26,0%),	Um instrumento foi desenvolvido para avaliar o seguinte: (a) fatores de manutenção, (b) fatores de motivação, (c) fatores institucionais e (d) características demográficas.	Quant.
			A satisfação e a motivação dos alunos diferem ao longo de suas vidas acadêmicas. Os acadêmicos veteranos eram menos motivados do que os calouros para obter boas notas, obter o máximo de conhecimento possível de suas aulas e desenvolver relacionamentos interpessoais com outros alunos; no entanto, eles estavam mais motivados para concluir o curso que os alunos que eram calouros. No geral, à medida que os alunos passam da classificação de calouros para veteranos, o nível de insatisfação aumenta e o nível de motivação diminui.
Lerdpornkulrat, Koul, Poondej, (2018) ¹⁶	-	1778 anos F/M	Descriptivo, transversal
		18,32 anos F/M	
		Tailândia	
		1778 universitários	
		clima em sala de aula, estrutura de objetivos institucionais, orientação para metas, engajamento institucional e intenção de completar a faculdade	Quant.
			A metas de desempenho contribuem negativamente para o engajamento comportamental, enquanto as metas de maestria contribuem positivamente para o engajamento cognitivo, emocional e comportamental. Observou-se a importância do ajuste psicológico entre uma necessidade individual de crescimento, relacionamento e características percebidas do ambiente de sala de aula e do ambiente institucional.

Gutiérrez e Tomás (2018) ¹⁷	Prever o sucesso acadêmico com base no clima de classe motivacional, mediado pela motivação dos estudantes universitários.	Descritivo, transversal	758	República Dominicana	18 a 50 anos F/M	758 estudantes de diversos cursos, (21,1% homens e 78,9% mulheres).	Learning Climate Questionnaire (LCQ), Motivational Orientation and Climate Scale (MOC), Students' Basic Psychological Needs at School Scale, School Connectedness Scale	Quant.	O apoio para a autonomia dos professores é importante não só pelo seu efeito direto na satisfação com o centro educacional, mas também pelo seu efeito indireto sobre a satisfação escolar e desempenho acadêmico. Atua como mediador na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos.
Belem, Batilani, Both (2018) ¹⁸	Identificar os diferentes perfis de alunos considerando os aspectos associados à motivação e a preocupação dos discentes.	Descritivo, transversal	53	Brasil	25,0±4,8 anos F/M	53 acadêmicos do curso de Licenciatura em EF	Questionário sociodemográfico, Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico, Escala de Preocupações Pedagógicas	Quant.	Verificou-se a existência de três perfis diferentes de alunos segundo suas preocupações e motivação e apoio no estágio. Constatou-se que as dimensões de Motivação Inicial, Modelos de Formação e Resultados Profissionais foram importantes para os acadêmicos. Porém o Apoio no Estágio demonstrou ser a dimensão com maior importância.
Nascimento Junior et al. (2018) ¹⁹	Analisar o nível de motivação acadêmica e percepção de competência profissional de estudantes do curso de Educação Física	Descritivo, transversal	191	Brasil	24,80 ± 5,76 anos F/M	191 acadêmicos de ambos os sexos (105 homens e 86 mulheres) do curso de Educação Física	Escala de Motivação Acadêmica (EMA), Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos	Quantitativo	Os estudantes que tinham a experiência do estágio apresentaram uma maior percepção de competência em todas as dimensões. O grupo específico de quem não realiza estágio, a percepção de competência profissional esteve mais correlacionada com a Regulação Externa e com a Desmotivação do que com os outros tipos de motivação.

Fonte: O próprio autor.

Principais Variáveis Investigadas

As variáveis investigadas (Tabela 9) nos estudos analisados estavam relacionadas ao desempenho dos acadêmicos (n=3) e a aspectos psicológicos e desempenho destes estudantes (n=15). As pesquisas voltadas motivação dos discentes analisaram aspectos de desempenho (série, ajustamento, motivos para escolha do curso, expectativas de desempenho, entre outros), assim como aspectos psicológicos que acompanham a motivação acadêmica, ou que são mediados por esta variável (otimismo, personalidade, necessidades psicológicas básicas, clima de aprendizagem, entre outros).

Tabela 8. Variáveis associadas a motivação de estudantes de Educação Física.

Tema	Variáveis investigadas	Itens relacionados a motivação acadêmica	
		Desempenho	Variáveis Psicológicas
Motivação	Confiança para atingir objetivos, desempenho acadêmico, modelo de professor ideal, otimismo, dados sociodemográficos, motivos para escolha do curso, personalidade, satisfação, motivação para realização, relação familiar, vocação, Autoeficácia, identidade acadêmica, necessidades psicológicas básicas, competência profissional, estresse, satisfação com a vida, orientação para metas, engajamento institucional e intenção de completar a faculdade, Clima de aprendizagem	Desempenho acadêmico, ajustamento, confiança em seu desempenho, série, informações demográficas, motivos para escolha do curso, expectativas de desempenho, nível de conhecimento, satisfação com o professor, modelo de tarefa, objetivos acadêmicos, sexo, estrutura e objetivos institucionais, vivência dos universitários e idade	Otimismo, confiança para atingir seus objetivos, personalidade, relações familiares, vocação, autoeficácia, satisfação acadêmica, identidade acadêmica, suporte à autonomia, necessidades psicológicas básicas, competência profissional, estresse acadêmico, satisfação com a vida, motivação para realização, clima da sala, orientação para metas, engajamento institucional e intenção de completar a faculdade, clima de aprendizagem, motivação inicial e apoio no estágio e preocupações docentes

Fonte: O próprio autor.

Recomendações para a descrição dos estudos

De modo geral foi possível identificar que 19 dos estudos (100%) (quantitativos) apresentaram clareza nas informações do título/resumo e introdução (contexto e justificativa, e objetivo), no qual se detalhou o referencial teórico utilizado, bem como da justificativa clara para realização da pesquisa (Tabela 10). Nos métodos a descrição das fontes de mensuração foram descritas por todos os estudos (100%). O desenho do estudo foi apresentado por apenas 5 estudos

(26,3%), já o detalhamento dos participantes e das variáveis foram explicados pela maioria dos estudos. Os métodos estatísticos empregados nos estudos foram descritos por 17 estudos (89,5%).

Os itens dos resultados e discussão (resultados principais, interpretação e generalização) também foram reportados pela maioria dos estudos. No entanto, foi possível observar que apenas 9 estudos (47,4%) relataram as limitações de suas pesquisas e 12 (63,2%) discutiram os dados de modo a generalizar seus resultados.

Tabela 9. Recomendações da declaração STROBE para a descrição de estudos observacionais.

STROBE	Itens	Número de referência do estudo
Título e resumo	1	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Introdução		
Contexto/Justificativa	2	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Objetivo	3	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Métodos		
Desenho do estudo	4	4,6,12,18,19
Localização	5	2,7,8,9,10,12,13,14,15,16,18,19
Participantes	6	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,18,19
Variáveis	7	2,3,4,5,7,8,10,11,12,13,14,15,17,18,19,
Fontes de mensuração	8	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Viés	9	9,11,12,13,15,18,17,18,19
Tamanho do estudo	10	
Variáveis quantitativas	11	
Métodos estatísticos	12	2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Resultados		
Participantes	13	2,4,11,12,13,14,16,17,18,19
Dados descritivos	14	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,16,17,18,19
Desfecho	15	
Resultados principais	16	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Outras análises	17	
Discussão		
Resultados principais	18	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Limitações	19	2,5,8,10,11,12,14,18,19
Interpretação	20	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19
Generalização	21	2,7,8,9,10,12,13,14,16,17,18,19
Outras informações		
Financiamento	22	

*Estudos qualitativos.

A concentração das publicações nos últimos anos (Tabela 8) aponta que, os estudos sobre a motivação de estudantes universitários tiveram início na década de 1980. O estudo de Stake e Noonan (1985) analisou a preferência por modelos de professor, motivação, orientação e de seu desempenho, e foi um dos primeiros a relacionar estas variáveis. Observa-se que a partir da década de 80 ocorreu em aumento nas pesquisas voltadas a esta população, sobretudo após o desenvolvimento da Escala de Motivação Acadêmica (*Échelle de Motivation em Éducation* - EME) por Vallerand et al. (1989).

Esta é a escala mais utilizada para a avaliação da motivação em estudantes universitários (SPITTLE, JACKSON, CASEY, 2009; KOMARRAJU, KARAU, SCHMECK, 2009; SANTOS et al., 2011; HAZRATI-VIARI, RAD, TORABI, 2012; SALMAIN, AZAR, SALMANI, 2014; KOMARRAJU, DIAL, 2014; MARTÍNEZ, TORREGROSA, MURCIA, 2015; SALLES et al., 2015), tendo por base a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2000). No Brasil, esta escala foi utilizada inicialmente por Sobral (2003) para avaliar a motivação de estudantes de medicina, no entanto o instrumento foi apenas adaptado. Foram realizadas análises das propriedades psicométricas do questionário por Boruchovitch (2008), Guimarães e Bzuneck (2008) e Joly e Prates (2011), estas diversas análises se deram devido a alguns problemas nas propriedades psicométricas. A validação final desta escala se deu no estudo de Davoglio, Santos, Lettnin (2016) em que foram encontrados bons índices de consistência interna, e análise fatorial e confirmatória. O que segundo os autores demonstra que esta é uma medida confiável para a avaliação da motivação no ambiente universitário.

Quanto aos países de origem dos estudos (Tabela 8), foi notado que a maior parte dos estudos são provenientes dos Estados Unidos, o que pode ser devido ao início das pesquisas com este tema, e o desenvolvimento da Teoria da Autodeterminação, que é uma das teorias mais aceitas é utilizada, ter se dado com pesquisadores americanos. No contexto brasileiro, esta teoria tem sido muito utilizada com o intuito de entender como se dá o construto da motivação no ambiente universitário. Contudo, ainda há uma escassez de estudos que tratam da motivação de estudantes de Educação Física, sobretudo do curso de licenciatura (Tabela 9).

No entanto, ressalta-se a carência de estudos na área da licenciatura, visto que ainda são poucos os estudos (SOLBERG; EVANS;

SEGERSTROM, 2009; MARTÍNEZ; TORREGROSA; MURCIA, 2015; SALLES et al., 2015; COSTA et al. 2015; GUTIÉRREZ; TOMÁS, 2018; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018) que investigaram a motivação de estudantes do curso de licenciatura. Estudos voltados a compreender a motivação são importantes, uma vez que possibilitam um melhor entendimento de como este fator pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e na continuidade do curso.

Evidenciou-se o predomínio do delineamento transversal, e estudos descritivos quantitativos (Tabela 8). A diversidade de instrumentos e características participantes dificultaram a comparação entre os resultados. Todavia, a partir da análise dos estudos foram encontradas duas categorias de variáveis relacionadas nos estudos motivação de estudantes de Educação Física: variáveis relacionadas desempenho e variáveis relacionadas aos aspectos psicológicos dos estudantes (Tabela 9).

As variáveis de desempenho (Tabela 9) relacionadas a motivação dos estudantes foram o desempenho, informações sociodemográficas, motivos pelos quais escolheram o curso, expectativas de desempenho, satisfação e modelos de professor, estrutura e objetivos institucionais, vivências de universitários, níveis de desempenho e nível de conhecimento.

A relação entre desempenho acadêmico e motivação foi pesquisado por Hazrati-Viari, Rad, Torabi (2012). Os resultados apontaram que a motivação tem a função de mediar a relação entre traços de personalidade e o desempenho acadêmico, e que fatores de motivação e de personalidade são capazes de predizer o desempenho dos estudantes, tais como realização e abertura à experiência. Santos et al., (2011) verificaram também que as estratégias de motivação utilizadas pelos estudantes influenciaram o rendimento acadêmico, sendo que a motivação para a meta performance-aproximação favoreceu o desempenho acadêmico em termos de notas.

Quando analisados os dados sociodemográficos e a motivação, verificou-se que as universitárias do sexo feminino são mais motivadas (SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009; STAKE; NOONAN, 1985). Apresentam ainda maior compromisso com as tarefas de seu curso, condições para o estudo e melhor desempenho acadêmico (SANTOS et al., 2011). Davoglio et al. (2016) salientam que as mulheres parecem ser mais motivadas intrinsecamente e se envolver mais nas atividades desenvolvidas ao longo de sua formação. Pessoas motivadas

intrinsecamente realizam uma atividade por sentirem satisfação, diversão ou desafio e não buscam recompensa com sua prática (RYAN; DECI, 2000). Portanto, as estudantes do sexo feminino dos estudos analisados, parecem realizar o curso por identificação com os temas estudados, o que conseqüentemente leva a um maior envolvimento e desempenho.

Notou-se ainda que os estudantes que cursavam o terceiro ano do curso apresentaram maior amotivação (SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009). A amotivação é definida por Ryan e Deci (2000) e Deci e Ryan (2015) como a falta de intenção de realizar algo. Segundo os autores as pessoas se sentem amotivadas devido a não se sentirem competentes quanto a realização de uma tarefa, não acreditam que irão obter o resultado desejado, ou quando não dão valor aos resultados obtidos. Portanto, estes alunos podem não se sentirem competentes diante das atividades a serem realizadas durante sua formação inicial.

Spittle, Jackson e Casey (2009) analisaram quais os motivos pelos quais os estudantes escolheram o curso. Os autores identificaram cinco fatores, que foram: confiança nas razões interpessoais, esporte e atividade física, baixa demanda percebida, modelo de papel e família. Observou-se que os estudantes que escolheram ser professores de Educação Física devido a razões interpessoais são mais motivados intrinsecamente. Por outro lado, os acadêmicos motivados devido ao seu contato com o esporte e prática de atividade física, tendem a ser motivados extrinsecamente. Por fim, quando a escolha pelo curso se deu por baixa demanda percebida, verificou-se uma maior motivação extrínseca.

Foi observado ainda que para acadêmicos em situação de estágio, a motivação inicial para a escolha do curso foi baixa, no entanto houve uma percepção positiva acerca do apoio recebido no estágio por seus professores orientadores. Os diferentes perfis dos estudantes analisados demonstraram ainda que, alunos com um aspecto financeiro favorável e dedicados aos estudos eram motivados e preocupados com o impacto de suas tarefas profissionais (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Lerdpornkulrat, Koul e Poondej (2018) analisou a motivação, as expectativas de desempenho, estrutura e objetivos institucionais e clima de sala de aula. Foi evidenciado que as expectativas de desempenho associadas a um ambiente de aprendizagem competitivo contribuem para uma diminuição do engajamento. Por outro lado, as expectativas de desempenho aliadas a

autorregulação ajudam os acadêmicos a se adaptarem a um ambiente de aprendizagem competitivo. As metas de desempenho (individuais ou institucionais) contribuem negativamente para o engajamento comportamental, enquanto as metas de maestria (individuais ou institucionais) contribuem positivamente para o engajamento cognitivo, emocional e comportamental. Demonstrando assim que a motivação tem um papel essencial no processo de evasão dos alunos, de crescimento e de aprendizagem no ambiente institucional.

O desempenho acadêmico, motivação e expectativas de desempenho também foram investigados por Arias et al. (2010). Foram encontrados seis perfis motivacionais diferentes. Alunos que apresentaram um perfil mais motivado apresentaram melhor desempenho acadêmico percebido e de conhecimento. Pelo contrário, o perfil motivacional focado em evitar uma imagem ruim antes dos outros ou fracasso, possuem uma baixa motivação.

Para que os discentes se mantenham motivados é importante que os professores pensem na qualidade e no desafio das atividades desenvolvidas. Quando os acadêmicos se percebem desvalorizados devido a fracassos frequentes, tendem a se afastar intencionalmente da atividade, sendo está uma estratégia para preservar suas habilidades. Em contrapartida, quando os discentes se percebem bem-sucedidos, isto incentiva um grau ótimo de desafio, que provavelmente produzirá uma maior satisfação. Portanto, quanto maior a percepção de competência, mais os discentes irão se interessar por atividades que levem a maior desafio. Por outro lado, ao se sentirem pouco competentes, os estudantes tendem a evitar tarefas com maiores graus de desafio, receando demonstrar níveis inferiores de desempenho (HARTER, 1978).

Dentre os estudos analisados, verificou-se que dois deles (STAKE; NOONAN, 1985; SALMAIN; AZAR; SALMANI, 2014) investigaram a relação entre satisfação com a universidade e os modelos de professores. A motivação e a autoeficácia acadêmica parecem estar relacionadas ao ajuste dos acadêmicos e a satisfação com a universidade, ou seja, a motivação e a autoeficácia acadêmica têm um papel importante para que os estudantes se sintam ajustados em seu primeiro ano da faculdade (SALMAIN; AZAR; SALMANI, 2014).

Quanto ao modelo de professores, foi observado que os estudantes que consideravam o modelo mais importante de professor, como um professor do mesmo sexo, apresentaram maior motivação e confiança. As mulheres

demonstraram ser mais motivadas e confiantes, além de serem mais motivadas para o trabalho (STAKE; NOONAN, 1985).

A motivação foi relacionada também, a aspectos psicológicos dos estudantes (Tabela 10), tais como otimismo, confiança, satisfação e identidade acadêmica, necessidades psicológicas básicas, competência profissional, estresse acadêmico, satisfação com a vida, motivação para realização, clima de sala, orientação para metas, engajamento institucional e intenção de completar a faculdade, clima de aprendizagem e preocupação docente.

Os principais resultados a respeito da relação entre a motivação e otimismo demonstraram que existe uma correlação positiva entre estas, cujos estudantes otimistas apresentaram níveis elevados de motivação (COSTA et al., 2015). Altos níveis de motivação parecer mediar a relação entre otimismo, os resultados acadêmicos de retenção, desempenho e ajuste. Os estudantes veteranos apresentaram maior nível de motivação e otimismo. Além disto, evidenciou-se que os discentes com maior otimismo, tem menores chances de abandonar o curso (SOLBERG; EVANS; SEGERSTROM, 2009). Shin e Kelly (2013) apontam ainda que a motivação intrínseca também pode mediar o otimismo e a identidade vocacional.

Outro aspecto importante relacionado a motivação nos estudos analisados, foi a personalidade. Komarraju, Karau e Schmeck (2009) investigaram a relação entre a motivação e Modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade. Os resultados apontaram que a motivação esteve associada a realização, abertura para as experiências e extroversão, sugerindo que alunos mais disciplinados, organizados, intelectualmente mais curiosos e extrovertidos são mais motivados. Alunos, com maior realização, apresentam uma menor amotivação, ou seja, quanto maior a autodisciplina menor a chance destes se sentirem decepcionados com sua formação. E por fim, uma menor percepção de sociabilidade pode refletir o desengajamento, comportamentos não cooperativos e antissociais.

Em contrapartida altos níveis de motivação e autoeficácia podem levar a um melhor engajamento dos alunos ao longo de sua formação inicial, bem como um maior envolvimento com as atividades de seu curso. Estudantes do curso de bacharelado em Educação Física apresentaram maior envolvimento com atividades de pesquisa e extensão, autoeficácia, índice de aproveitamento e motivação autodeterminada (SALLES et al., 2015) quando comparados com os discentes da licenciatura. Autoeficácia e identidade social também são fatores que

podem predizer significativamente a motivação autodeterminada de estudantes universitários (KOMARRAJU; DIAL, 2014).

A motivação autodeterminada, ou motivação intrínseca está relacionada a realização das atividades devido a satisfação de realizá-las, e não por uma recompensa externa (RYAN; DECI, 2000). Nesse sentido, o comportamento autodeterminado ocorre de forma voluntária e por motivos pessoais, o que no contexto educacional leva os estudantes a se interessarem por sua aprendizagem e a valorizar a educação e sentir confiança em suas capacidades e atributos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Alunos motivados para a realização de suas atividades e satisfeitos em sua vida, apresentam locus de controle interno e baixo estresse acadêmico. Assim, o locus de controle, estresse acadêmico e satisfação na vida foram preditores significativos para a motivação para realização (KARAMAN; WATSON, 2017).

Durante a vida acadêmica, a motivação e satisfação podem sofrer alterações. Estudantes veteranos são mais satisfeitos com a universidade em áreas como alimentação, manutenção, espírito escolar e valor. Os alunos veteranos apresentaram menor nível de motivação do que os ingressantes para a obtenção de boas notas, absorver mais conhecimento durante as aulas e desenvolver relacionamentos interpessoais com outros alunos, contudo são mais motivados para concluir o curso. De modo geral os acadêmicos a medida que progredem de calouros para veteranos, apresentam um aumento no nível de insatisfação e uma queda na motivação (RIZKALLAH; SEITZ, 2017).

Para compreender os comportamentos relacionados à motivação, Ryan e Deci (2000b) postularam a existência de três necessidades psicológicas básicas, que são autonomia, competência e vínculo. Quando estas necessidades são satisfeitas o indivíduo experimenta um senso de integridade e bem-estar. Gutiérrez e Tomás (2018) verificaram que o apoio para a autonomia fornecido pelos professores contribui para a satisfação com o centro educacional, satisfação com os estudos e desempenho acadêmico, além de atuar como mediador na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Foi observado ainda que a satisfação das necessidades psicológicas básicas está relacionada ao sucesso acadêmico.

As necessidades psicológicas básicas também se correlacionam com a motivação e a competência profissional. A percepção dos universitários de

sua competência acadêmica foi prevista devido a autonomia e motivação, sendo que quanto maior a motivação autodeterminada maior a percepção de sua competência profissional (MARTÍNEZ; TORREGROSA; MURCIA, 2015).

6.4 CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a investigação do construto de motivação, na maior parte dos estudos tem como base a Teoria da Autodeterminação, e a necessidade de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes. A escala mais utilizada e aceita internacionalmente para a avaliação da motivação acadêmica é a Escala de Motivação Acadêmica, que também tem por base esta teoria.

A motivação acadêmica parece predizer ou mediar comportamentos relacionados ao otimismo, resultados acadêmicos, desempenho acadêmico, ajuste, autoeficácia, identidade social, menor estresse acadêmico, satisfação com a vida, locus de controle interno, competência profissional e a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Verificou-se ainda que estudantes mais motivados tem melhor desempenho, personalidade positiva (realização, abertura à experiência e extroversão), permanecem no curso escolhido e tem melhor aprendizagem.

Além disto, as universitárias do sexo feminino são mais motivadas, tem maior compromisso com seus estudos, condições para os estudo e um melhor desempenho. Foi possível concluir ainda, que conforme os alunos progredem em seu curso, há uma diminuição de sua motivação e uma crescente insatisfação.

Embora a motivação seja um constructo muito estudado, verificou-se que ainda há uma escassez de pesquisas que abordem como ela se dá nos cursos de Educação Física, visto que existem duas habilitações deste, e que as motivações podem ser diferentes. Nesse sentido, sugere-se que as pesquisas procurem expandir os construtos analisados, investigando sua relação com relação com a realização dos estágios, preocupações pedagógicas e a competência profissional, visto que estas variáveis também são pouco estudadas com estudantes de Educação Física, sobretudo com discentes do curso de licenciatura.

6.5 REFERÊNCIAS

- AMRAI, H. et al. The relationship between academic motivation and academic achievement students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.15 p. 399–402, 2011.
- BATILANI, T. G.; BELEM, I. C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.
- BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 127-134, ago. 2008.
- COSTA, L. A. et al. Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, set. 2015.
- DECI, E. L. et al. Motivation in education: The selfdetermination perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 325-346, 1991.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C. Need Satisfaction and the SelfRegulation of Learning. **Learning and Individual Differences**, v.8, n. 3, p. 165-183, 1996.
- GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v.13, n. 1, 101-113, 2008.
- GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- GUTIÉRREZ, M.; TOMÁS, J. M. Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University StudentsClima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitários. **Revista de Psicodidáctica** (English ed.), v.23, n. 2, Jul./Dec. p. 94-101, 2018.
- HAZRATI-VIARI, A.; RAD, A. T.; TORABI, S. S. The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 32, p. 367-371, 2012.
- JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.
- KARAMAN, M. A.; WATSON, J. C. Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. **Personality and Individual Differences**, v. 111, n.1, p. 106-110, 2017.
- KOMARRAJU, M.; DIAL, C. Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict

self-determined motivation and goals. **Learning and Individual Differences**, v. 32, p. 1-8, 2014.

KOMARRAJU, M.; KARAU, S. J.; SCHMECK, R. R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. **Learning and individual differences**, v. 19, n. 1, p. 47-52, 2009.

LERDPORNKULRAT, T.; KOUL, R.; POONDEJ, C. Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 102-115, 2018.

MARTÍNEZ, A. H.; TORREGROSA, Y. S.; MURCIA, J. A. M. Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. **Revista de Pedagogía**, v. 67, n. 4, p. 61-72, oct. 2015.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v. 4, n. 1, p. 1, 2015.

MONTIEL, J. M. et al. Escala de percepção discente do ensino à distância: estudo de validade. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 3, p. 359-369, 2014.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, 2016.

RIZKALLAH, E. G.; SEITZ, V. Understanding student motivation: a key to retention in higher education. **Scientific Annals of Economics and Business**, v. 64, n. 1, p. 45-57, 2017.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. **A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education**. Research on motivation in education: The classroom milieu, v. 2, p. 13-51, 1985.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

SALLES, W. N. et al. Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de Educação Física. **Movimento**, v. 21, n. 4, out./dez. 2015.

SALMAIN, D.; AZAR, N. N.; SALMANI, A. A study of first-year student adjustment to college in relation to academic self-efficacy, academic motivation, and satisfaction with college environment. *International Journal of Scientific Management and Development*, v. 2, n. 5, p. 87-93, 2014.

SAMPAIO, A. A.; BAES, M. A. C. **Motivação inicial na formação docente**. X ANPED SUL, Florianópolis, out de 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, 2011.

SHIN, Y. J.; KELLY, K. R. Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. **The Career Development Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 141-160, 2013.

SOLBERG NES, L.; EVANS, D. R.; SEGERSTROM, S. C. Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 39, n. 8, p. 1887-1912, 2009.

SPITTLE, M.; JACKSON, K.; CASEY, M. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 190-197, 2009.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v. 52, p. 1003-1017, 1992.

7 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO INSTRUMENTO ESCALA DE PREOCUPAÇÕES DOS PROFESSORES (TCQ-PE): UM ESTUDO DE VALIDAÇÃO

Resumo: o objetivo do presente estudo foi avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Preocupações dos Professores desenvolvido por George (1978), para estudantes brasileiros do curso de licenciatura em Educação Física. O processo de validação foi dividido em três etapas: na primeira etapa participaram sete professores do ensino presencial e a distância para a avaliação da validade de conteúdo. Na segunda, participaram 43 alunos de ambos os sexos que responderam a versão adaptada do instrumento. Na terceira etapa participaram 281 alunos que responderam a Escala de Preocupações Docentes, para análise da validade de construto. Os resultados apontaram índices aceitáveis para validade de conteúdo ($CVC > 0,8$; $Kappa = 0,6$) e consistência interna ($\alpha > 0,8$) e a validade de construto ($X^2/gf = 3,280$, $GFI = 0,896$, $CFI = 0,950$; e $RMSEA = 0,092$, com $p = 0,000$). O instrumento final passou a ter 13 itens distribuídas em três dimensões: preocupação consigo (quatro questões), preocupação com a tarefa (quatro questões) e preocupação com o impacto da tarefa (cinco questões). Conclui-se que a Escala de Preocupações Docentes demonstrou resultados satisfatórios para a validade de conteúdo, consistência interna, validade de construto e fiabilidade, indicando que este é um instrumento válido para a avaliação das preocupações docentes desenvolvidas mediante a realização dos Estágios Supervisionados. Destaca-se que o instrumento pode ser utilizado no ensino presencial e na modalidade de ensino a distância.

Palavras-chave: Preocupações; Docência; Estágio; Validação; Psicometria.

7.1 INTRODUÇÃO

Durante a formação inicial os estudantes se deparam com diversos desafios, devido à complexidade, dinamicidade e características intrínsecas ao ambiente acadêmico e as funções docentes (SALLES et al., 2015). Portanto, este período de formação é essencial para que o futuro professor desenvolva as competências teóricas e práticas inerentes a sua profissão frente a situações-problema (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015). Contudo, este momento é permeado por medos e inseguranças,

o que pode gerar diversas preocupações para os discentes.

Fuller (1969) afirma que estas preocupações podem ser definidas como os problemas percebidos pelos professores, e podem se relacionar ainda a aspectos associados à profissão e a instituição (RIOPEL, 2006). Estas preocupações podem ser consigo, com a tarefa ou com o impacto da tarefa. A preocupação consigo se relaciona a sobrevivência dos discentes durante a realização os estágios, ou durante o início da carreira docente. As preocupações com a tarefa estão relacionadas às situações de ensino em que os professores/estudantes-estagiários preocupam-se com seu desempenho, com o planejamento e desenvolvimento das atividades. E, por fim, as preocupações com o impacto da tarefa, estão associadas a uma maior experiência docente, e estas passam a ser sobre os alunos, e suas necessidades, bem como com os resultados de suas intervenções (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Estudos realizados com estudantes em situação de estágio têm indicado que os alunos desenvolvem inicialmente preocupações consigo e com o impacto da tarefa (SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al., 2015; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014). Estas preocupações desenvolvidas pelos estudantes podem ser sofrer interferência de fatores como experiência da prática docente (RIBEIRO et al., 2015), aspectos externos a sua atuação (SILVA PIOVANI; BOTH, 2014), fatores sociodemográficos (FARIAS et al., 2008; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018) e aspectos psicológicos (ansiedade, esperança, medo) (CAPEL, 1998). No contexto brasileiro, embora as pesquisas utilizem como instrumento o *Teacher Concerns Questionnaire* (TCQ) para a investigação das preocupações, este não foi validado, sobretudo com a população de estudantes. Nesse sentido, este estudo busca preencher essa lacuna ao realizar a validação da versão deste instrumento.

O *Teacher Concerns Questionnaire* (TCQ) foi desenvolvido por George (1978), baseado na teoria das Preocupações discentes (FULLER, 1969), e que tem por objetivo avaliar as preocupações apresentadas por estudantes e professores. No entanto, McBride (1993) verificou que o instrumento original não levava em consideração o ambiente das aulas de Educação Física, e realizou uma modificação no instrumento para contemplar a Educação Física, sendo esta versão denominada de *Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education* (TCQ-PE). Este instrumento foi validado para estudantes/professores da Eslováquia (FEDELES, 2004) e Holanda (BOTH, 2010).

Destaca-se que o TCQ-PE é o instrumento mais utilizado para a análise das preocupações docentes na área da Educação Física, tanto de estudantes ao longo da formação inicial, quanto para professores. Entretanto, as pesquisas de Meek (1996) e Meek e Behets (1999) afirmaram que há necessidade de rever a escala a fim de que esta seja adequada aos fatores culturais em que os estudantes/professores estão inseridos. Assim, ao considerar os aspectos abordados, o objetivo do estudo foi de avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Preocupações de Professores de Educação Física (TCQ-PE) para estudantes universitários brasileiros.

7.2 MÉTODOS

Delineamento do Estudo e Aspectos Éticos

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa descritiva com delineamento transversal. Este tipo de pesquisa visa descrever as características de determinada população, ou fenômeno, seguindo técnicas padronizadas para a coleta dos dados como a utilização de questionários e entrevistas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Esta pesquisa teve caráter psicométrico, uma vez que se trata da validação de um instrumento que avalia a preocupação docente. Ressalta-se que os procedimentos utilizados neste trabalho seguiram as recomendações de Pasquali (2010) para este tipo de estudo.

Destaca-se que o projeto foi submetido e aprovado (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade em que a pesquisa foi realizada. Após a aprovação do comitê de ética os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos.

Foi elaborado um questionário para a coleta na plataforma Google Forms, na qual os alunos deveriam responder as questões pertinentes aos instrumentos, além de dados sociodemográficos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Apresentação do Instrumento

O instrumento original *Teacher Concerns Questionnaire* (TCQ) foi

desenvolvido por George (1978), baseado na teoria das Preocupações Docentes (1969), e que busca avaliar as preocupações apresentadas por estudantes. Posteriormente, McBride (1993 – ANEXO 2) verificou que o instrumento original não contemplava o ambiente das aulas de Educação Física, e realizou uma adaptação do instrumento para a Educação Física (TCQ-PE). Este instrumento foi adaptado para a língua portuguesa por Costa (2013), no entanto os procedimentos de validação não foram realizados. A escala é constituída por 15 itens divididos em três domínios, relacionados as preocupações consigo, preocupações com a tarefa e preocupações com o impacto da tarefa, conforme Tabela 12. Os itens são respondidos com auxílio de uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos, que variam de “não preocupado” (1) a “extremamente preocupado” (5). O escore para cada dimensão é calculado a partir da média dos itens que a compõe, sendo que médias elevadas evidenciam uma maior preocupação.

Tabela 10. Descrição das dimensões e itens da Escala de Preocupações de Professores (*Teacher Concerns Questionnaire – Physical Education (TCQ-PE)*)

Dimensão	Descrição	Questões
Consigo	Dimensão relacionada a adequação, aceitação e a sobrevivência no ambiente escolar. Esta ainda compreende: avaliação dos supervisores e orientadores de estágio; a autopercepção da imagem do estudante-estagiário, controle da classe, medo do fracasso, relacionamentos pessoais estabelecidos.	3. Ensinar Bem quando estou sendo observado. 7. Sentir-me mais confortável como professor. 9. Ser aceito e respeitado por outros professores. 13. Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino. 15. Manter o nível apropriado do controle de turma.
Tarefa	Dimensão relacionada às preocupações sobre planejamento e desenvolvimento das atividades de intervenção junto aos alunos. Corresponde às tarefas didático-pedagógicas, ao grande número de alunos em sala, falta de materiais e trabalho sob pressão.	1. A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de Educação Física. 2. Falta de apoio administrativo para a disciplina de Educação Física. 5. Falta de uma política consciente de avaliação na disciplina de Educação Física. 10. Trabalhar com turmas muito grandes. 14. Com o reduzido número de aulas do programa de horários da escola.
Impacto da Tarefa	Dimensão relacionada as preocupações com os resultados das atividades de intervenção realizadas com os alunos. É referente às necessidades dos alunos, reconhecimentos dos problemas sociais e emocionais e a individualização do ensino.	4. Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos. 6. Identificar problemas de aprendizagem dos alunos. 8. Desafiar os alunos desmotivados. 11. Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional. 12. Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades.

Fonte: o autor.

7.3 PROCEDIMENTOS PARA A VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

1º Etapa: Análise de Conteúdo

A adaptação e análise de conteúdo foi realizada por um comitê de sete profissionais (mestres e doutores em Educação Física), que trabalham com o ensino presencial e à distância, e que aceitaram participar de forma voluntária do processo de validação. A partir destas análises realizou-se a avaliação das questões referentes ao instrumento, tais como importância, relevância e coerência de linguagem e conteúdo (PASQUALI, 2011). Esta etapa teve por objetivo eliminar possíveis inadequações nas questões do instrumento.

No que se refere a validade de conteúdo de uma escala psicométrica, existem três níveis que os avaliadores devem analisar, os quais são: validade de conteúdo, validade de critério e validade de constructo. A validade de conteúdo verifica se o instrumento está adequado a teoria, se é reprodutível, a adequação da representação comportamental dos constructos latentes. A validade de critério analisa o grau de eficácia que o instrumento tem em prever o desempenho específico dos sujeitos. E por fim a validade de constructo é a principal forma de validade dos instrumentos, isto porque permite examinar, de forma direta se os itens do instrumento representam os traços latentes da teoria que dá suporte a construção do questionário (PASQUALI, 2011).

O instrumento encaminhado aos especialistas buscou avaliar a clareza da linguagem, a importância e a relevância teórica das questões. Os avaliadores deveriam responder com o auxílio de uma escala *Likert* de 0 a 10 pontos, variando entre “não relevante” (1 a 5) a “pouco relevante” (6 e 7) “relevante” (8 a 10). Portanto, para que as questões fossem aceitas para compor a próxima etapa do estudo, os itens deveriam atingir a média mínima de oito pontos na clareza, importância e relevância teórica. Foram empregados os testes de Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) e coeficiente de *Kappa*. O índice adotado para a análise de $CVC > 0,8$, por ser considerado muito rigoroso e altamente aceitável para validade de conteúdo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002).

Etapa 2: Validade de Critério (Análise da Fidedignidade)

Assim, nesta fase o instrumento foi aplicado para 43 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física matriculados nas disciplinas de Estágio

Supervisionado Obrigatório de do curso presencial.

Para a análise da fidedignidade foi utilizado a Consistência Interna, por meio do Alfa de *Cronbach*. Para Vallerand (1989). Além disso, são considerados apropriados os valores de Alfa de *Cronbach* acima de $\alpha=0,70$ (Razoável entre $\alpha=0,70$ e $\alpha=0,79$; Bom entre $\alpha=0,80$ e $\alpha=0,89$; Excelente entre $\alpha=0,90$ e $\alpha=1,00$) (HILL; HILL, 2000).

3º Etapa: Análise de Constructo

Nesta etapa foram convidados a participar os discentes que estavam matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física. As questões do instrumento desta etapa foram aquelas que alcançaram índices aceitáveis na etapa de avaliação da fidedignidade do questionário.

A amostra foi composta por 289 alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório de um curso ofertado na modalidade de Educação a Distância (EAD) e outro na modalidade presencial. Destaca-se que oito estudantes foram excluídos por deixarem respostas incompletas, o que totalizou na análise 281 discentes. Ressalta-se que a média de idade dos alunos foi de 33 anos (Desvio Padrão de 8,6 anos).

Para a análise do constructo empregou-se a análise fatorial confirmatória (AFC) do instrumento, que busca confirmar padrões estruturais pré-estabelecidos. Tal ação foi realizada considerando que, nesta etapa, havia informações prévias sobre a estrutura fatorial, a qual era a opinião dos especialistas investigados na segunda etapa, os quais descreveram de forma qualitativa a avaliação correspondente entre itens e dimensões (MARÔCO, 2010). Também se realizou a análise de Alfa de *Cronbach* do instrumento final.

A análise dos dados foi realizada por meio de estatística descritiva. Além disso, a Análise Fatorial Confirmatória foi realizada seguindo os procedimentos sugeridos por Marôco (2010), onde a qualidade de ajustamento do modelo foi analisada por meio dos índices: X^2/gl (<2 bom; <5 aceitável e >5 inaceitável); *Goodness of Fit Index* (GFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento); *Comparative Fit Index* (CFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento); *Parsimony CFI* (PCFI) e *Parsimony GFI* (PGFI), adotando como referência valores $\geq 0,8$ muito bom, 0,6 e 0,8 bom e <0,6

mau ajustamento; *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA - $\leq 0,05$ muito bom, $0,5-0,10$ bom e $>0,10$ ajustamento inaceitável, adotando $p\text{-value} \geq 0,05$).

Foi avaliado o índice de ajustamento do modelo modificado, para avaliar se o modelo modificado é significativamente melhor que o modelo original. Para tal análise, utilizou-se os valores das estatísticas de χ^2 e os respectivos graus de liberdade do modelo original sem outliers e do modelo simplificado aplicado a fórmula: $\chi^2_{dif} = \chi^2_O - \chi^2_S$. (MARÔCO, 2010).

Além destes índices ainda foram avaliados outros índices como Fiabilidade Compósita (FC), que visa verificar se o instrumento mede, de forma consistente e reproduzível, um determinado fator, adotando como valor de referência $FC \geq 0,7$. A validade fatorial foi avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados, assumindo como referência valores $\lambda \geq 0,5$ e pela fiabilidade individual dos itens, que corresponde à fração da variabilidade total do item explicado pelo fator cujo item é uma manifestação, devendo ser $\lambda^2 \geq 0,25$. A validade convergente analisada através da Variância Extraída Média (VEM), adotando $VEM \geq 0,5$ e a validade discriminante foi obtida comparando os valores da VEM de cada fator com o quadrado da correlação (r^2) entre os fatores, devendo os valores da VEM dos fatores serem maiores do que as correlações entre os fatores para ser um indicativo de validade discriminante (MARÔCO, 2010).

7.4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

1° Etapa

Na Tabela 12 é apresentado o CVC para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões do TCQ-PE. Verificou-se que o CVC variou entre 0,87 e 0,92 valores considerados bons e excelentes, respectivamente, para a validade de conteúdo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002). Nesse sentido, os índices do coeficiente de validade de conteúdo foram satisfatórios para a clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002). Em contrapartida, as análises dos itens/dimensões apontaram concordância aceitável entre os juízes avaliadores (LANDIS; KOCH, 1977). Estes resultados são semelhantes a estrutura final do instrumento original com as três dimensões, atestando a validade de conteúdo desta etapa do processo de validação (McBRIDE, 1993).

Tabela 11. Coeficiente de validade de conteúdo (CVC) para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões do TCQ-PE.

Dimensões	Clareza de linguagem	Importância teórica	Relevância teórica
Consigo	0,88	0,90	0,89
Tarefa	0,88	0,90	0,87
Impacto da Tarefa	0,89	0,92	0,91

Fonte: o autor.

Para a avaliação da dimensão teórica, foi calculado o índice de concordância entre avaliadores. Verificou-se que a média das avaliações dos juízes foi de 0,60 e a avaliação entre os juízes apresentou média 0,50, valores estes considerados como substanciais e aceitáveis (Tabela 13) (LANDIS; KOCH, 1977; CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

Tabela 12. Índice de concordância entre avaliadores para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões do TCQ-PE.

Juízes	Com item-dimensão correto
Juiz 1	0,5
Juiz 2	0,7
Juiz 3	1,0
Juiz 4	0,3
Juiz 5	0,5
Juiz 6	0,6
Juiz 7	0,4
Média Kappa Juízes	0,6
Média Kappa entre Juízes	0,5

Fonte: o autor.

Os índices de concordância foram considerados aceitáveis, segundo Landis e Koch (1977) e Cassepp-Borges, Balbinotti, Teodoro (2010). Tais resultados indicam a validade de conteúdo, visto que a estrutura do instrumento original foi mantida compreendendo as três dimensões (Preocupação Consigo, Preocupação com a Tarefa e Preocupação com o Impacto da Tarefa), após a adaptação da versão brasileira da Escala de Preocupação de Professores.

A diferença entre os avaliadores pode ter se dado, pelo fato de que alguns deles eram professores do EAD e outros trabalhavam no presencial. Assim, os docentes que não trabalham na área ao responder os questionários podem não ter chegado ao nível de concordância desejado, para se obter níveis substanciais ou quase perfeitos (CASSEPP-BORGES; BALBINOTTI; TEODORO, 2010).

2° Etapa

A análise de fidedignidade é a consistência temporal em que o instrumento é aplicado aos mesmos sujeitos por duas vezes, com um intervalo de tempo relativamente grande (VALLERAND, 1989). Assim, ao verificar as correlações item-dimensão, foram considerados satisfatórios, visto que todos foram $>0,90$, indicando assim uma estrutura bem definida (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994; HAIR et al., 2009), o que demonstra que os itens avaliam o que se propõem a medir em cada dimensão (HAIR et al., 2009) (Tabela 14).

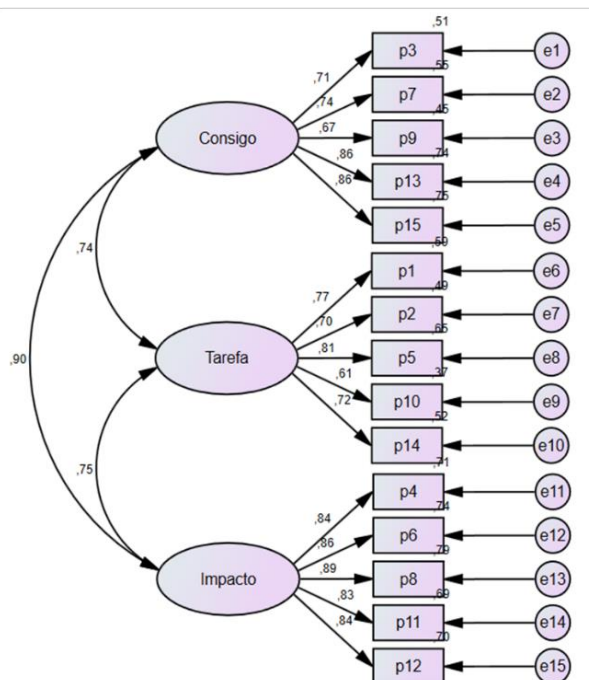
Tabela 13. Alfa de *Cronbach* da escala TCQ-PE

<i>Dimensão</i>	<i>Itens</i>	α Dimensão	α Dimensão
Consigno	3, 7, 9, 13, 15	0,95	0,96/0,95/0,96/0,95/0,95
Tarefa	1, 2, 5, 10, 14	0,95	0,96/0,96/0,95/0,96/0,96
Impacto da Tarefa	4, 6, 8, 11, 12	0,95	0,95/0,95/0,95/0,95/0,95

Fonte: o autor.

3° Etapa

O modelo testado pela AFC foi idêntico ao modelo de medida da versão original do instrumento (MCBRIDE, 1993; COSTA, 2013). A avaliação da confiabilidade individual dos itens do TCQ-PE, por meio das cargas fatoriais, indicou que, no modelo inicial (M1), todos os 15 itens saturaram em seus respectivos fatores com magnitude superior a 0,50 ($p < 0,001$) (MARÔCO, 2010).



Análise Fatorial Confirmatória TCQ-PE Preocupações Docentes
 $X^2(90)=503,391$; $p=0,000$; $x^2df=5,593$; $CFI=,873$; $PCFI=,748$; $GFI=,790$; $PGFI=,592$
 $RMSEA=,130$; $P(rmsea \leq 0,05)=,000$

Figura 10. Análise Fatorial Confirmatória (M1).

O modelo inicial (M1), todavia, não obteve ajuste aceitável [$X^2(90)=503,39$; $p=0,000$; $X^2/gl=5,59$; $GFI=0,79$; $PGFI=0,60$; $CFI=0,87$; $PCFI=0,75$; $RMSEA=0,13$ ($IC90\%=0,12-0,14$)] (Tabela 2), com todos os índices de ajuste abaixo do recomendado (Figura 10). Os Índices de Modificação sugeriram covariâncias entre erros de medida de itens de alguns fatores e foram utilizadas as interações entre os erros, adicionando ao modelo (M2) três covariâncias entre os erros de medida, testado então novamente pela AFC.

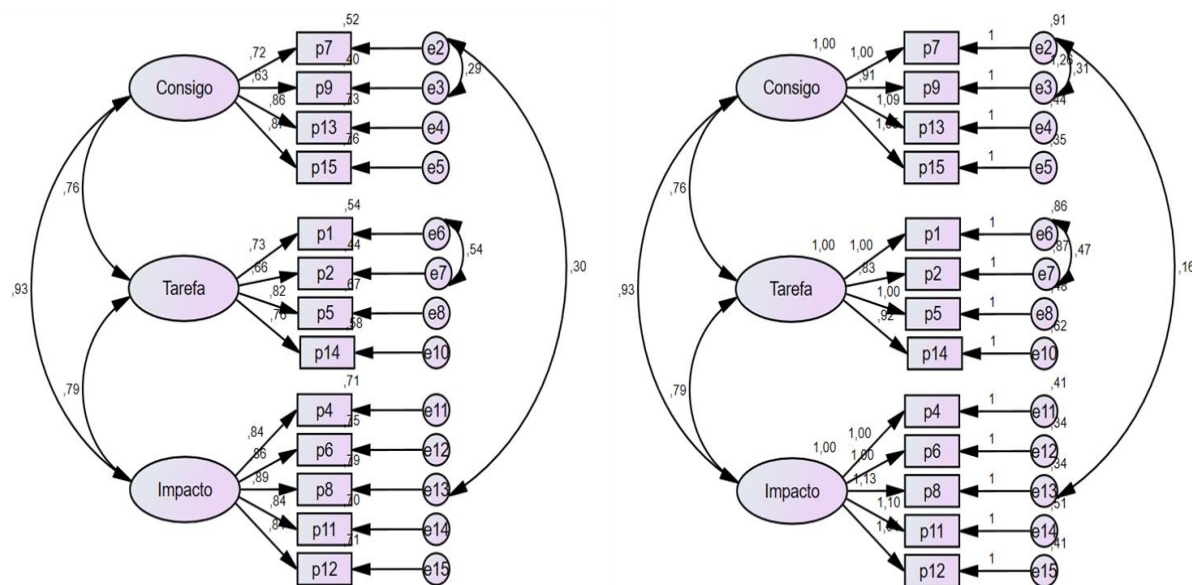
A Análise Fatorial Confirmatória indicou no Modelo 1, todos os itens saturaram seus respectivos fatores, no entanto os índices gerais do modelo, não apresentaram valores adequados, sendo considerados sofríveis ou inadequados (MARÔCO, 2010). Assim, os índices de modificação foram analisados, e estes sugeriram covariâncias entre os erros das dimensões consigo, tarefa e consigo e tarefa para um melhor ajuste do modelo. Os índices de modificação, também indicaram a exclusão dos itens 3 e 10. Após a verificação, o modelo apresentou melhores valores de ajuste verificados pela AFC.

Tabela 14. Índices de Ajustamento do modelo do TCQ-PE para a amostra da validação.

Comparação entre os modelos do TCQ-PE	Modelo inicial com 15 itens (M1)	Modelo final com 13 itens (M2)
X ²	503,39	203,35
GI	90	62
p-valor	0,001	0,001
X ² normalizado (X ² /GI)	5,59	3,28
GFI	0,79	0,90
CFI	0,87	0,95
PGFI	0,60	0,76
PCFI	0,75	0,61
RMSEA [I.C. 90%]	0,13[0,12-0,14]	0,09[0,08-0,11]

Nota. X² = Qui-Quadrado; gl = graus de liberdade; X²/gl = Qui-Quadrado normalizado; GFI = Índice de Qualidade do Ajuste; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; RMSEA = Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação. **Fonte:** a autora.

O modelo final (M2) (Tabela 15) apresentou covariância entre os erros dos itens 7 e 9 ($r=0,29$; Item 7: “Sentir-me mais confortável como professor”, Item 9: “Ser aceito e respeitado por outros professores”), 1 e 2 ($r=0,54$; Item 1: “A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de Educação Física” e Item 2: “Falta de apoio administrativo para a disciplina de Educação Física”), 7 e 8 ($r=0,30$; Item 7: “Sentir-me mais confortável como professor”, Item 8: “Desafiar os alunos desmotivados”). Tais correlações verificadas entre os erros, foram consideradas fracas ($r=0,10$ à $r=0,30$) moderadas ($r=0,40$ à $r=0,60$) (DANCEY; REIDY, 2008). Segundo Marôco (2010) as relações entre os erros podem ser realizadas, desde que sejam pautadas na teoria que dá suporte ao instrumento.



Análise Fatorial Confirmatória TCQ-PE Preocupações Docentes

$\chi^2(62)=203,347; p=0,000; \chi^2df=3,280;$
 $CFI=,950; PCFI=,755; GFI=,896; PGFI=,611$
 $RMSEA=,092; P(rmsea \leq 0.05)=,000$

Figura 11. Análise Fatorial Confirmatória (M2).

As correlações realizadas entre os itens 7 e 9 (Preocupação consigo), e as relações entre os itens 1 e 2 (Preocupação com a tarefa) pertencem a mesma dimensão respectivamente, assim acredita-se que variáveis não explicadas no modelo e incorporadas nos erros de medida destes itens podem ser a razão pela qual estes se relacionaram. A relação entre erros de itens pode ser realizada desde que a teoria que dá suporte ao instrumento fundamente tal modificação (MARÔCO, 2010).

No caso dos itens 7 e 9, a correlação pode ser pelo fato de que os alunos ainda estão desenvolvendo sua visão acerca de si mesmos como professores, e por este fato sentem a necessidade de serem aceitos por seus pares não como alunos, mas sim como colegas de profissão. Assim, é possível observar que esta relação remete a preocupações iniciais relacionadas a sobrevivência enquanto professor, por isso os alunos em situação de estágio tenham percebido esses fatores como provenientes de uma mesma causa (FULLER; BOWN 1975; FARIAS et al. 2008; BEUTTEMULLER; VIEIRA; BOTH, 2018). Do mesmo modo, os itens 1 e 2 podem ter sido compreendidos como semelhantes pelos alunos, devido a percepção de que muitas vezes não há a valorização do trabalho do professor de Educação Física, ou ainda da própria disciplina.

O próximo maior índice de modificação, foi entre o item 7 e o 8 indicando a relação entre os itens de dimensões diferentes (preocupação consigo e preocupação com impacto da tarefa). Esta relação pode se dar pelo fato de que ao perceber-se como professor, o aluno estagiário passa a se preocupar com a aprendizagem dos alunos com os quais trabalha, buscando formas de atingir o maior número de alunos possível. Assim, as preocupações evoluem da sobrevivência e do choque inicial com a realidade da profissão, para as necessidades de aprendizagem do alunado (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974; BOTH, 2011; BOTH, 2010).

Além das correlações, os índices apontaram a necessidade de exclusão dos itens 3 (Ensinar bem quando estou sendo observado) e 10 (Trabalhar com turmas muito grandes) destes para um ajuste satisfatório. Para o contexto brasileiro, estas preocupações pareceram não ser significativas, sobretudo ao analisarmos os estudantes do EAD. Marôco (2010), indica que a exclusão de itens pode ser realizada quando necessária para o ajuste do modelo fatorial, o que também foi necessário neste estudo. Assim, a AFC com 13 itens revelou índices satisfatórios para o ajustamento do modelo, conforme Figura 12.

A validade fatorial foi avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados, assumindo como referência valores $\lambda \geq 0,5$. As saturações fatoriais (λ) demonstraram valores considerados fortes, situados entre 0,63 e 0,89. Assim, manteve-se a estrutura fatorial da versão original e adaptada do TCQ-PE apresentando a seguinte distribuição: 1) Preocupação consigo (itens 7, 9, 13, 15); Preocupação com a tarefa (itens 1, 2, 5, 14) e 3) Preocupação com o impacto da tarefa (itens 4, 6, 8, 11, 12).

Foi avaliado o índice de ajustamento do modelo modificado, para avaliar se o modelo modificado é significativamente melhor que o modelo original. Foram utilizados os valores das estatísticas de X^2 e os respectivos graus de liberdade dos dois modelos na fórmula: $X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S$. Assim, temos: $X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S = 503.391 - 203.347 = 300,044$. E os graus de liberdade foram: $90 - 62 = 28$, e o valor de $\alpha = 0,95$, é de 40.113, sendo $X^2_{0,95; (28)} = 41.337$. Portanto o valor de $X^2_{dif} = 300,044 < X^2_{0,95; (28)} = 41.337$. Nesse sentido, Marôco (2010) como o valor dos graus de liberdade foram menores do que os valores encontrados para a diferença de X^2 , pode-se concluir que o modelo simplificado se ajustou melhor a estrutura correlaciona observada entre os itens e analisados, do que o modelo original.

A consistência interna foi avaliada novamente após a exclusão dos itens do instrumento. O alfa de *Cronbach* (Tabela 16) das dimensões foi de $\alpha > 0,86$, e entre os itens e suas dimensões os valores ficaram entre $0,87 \leq r \leq 0,94$. Destaca-se que o valor de da consistência interna da avaliação geral da escala foi de $\alpha = 0,86$. Assim, observou-se que todas as análises da consistência interna evidenciaram critérios satisfatórios ($\alpha > 0,80$) (HAIR et al., 2009; HILL; HILL, 2000).

Tabela 15. Alfa de Cronbach TCQ-PE.

Dimensão	Itens	α	α
Consigo	7, 9, 13, 15	0,87	0,83/0,85/0,82/0,82
Tarefa	1, 2, 5, 14	0,84	0,77/0,79/0,80/0,83
Impacto da Tarefa	4, 6, 8, 11, 12	0,94	0,92/0,93/0,92/0,93/0,93

O alfa de *Cronbach* (Tabela 16) das dimensões foi acima do ponto de corte recomendado pela literatura ($\alpha > 0,70$) (HAIR et al., 2009), indicando que o instrumento realmente mede o que se propõe a medir. A dimensão impacto com a tarefa apresentou um índice excelente, indicando que este é o domínio com maior consistência dentro do instrumento validado (HAIR et al., 2009). Não é possível comparar estes resultados obtidos na validação, uma vez que nenhum estudo no âmbito nacional apresentou dados de consistência interna desta escala. As correlações entre item-dimensão, os valores também foram satisfatórios, sendo que todos foram acima de $\alpha > 0,70$ (HAIR et al., 2009).

Com os índices de qualidade de ajustamento aceitáveis, foram realizados os cálculos da fiabilidade compósita (FC), da Variância Extraída Média (VEM). A Tabela 17 apresenta os valores de FC e VEM para cada uma das dimensões do TCQ-PE versão traduzida.

Tabela 16. Fiabilidade compósita (FC) e variância extraída média (VEM) das subescalas do TCQ-PE.

Dimensão	FC	VEM
Preocupação consigo	0,91	0,73
Preocupação com a tarefa	0,90	0,68
Preocupação com o impacto da tarefa	0,96	0,84

Os resultados apontaram valores de $FC_j \geq 0,70$, sendo considerados satisfatórios (MARÔCO, 2010) para todas as dimensões: Preocupação consigo

(FC=0,91); Preocupação com a tarefa (FC=0,90) e Preocupação com o impacto da tarefa (FC=0,96). A Fiabilidade Compósita refere-se a análise de consistência e reprodutibilidade de uma determinada característica ou fator (MARÔCO, 2010). Assim, como as dimensões alcançaram índices iguais ou acima de 0,90, pode afirmar que a escala validade mede de modo consistente as preocupações docentes.

Sobre o VEM, observa-se que este índice busca avaliar a qualidade do modelo estrutural da escala ou instrumentos utilizados (MARÔCO, 2010). Os valores. Para as dimensões do instrumento foram: Preocupação consigo (VEM=0,73); Preocupação tarefa (VEM=0,68) e Preocupação impacto da tarefa (VEM=0,84). Nesse sentido, observa-se que a Escala de Preocupação de Professores possui índices adequados, uma vez que os valores foram acima de 0,60 nas quatro dimensões avaliadas (MARÔCO, 2010).

7.5 CONCLUSÃO

Este estudo buscou realizar a validação da versão brasileira do TCQ-PE para análise das preocupações de discentes em situação de estágio. Esta versão demonstrou resultados satisfatórios para a validade de conteúdo, consistência interna, validade de construto e fiabilidade, indicando que este é um instrumento válido para a avaliação das preocupações docentes desenvolvidas mediante a realização dos Estágios Supervisionados. A estrutura original com três dimensões das preocupações (consigo, tarefa e impacto da tarefa) foi mantida, contudo foi necessário a exclusão de dois itens.

Assim, os resultados obtidos do TCQ-PE indicam propriedades psicométricas satisfatórias para sua utilização com estudantes-estagiários brasileiros quanto à análise das preocupações docentes. A versão validada apresentou resultados satisfatórios para a validade de conteúdo, consistência interna e validade de construto evidenciando que a avaliação das preocupações dos estudantes desenvolvidas ao longo dos estágios é válida e fidedigna. Destaca-se que ao final o instrumento possui 13 itens, divididos em três domínios: preocupação consigo (quatro questões), preocupação com a tarefa (quatro questões) e preocupação com o impacto da tarefa (cinco questões).

Os resultados evidenciados são significativos para que os professores dos cursos de Licenciatura em Educação Física possam acompanhar os

alunos ao longo da realização do estágio, etapa essencial a formação dos futuros professores, identificando as preocupações que surgem no contato inicial com a profissão.

Para futuros estudos sugere-se sejam utilizados diferentes modelos de pesquisa, dentre eles uma abordagem longitudinal e qualitativa, a fim de verificar outros fatores intervenientes no desenvolvimento das preocupações pedagógicas durante a realização dos estágios supervisionados.

7.6 REFERÊNCIAS

BATILANI, T. G.; BELEM, I. C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BOTH, E. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: Comparing regular and academic student teachers changing concerns. **Faculty of Social and Behavioural Sciences Theses**, Utrecht University, 2010.

CAPEL, S. A. A Longitudinal Study of the Stages of Development or Concern of Secondary PE Students. **European Journal of Physical Education**, v. 3, n. 2, p. 185-199, 1998.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**, p. 506-520, 2010.

COSTA, Bruno. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica, 2013.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, 2008.

FEDELES, M. **Teachers' concerns questionnaire: the development and validation of a measure of high school teachers' moral sensitivity**. 2004. Tese de Doutorado. University of British Columbia.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American educational research journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

FULLER, F. F.; PARSONS, J.; WATKINS, J. E. **Concerns of teachers: Research and reconceptualization**. Austin: University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education, 1974.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

GEORGE, A. A. **Measuring Self, Task, and Impact Concerns: A Manual for the Use of the Teacher Concerns Questionnaire**. 1978.

HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael A. Contributions to statistical analysis. **Mérida: Universidad de Los Andes**, v. 119, 2002.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações**. ReportNumber, Lda, 2010.

MCBRIDE, R. E. The TCQ-PE: An Adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire Instrument to a Physical Education Setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 12, n. 2, p. 188-196, 1993.

MEEK, G. The teacher concerns questionnaire with preservice physical educators in Great Britain: being concerned with concerns. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 1, p. 20-29, Oct. 1996.

MEEK, Geoffrey; BEHETS, Daniël. Physical education teachers' concerns towards teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, n. 5, p. 497-505, Jul. 1999.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Artmed Editora, 2010.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RIBEIRO, V. T.; et. al. Preocupações Pedagógicas E Competências Profissionais De Estudantes De Educação Física Em Situação De Estágio. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, 2015.

RIOPEL, M. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, 2006.

SILVA PIOVANI, V. G.; BOTH, J. Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. **Educación Física y Deporte**, Uruguay, v. 33, n. 2, p. 443-466, 2014.

SILVA PIOVANI, V. G.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

VALLERAND, R. J. Vers une Vers une methodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherché en langue française. **Canadian Psychology**, v. 30, n. 4, p. 662-680, 1989.

8 VALIDAÇÃO DA ESCALA DE MOTIVAÇÃO INICIAL E APOIO PEDAGÓGICO PARA O CONTEXTO BRASILEIRO DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Resumo: o objetivo do presente estudo foi avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico desenvolvido por Jesus (1996) para estudantes brasileiros do curso de licenciatura em Educação Física. O processo de validação foi dividido em três etapas: na primeira etapa participaram cinco professores do ensino presencial e a distância para a avaliação da validade de conteúdo. Na segunda, participaram 43 alunos de ambos os sexos que responderam a versão adaptada do instrumento. Na terceira etapa participaram 281 alunos que responderam a Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico e a Escala de Preocupações Docentes, para análise da validade de construto. Os resultados apontaram índices aceitáveis para validade de conteúdo ($CVC > 0,6$; $Kappa = 0,5$) e consistência interna ($\alpha > 0,8$), e a validade de construto para cada uma das dimensões da escala Motivação inicial ($X^2/gl = 40,9$, $GFI = 0,962$, $CFI = 0,980$; e $RMSEA = 0,066$, com $p = 0,161$), Modelo de formação educacional, ($X^2/gl = 39,3$, $GFI = 0,965$, $CFI = 0,984$; e $RMSEA = 0,070$, com $p = 0,119$), Apoio no estágio ($X^2/gl = 40,9$, $GFI = 0,962$, $CFI = 0,988$; e $RMSEA = 0,067$, com $p = 0,085$) e Resultados profissionais ($X^2/gl = 75,3$, $GFI = 0,984$, $CFI = 0,995$; e $RMSEA = 0,067$, com $p = 0,235$). O instrumento final passou a ter 32 itens distribuídas nas dimensões de Motivação Inicial (oito questões), Modelo de Formação Educacional (oito questões), Apoio no estágio (10 questões) e Resultados profissionais (6 questões). Conclui-se que a Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico mostrou-se adequada e com indicadores psicométricos válidos para analisar a motivação e apoio recebido no estágio de estudantes do curso de licenciatura em Educação Física. Destaca-se que o instrumento pode ser utilizado no ensino presencial e na modalidade de ensino a distância.

Palavras-chave: Motivação; Apoio no estágio; Estágio; Validação; Psicometria.

8.1 INTRODUÇÃO

A motivação dos professores tem sido destacada como característica imprescindível para um bom professor (SANTOS et al., 2019). Na fase

de formação inicial, constitui-se de elevada importância para a construção de referenciais para a prática docente, sendo elemento determinante para a motivação e desenvolvimento profissional.

Como elemento formativo do futuro professor, o estágio curricular supervisionado (ECS) compreende a fase da formação inicial em que o discente irá se deparar com as situações reais de seu campo de intervenção, sendo esta uma atividade obrigatória para a formação de professores (BRASIL, 2015; BRASIL, 2008). Este é um componente curricular obrigatório em que ocorre uma troca de experiências entre um profissional habilitado e um aluno ainda em formação, o que é um fator de suma importância na aprendizagem do exercício da profissão (BRASIL, 2001).

Os ECS compreendem o momento em que se inicia a prática profissional e os discentes se deparam com diversas situações, as quais podem influenciar sua atuação profissional. Portanto, nesta fase os alunos devem receber orientações adequadas para que este aprendizado seja de fato efetivo. Por isso, o apoio concedido aos alunos ao longo desta fase pode levar a uma percepção positiva acerca de sua formação, maior confiança, dedicação e motivação (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015).

Nesse sentido, é preciso que os acadêmicos sejam capazes de extrair o máximo de aprendizado deste momento de sua formação inicial, o que pode se intensificar quando os alunos são motivados. Alunos com maior motivação tendem a apresentar melhor desempenho em suas atividades durante o curso, e podem estar mais abertos às experiências (HAZRATI-VIARI; RAD; TORABI, 2012; SANTOS et al., 2011).

A motivação também está relacionada à realização dos estágios, e a vivência nessa etapa de formação é fator determinante para uma maior motivação acadêmica e percepção de competência profissional (NASCIMENTO JUNIOR et al., 2018) e sucesso na carreira docente (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015). Por outro lado, alunos do curso de licenciatura em Educação Física apresentaram baixa motivação para a escolha do curso. Entretanto, acadêmicos que realizavam os estágios e que possuíam um aspecto financeiro favorável e tempo para dedicação aos estudos apresentaram maior motivação (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Deste modo é possível observar que tanto a motivação, quanto o apoio que os discentes recebem ao longo do estágio são fatores intervenientes em

seu aprendizado nesta fase. Nessa perspectiva, Jesus (1996) elaborou um instrumento que visa avaliar a motivação inicial para a profissão docente e o apoio recebido no estágio curricular denominado de Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

No âmbito da formulação de instrumentos de avaliação da motivação para a profissão docente, o estudo de Jesus (1996) forneceu bases válidas para a avaliação de um conjunto de variáveis cognitivo-motivacionais decorrentes das principais teorias cognitivistas da motivação que se integram. Essa sustentação para o contexto brasileiro pode auxiliar na compreensão da falta de motivação para a docência. Pois, existem evidências sobre o desejo de abandono da profissão (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010), antes mesmo da conclusão da formação inicial em Educação Física (SAMPAIO; STOBAUS; BAEZ, 2017).

O instrumento foi desenvolvido para a realidade portuguesa. Mas, até o momento não foram realizadas as análises psicométricas e adequações para a realidade dos estudantes brasileiros. Assim, o objetivo deste estudo foi de avaliar as propriedades psicométricas da Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico para estudantes brasileiros do curso de licenciatura em Educação Física.

8.2 MÉTODOS

Delineamento do Estudo e Aspectos Éticos

Esta é uma pesquisa de cunho descritivo e com delineamento transversal (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Ademais, caracteriza-se ainda como uma pesquisa de caráter psicométrico, visto que se trata da validação de um instrumento que avalia a motivação inicial e o apoio recebido durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física. É importante enfatizar que os procedimentos adotados seguiram as recomendações de Pasquali (2010) para estudos de validação.

Destaca-se que o projeto foi submetido e aprovado (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade (CEP) da universidade em que o estudo foi desenvolvido. Após a aprovação do comitê de ética foi feito o contato com a universidade para

início das coletas. Os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Instrumento de Validação

O instrumento original “Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico” foi desenvolvido por Jesus (1996), para a língua portuguesa, baseado em diversas teorias de motivação (ANEXO 3). A escala é constituída por 44 itens divididos em quatro domínios, relacionados à motivação inicial, modelo de formação educacional, apoio no estágio e resultados profissionais (Tabela 18). A motivação inicial compreende questões que são respondidas numa escala Likert de 1 a 5 pontos, que variam de “nenhuma” (1) a “muita” (5). Para as subescalas de domínio modelo de formação educacional e apoio no estágio as respostas são reportadas numa escala Likert de 1 a 7 pontos, que variam de “discordo bastante” (1) a “concordo totalmente” (7). E, por fim, para a subescala de resultados profissionais os itens são respondidos com o auxílio de uma escala *Likert* de 1 a 5 pontos, que variam de “mal sucedido” (1) a “bem sucedido” (7). Destaca-se que o escore para cada dimensão é calculado a partir da média dos itens que a compõe.

Tabela 17. Dimensões da Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.

Dimensão	Itens	Descrição
Motivação inicial	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	Está relacionada a orientação motivacional para esta profissão, ingresso no curso superior escolhido, escolha da profissão e aos fatores intrínsecos e extrínsecos da escolha profissional.
Modelo de formação educacional	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	Modelo de professor, forma a potencializar o autoconhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com possíveis situações profissionais, durante a formação científica educacional ocorrida ao longo do Estágio Supervisionado Obrigatório.
Apoio no estágio	25, 26, 27, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	Trata do apoio fornecido pelos orientadores de estágio, como apoio cognitivo-motivacional, eficácia, autodeterminação.
Resultados profissionais	37,38, 39, 40, 41, 42, 43, 44	Metas profissionais, relacionamento com os alunos no processo de ensino aprendizagem, sucesso percebido de acordo com a realização dos estágios.

Fonte: o autor.

Procedimentos para a validação dos instrumentos

1º Etapa: Análise de Conteúdo

A adaptação e análise de conteúdo foram realizadas por um comitê de cinco profissionais (mestres e doutores em Educação Física), que trabalham com o ensino presencial e à distância, e que aceitaram participar voluntariamente deste processo de validação. A partir destas análises realizou-se a avaliação das questões referentes ao instrumento quanto a importância, relevância e coerência de linguagem e conteúdo (PASQUALI, 2011). Esta etapa é de suma importância para a validação, uma vez que visa eliminar possíveis inadequações nas questões do instrumento. A validade de conteúdo está relacionada a averiguação de adequação entre o instrumento e a teoria, se é reprodutível e qual é a adequação da representação comportamental dos constructos latentes (PASQUALI, 2011).

A clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica (validade de conteúdo) foram avaliadas pelos especialistas, em uma escala *Likert* de 1 a 10 pontos, que variava entre “não relevante” (1 a 5), “pouco relevante” (6 a 7) e “relevante” (8 a 10). Para a análise destes dados foram empregados os testes de Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC) e coeficiente de Kappa. O índice adotado para a análise de $CVC > 0,8$, por ser considerado muito rigoroso e altamente aceitável para validade de conteúdo (HERNÁNDEZ-NIETO, 2002).

Etapa 2: Validade de Critério (Análise da Fidedignidade)

Neste momento o instrumento foi aplicado para 43 alunos do curso de Licenciatura em Educação Física matriculados nas disciplinas de ECS de um curso de graduação localizado na cidade de Maringá (Paraná).

A validade de critério consiste em testar a fidedignidade. Para a análise da fidedignidade, foi utilizado o teste de Consistência Interna, por meio do Alfa de *Cronbach*. Além disso, são considerados apropriados os valores de Alfa de *Cronbach* acima de $\alpha = 0,70$ (Razoável entre $\alpha = 0,70$ e $\alpha = 0,79$; Bom entre $\alpha = 0,80$ e $\alpha = 0,89$; Excelente entre $\alpha = 0,90$ e $\alpha = 1,00$) (HILL; HILL, 2000).

Deve-se destacar que para esta fase, todas as dimensões do instrumento foram padronizadas com as respostas em escala *Likert* de 1 a 5 pontos, modificando assim o instrumento original (JESUS, 1996). Esta escolha justifica-se pelo fato de que, escalas com valores diferentes poderiam confundir os discentes no

momento de coleta de dados.

3º Etapa: Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e Qualidade de Ajustamento

Para esta etapa foram convidados a participar todos os discentes que estavam matriculados nas disciplinas de ECS do curso de licenciatura em educação física licenciatura EAD. As questões do instrumento desta etapa foram somente as que alcançaram índices aceitáveis na etapa de avaliação da fidedignidade do questionário.

A amostra foi composta por 289 alunos matriculados nas disciplinas de ECS de um curso ofertado na modalidade à distância e outro na modalidade presencial. Foi necessário a exclusão de 8 respostas, devido ao preenchimento incompleto dos questionários, totalizando 281 discentes. A média de idade dos alunos foi de 33 anos (Desvio Padrão de 8,6 anos).

Para a análise do constructo empregou-se a AFC do instrumento, que busca confirmar padrões estruturais pré-estabelecidos. Para análise dos dados, foi utilizada a estatística descritiva (média e desvio padrão ou mediana e intervalo interquartilico). Além disso, a AFC foi realizada seguindo os procedimentos sugeridos por Marôco (2010), onde a qualidade de ajustamento do modelo foi analisada por meio dos índices: X^2/gf (<2 bom; <5 aceitável e >5 inaceitável); *Goodness of Fit Index* (GFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento); *Comparative Fit Index* (CFI - $\geq 0,95$ muito bom, 0,9-0,95 bom, 0,8-0,9 sofrível e <0,8 mau ajustamento); *Parsimony CFI* (PCFI) e *Parsimony GFI* (PGFI), adotando como referência valores $\geq 0,8$ muito bom, 0,6 e 0,8 bom e <0,6 mau ajustamento; *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA - $\leq 0,05$ muito bom, 0,5-0,10 bom e >0,10 ajustamento inaceitável, adotando $p\text{-value} \geq 0,05$).

A AFC foi realizada separadamente para cada dimensão, uma vez que a escala de respostas é diferente entre estas. Inicialmente também se realizou uma análise dos dados no programa SPSS para identificar e remover possíveis outliers. A partir da análise dos índices de modificação, foram realizadas as exclusões necessárias para o ajustamento do modelo.

Foi avaliado o índice de ajustamento para modelos aninhados, para avaliar se o modelo modificado é significativamente melhor que o modelo original. Para tal análise, utilizou-se os valores das estatísticas de X^2 e os respectivos graus de liberdade do modelo original sem outliers e do modelo simplificado aplicado a

fórmula: $X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S$. (MARÔCO, 2010).

Além destes índices ainda foram avaliados outros índices como Fiabilidade Compósita (FC), que visa verificar se o instrumento mede, de forma consistente e reproduzível, um determinado fator, adotando como valor de referência $FC \geq 0,7$. A validade fatorial foi avaliada pelos pesos fatoriais standardizados, assumindo como referência valores $\lambda \geq 0,5$ e pela fiabilidade individual dos itens, que corresponde à fração da variabilidade total do item explicado pelo fator cujo item é uma manifestação, devendo ser $\lambda^2 \geq 0,25$. A validade convergente analisada através da Variância Extraída Média (VEM), adotando $VEM \geq 0,5$ e a validade discriminante foi obtida comparando os valores da VEM de cada fator com o quadrado da correlação (r^2) entre os fatores, devendo os valores da VEM dos fatores serem maiores do que as correlações entre os fatores para ser um indicativo de validade discriminante.

8.3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

1ª Etapa

Para este instrumento, foram realizadas duas avaliações dos juízes. Inicialmente foi apresentado o instrumento original, escrito em português de Portugal, o qual não houve concordância entre os juízes e diversas considerações acerca da escrita do instrumento foram realizadas, a fim de melhorar o entendimento e clareza. Assim, após as considerações dos juízes realizaram-se adaptações culturais das frases indicadas para o português brasileiro, sendo que os itens com CVC abaixo de 0,80 (itens: 1, 3, 5, 6, 9, 10, 11 e 12) foram reformulados, segundo as sugestões dos juízes.

Após a segunda avaliação dos juízes, ainda foram verificados índices de CVC abaixo de 0,80 para clareza, importância e relevância teórica da subescala de motivação inicial (Tabela 19). No entanto, para Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2010) valores entre 0,60 e 0,80 são substanciais, e considerados sólidos.

Assim, para a próxima fase da validação optou-se por manter os itens que não obtiveram escores satisfatórios ($CVC=0,70$ e $CVC=0,60$), a fim de avaliar se estes deveriam ser retirados do instrumento ou não. Contudo os itens 1, 3, 6, 9, 10 e 11 foram reformulados para a aplicação aos acadêmicos, seguindo as

últimas considerações a respeito destas questões realizadas pelos juízes.

Tabela 18. Coeficiente de validade de conteúdo para clareza de linguagem, importância e relevância teórica das dimensões da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

Dimensões	Clareza de linguagem	Importância teórica	Relevância teórica
Motivação inicial	0,77	0,74	0,74
Modelo de formação educacional	0,88	0,88	0,88
Apoio no estágio	0,90	0,84	0,83
Resultados profissionais	0,86	0,83	0,82

Fonte: o autor.

Para a avaliação da dimensão teórica, foi calculado o índice de concordância entre avaliadores. Verificou-se que a média das avaliações dos juízes foi de 0,50 e a avaliação entre os juízes apresentou média de 0,40, sendo que estes índices são considerados como substanciais e aceitáveis (LANDIS; KOCH, 1977) (Tabela 20). Tais resultados indicam a validade de conteúdo, visto que a estrutura do instrumento original foi mantida compreendendo as quatro dimensões (Motivação inicial, Modelo de formação educacional, Apoio no estágio e Resultados profissionais), após a adaptação da versão brasileira da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

Tabela 19. Índice de concordância entre avaliadores para clareza de linguagem, importância teórica e relevância teórica das dimensões da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

Juízes	Com item-dimensão correto
Juiz 1	0,5
Juiz 2	0,4
Juiz 3	0,3
Juiz 4	0,4
Juiz 5	0,2
Média Kappa Juízes	0,5
Média Kappa entre Juízes	0,4

Fonte: o autor.

2ª Etapa

Ao verificar as correlações item-dimensão, por meio do alfa de cronbach, os resultados foram considerados satisfatórios, visto que todos foram >0,90, indicando assim uma estrutura bem definida (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994; HAIR et al., 2009), além de evidenciar que os itens avaliam o que se propõem

a medir em cada dimensão (HAIR et al., 2009) (Tabela 21).

Tabela 20. Avaliação da consistência interna da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

<i>Dimensão</i>	<i>Itens</i>	<i>α Dimensão</i>	<i>α Dimensão</i>
Motivação inicial	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	0,96	0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/
Modelo de formação educacional	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	0,96	0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/
Apoio no estágio	25, 26, 27, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	0,96	0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/
Resultados profissionais	37,38, 39, 40, 41, 42, 43, 44	0,96	0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/0,96/

Fonte: o autor.

3ª Etapa

A avaliação da confiabilidade individual dos itens da escala, por meio das cargas fatoriais, indicou que, no modelo inicial (M1), todos os 15 itens saturaram em seus respectivos fatores com magnitude superior a 0,50 ($p < 0,001$).

O modelo inicial (M1), das subescalas do instrumento não obtiveram ajuste aceitável (Tabela 5), com índices de ajuste abaixo do recomendado. Os Índices de Modificação sugeriram covariâncias entre erros de medida de itens de alguns fatores e foram utilizadas as interações entre os erros, adicionando ao modelo final covariâncias entre os erros de medida, testado então novamente pela AFC.

Tabela 21. Índices de Ajustamento do modelo da Escala de Motivação e Apoio no Estágio para a amostra da validação.

Índices de Ajustamento	MI	MFE	AE	RP
Modelo Inicial das Dimensões				
X ²	225,0	246,3	206,8	86,7
GI	65	44	54	20
p-valor	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X ² normalizado	3,4	5,6	3,8	4,3
GFI	0,825	0,770	0,833	0,889
CFI	0,870	0,882	0,950	0,958
RMSEA [I.C. 90%]	0,117	0,160	0,126	0,137
Modelo Final das Dimensões				
X ²	40,9	39,3	75,3	13,4
GI	19	17	34	6
p-valor	0,002	0,002	<0,001	0,037
X ² normalizado	2,2	2,3	2,2	2,2
GFI	0,962	0,965	0,948	0,984
CFI	0,980	0,984	0,988	0,995
RMSEA [I.C. 90%]	0,066	0,070	0,067	0,067

Nota. X² = Qui-Quadrado; gl = graus de liberdade; X²/gl = Qui-Quadrado normalizado; GFI = Índice de Qualidade do Ajuste; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; RMSEA = Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação. **Fonte:** a autora.

A partir da análise dos índices de modificação (IM) foram excluídas 12 questões do instrumento devido a questões culturais e linguísticas de sua composição (Tabela 22).

Tabela 22. Dimensões da Escala de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.

Dimensão	Itens Escala original	Itens Excluídos	Itens correlacionados
Motivação inicial	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	1, 6, 8, 12, 13	3 e 5
Modelo de formação educacional	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	16, 21, 24	14 e 15 14 e 18 22 e 23
Apoio no estágio	25, 26, 27, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	27, 35	26 e 26
Resultados profissionais	37,38, 39, 40, 41, 42, 43, 44	40, 44	37 e 38 37 e 42 42 e 43

Fonte: o autor.

Na dimensão de Motivação Inicial foram excluídas cinco questões: 1 (Escolhi essa graduação para ter um curso superior), 6 (Escolhi essa graduação por preferir estudar ao invés de trabalhar neste momento), 8 (Escolhi essa profissão por não ter alternativas profissionais e acadêmicas), 12 (Escolhi essa profissão por ter mais tempo livre do que outras profissões) e 13 (Escolhi essa profissão para contribuir para o desenvolvimento dos estudantes).

Na dimensão de Modelo de Formação Educacional três questões foram excluídas: 16 (Os docentes do curso de graduação valorizaram a autonomia e a iniciativa do estudante nos temas analisados nas aulas), 21 (Os docentes do curso de graduação deram exemplos de como agir diante de situações de desinteresse e indisciplina dos alunos) e 24 (Os docentes do curso de graduação apresentaram diversas alternativas para agir diante de situações problemáticas na sala de aula).

Os índices apontaram a necessidade de exclusão dos itens 27 (A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a descobrir o meu "estilo" de ser professor) e 35 (35. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a dar importância ao meu esforço e persistência para ser bem-sucedido nas aulas aplicadas durante os estágios) na dimensão de Apoio no estágio.

Por fim, na dimensão de Resultados profissionais realizou-se a exclusão dos itens 40 (Durante os estágios consegui ser recordado(a) pelos alunos

da escola de forma agradável) e 44 (Durante os estágios consegui controlar o comportamento dos alunos na sala de aula).

Manteve-se a estrutura original com quatro dimensões, que correspondem a Motivação Inicial, Modelo de formação educacional, Apoio no estágio e Resultados profissionais, contudo foi necessária a exclusão de alguns itens. Nesse sentido, a escala foi adaptada a realidade dos alunos e das aulas de Educação Física, considerando os fatores culturais.

A questão 13 podem ter sido excluídas da dimensão Motivação Inicial pelo fato dos alunos apresentarem maior motivação intrínseca, a partir da qual se identificam com o curso e com a profissão escolhida, ou seja, a realização da graduação se dá pelo desejo e satisfação vivenciados pelos alunos. Nessa perspectiva, a motivação docente incorpora o conceito de metas e objetivos e depende muito mais do tipo de metas estabelecidas e com que regularidade são implementadas, do que do tipo de atribuições que se faça (HUERTAS, 2001).

As demais questões retiradas apresentam características ligadas a motivação extrínseca, que está ligada a ações motivadas pelo recebimento de recompensas externa (Por exemplo, questões 1, 12), e não por sentir prazer em realizar esta tarefa (Por exemplo, questões 6, 8) (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 1985).

Na dimensão Modelo de Formação Educacional, os itens excluídos podem ser explicados pelo fato que os alunos da educação a distância não percebem o suporte de seus professores, visto que as aulas são online e não permitem maiores interações neste momento entre eles. Durante o período dos estágios os alunos estão mais suscetíveis ao recebimento de orientações dos professores orientadores, uma vez que necessitam aprender como lidar com situações concretas da profissão (JESUS, 2002; SAMPAIO; STOBÄUS, 2015), por isso é importante que esta interação seja promovida.

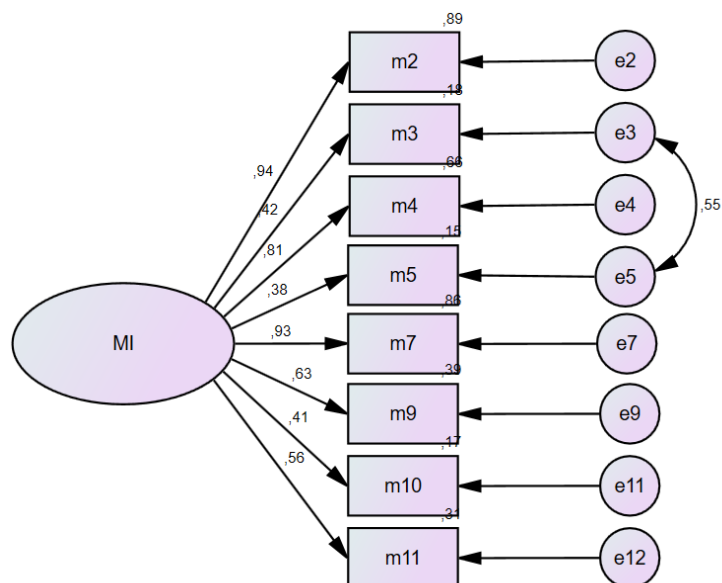
As exclusões das questões referentes ao Apoio no estágio podem ter ocorrido devido a não percepção dos alunos de sua autonomia enquanto professores. Nesse sentido, o apoio a autonomia é essencial para promover a autodeterminação dos alunos (DECI, et al., 1991) e pode ocorrer, segundo Jesus (1996; 2012) nos planos comportamental (desenvolvimento de competências profissionais), cognitivo (adequadas expectativas e atribuições de sucessos e/ou fracassos) e emocional – afetivo-social (suporte social). O apoio de pessoas

significativas, como os professores, por exemplo, faz com que os alunos mantenham sua motivação para o aprendizado (DECI et al., 1991; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018), sobretudo neste momento da formação inicial, em que o apoio percebido leva a uma percepção positiva da formação docente, maior confiança e dedicação (JESUS, 2002; SAMPAIO; STOBÄUS, 2015).

A dimensão Resultados profissionais teve dois itens retirados. Isto pode ter ocorrido devido a questões culturais, visto que o tempo na escola é curto para que os alunos possam ser lembrados e conseguir controlar o comportamento dos alunos. Assim, por mais que os estágios sejam o momento em que os acadêmicos irão vivenciar a prática de sua profissão, aproximando-se da realidade e dos campos de intervenção (BARBOSA-RINALDI; PIZZANI, 2012), é essencial que o aluno aprenda a lidar com estas situações problema em sua prática.

A AFC indicou no Modelo 1, todos os itens saturaram seus respectivos fatores, no entanto, os índices gerais do modelo não apresentaram valores adequados, sendo considerados sofríveis ou inadequados (MARÔCO, 2010). Assim, os índices de modificação foram analisados para cada dimensão de maneira separada, e estes sugeriram covariâncias entre os erros das dimensões para um melhor ajuste do modelo.

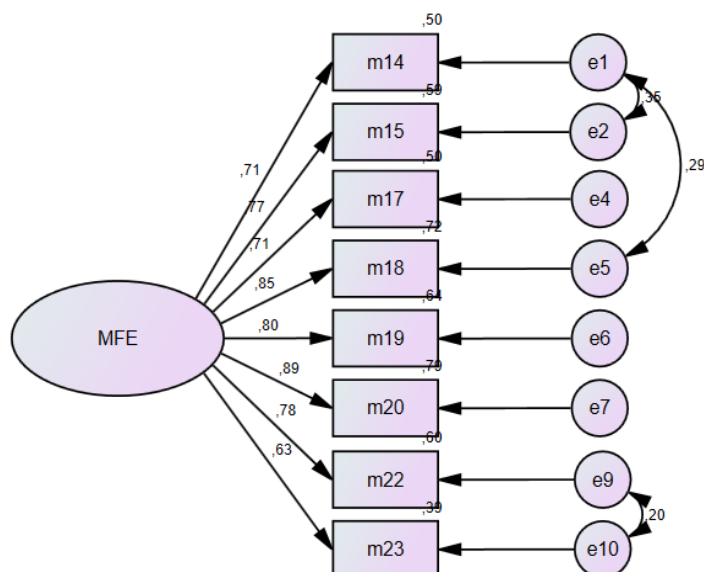
O modelo final para a dimensão de Motivação inicial apresentou covariância entre os erros dos itens 3 e 5 (Item 3: “Escolhi essa graduação para adquirir novos conhecimentos”, Item 5: “Escolhi essa graduação para ter por novas experiências profissionais e acadêmicas”). Segundo Marôco (2010) as relações entre os erros podem ser realizadas, desde que sejam pautadas na teoria que dá suporte ao instrumento. No caso dos itens 3 e 5, pode ser que os discentes estavam motivados para aprender com as novas experiências que os estágios podem proporcionar, a fim de desenvolver competências referentes a sua atuação profissional. Assim, a realização do estágio curricular supervisionado é essencial para a aprendizagem da profissão, uma vez que os alunos podem receber orientações dos professores supervisores e orientadores. Além disso, o apoio dado aos alunos nesta fase pode levar a uma percepção positiva da formação docente, maior confiança, dedicação e motivação (JESUS, 2002; SAMPAIO; STOBÄUS, 2015).



AFC Motivação e apoio no estágio
 $X^2(19)=40,974$; $p=,002$; $x^2df=2,157$
 $CFI=,980$; $PCFI=,665$; $GFI=,962$; $PGFI=,508$
 $RMSEA=,066$; $P(rmsea \leq 0.05)=,161$

Figura 12. Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Motivação Inicial.

Para a dimensão de Modelo de formação educacional realizou-se correlação entre os erros dos itens 14 e 15 (Item 14: Os docentes do curso de graduação forneceram conhecimentos sobre as estratégias que o professor pode utilizar em situações encontradas na sala de aula, Item 15: Os docentes do curso de graduação destacaram a importância dos conteúdos abordados em suas disciplinas), 14 e 18 (Item 18: Os docentes do curso de graduação forneciam exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar o conteúdo abordado), 22 e 23 (Item 22: Os docentes do curso de graduação deixaram claro que cada professor tem seu próprio estilo para ser "bom" professor", Item 23: Os docentes do curso de graduação procuravam alterar algumas ideias preconcebidas sobre o estágio).



AFC Motivação e apoio no estágio
 $\chi^2(17)=39,313$; $p=,002$; $\chi^2_{df}=2,313$
 CFI=,984; PCFI=,598; GFI=,965; PGFI=,456
 RMSEA=,070; $P(\text{rmsea} \leq 0.05)=,119$

Figura 13. Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Modelo de Formação Educacional.

As relações entre os itens 14 e 15, e 14 e 18 parecem indicar que os alunos percebem a importância de absorverem maior conhecimento acerca das estratégias a serem utilizadas em sala de aula para que possam, no momento de sua atuação, destacar a importância dos conteúdos, por meio de exemplos concretos sobre a temática abordada.

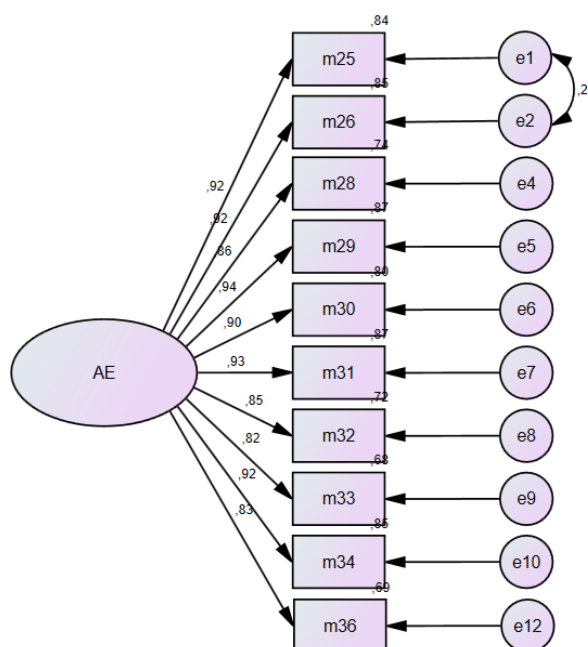
Os modelos de formação educacional referem-se as diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos professores, cujos alunos têm como modelos de bons professores (SAMPAIO, BAEZ, 2016a; COSTA; NASCIMENTO, 2009). Batilani, Belem e Both (2018) também verificaram este domínio como importante para os alunos-estagiários do curso de Educação Física, sendo que os alunos, veem nos docentes modelos de como ser bons professores. Portanto, é essencial que o docente conheça diversas estratégias, para que as aplique em momentos adequado, de modo a resolver a situação problema e manter um bom relacionamento com seus alunos.

No que se trata das relações entre os itens 22 e 23, os discentes compreendem que os professores buscam incentivá-los a buscar o seu estilo de

trabalho, ou seja, que eles encontrem o seu próprio modo de trabalhar, o que pode se dar no estágio, por meio das discussões geradas pelos professores a fim de estimular a participação mais efetiva neste momento da formação docente.

Os professores ao longo da formação inicial fornecem elementos para que os estudantes estagiários possam desenvolver novas práticas pedagógicas enquanto docentes (COSTA; NASCIMENTO, 2009). Deste modo, os docentes devem proporcionar aos alunos autonomia em suas ações que permitam o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional (SAMPAIO, 2014).

A dimensão de Apoio no estágio apresentou covariância entre os erros dos itens 25 e 26 (Item 25: A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a desenvolver competências para lidar com situações que podem ocorrer na sala de aula, Item 26: A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a desenvolver as minhas qualidades para ser professor), sendo que os mesmos podem estar relacionados pelo fato de que, ao receber as orientações dos professores, os alunos conseguiram apreender estas informações e transformá-las em competências e qualidades a serem utilizadas em suas atividades desenvolvidas durante os estágios. (SAMPAIO; STOBAÜS, 2015; SAMPAIO, STOBAUS, 2016).



AFC Motivação e apoio no estágio
 $X^2(34)=75,318$; $p=,000$; $x^2df=2,215$
 $CFI=,988$; $PCFI=,747$; $GFI=,948$; $PGFI=,586$
 $RMSEA=,067$; $P(\text{rmsea} \leq 0,05)=,085$

Figura 14. Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Apoio no Estágio

Por fim, a dimensão de Resultados Profissionais apresentou covariância entre os erros dos itens 37 e 38 (Item 37: Durante os estágios consegui ter um bom relacionamento com os alunos, Item 38: Durante os estágios consegui que os alunos aprendessem), 37 e 42 (Item 42: Durante os estágios consegui levar os alunos a gostar da disciplina), 42 e 43, (Item 43: Durante os estágios consegui fazer com que os alunos se sentissem realizados).

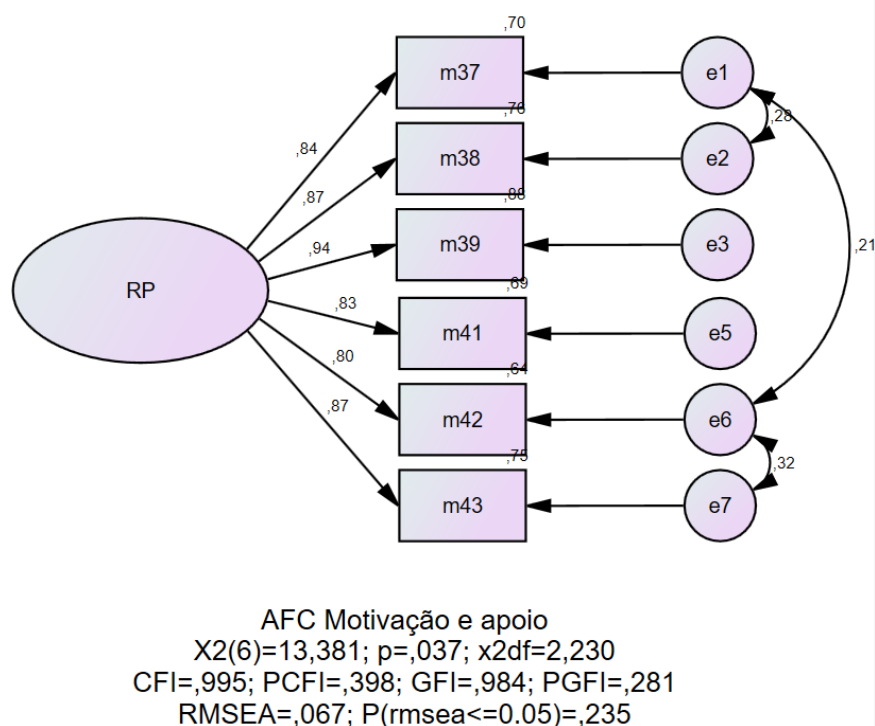


Figura 15. Análise Fatorial Confirmatória dimensão de Resultados Profissionais.

As covariâncias encontradas entre os itens 37 e 38, e 37 e 42, indicam que os alunos entendem como positivo o resultado de sua atuação durante a realização dos estágios. Deste modo, durante o período em que experienciaram a prática docente, perceberam que são competentes e que podem de fato levar o conhecimento aos seus educados e obter sucesso em seu relacionamento com a turma.

Esta percepção indica que os estudantes-estagiários desenvolveram competências profissionais, de modo a sentirem-se capazes de lidar com as diversas situações podem ocorrer em sala de aula (SAMPAIO, BAEZ, 2016a;

SAMPAIO, 2014). Sampaio (2014) afirma que é possível verificar que a percepção destes resultados positivos leva os alunos a uma maior motivação, especialmente, para a escolha e permanência na profissão. Isto porque, a motivação intrínseca é um preditor para o engajamento dos alunos nas atividades a serem realizadas durante a formação inicial (DECI; RYAN, 2012).

No que se refere aos itens 42 e 43, observa-se que os alunos veem como positivo o fato de que conseguiram atender as exigências das turmas ao levar os alunos a gostarem da disciplina trabalhada por eles. Destaca-se que, neste momento os discentes estão preocupados em atender as expectativas dos educandos com os quais trabalharam, além de suas próprias expectativas com relação a sua atuação durante o período de estágio.

Esta percepção de sucesso pode ocorrer por fatores relacionados a motivação dos alunos, e por aspectos inerentes à docência ou pelo sentimento de vocação (JESUS, 1996). Esta vivência positiva nos estágios pode ser responsável por levar o discente a continuar tanto no curso como na atuação enquanto docente, uma vez que experiências positivas podem ser intervenientes na permanência no curso e de sucesso na carreira (DECI; RYAN, 2012).

A validade fatorial foi avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados, assumindo como referência valores $\lambda \geq 0,5$. As saturações fatoriais (λ) demonstraram valores considerados fortes (MARÔCO, 2010), situados entre 0,41 e 0,94. Assim, manteve-se a estrutura fatorial da versão original e adaptada da Escala de Motivação e Apoio no Estágio apresentando a seguinte distribuição: 1) Motivação inicial (itens 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10 e 11); Modelo de formação educacional (itens 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22 e 23), 3) Apoio no estágio (itens 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32 e 33) e 4) Resultados profissionais (itens 37, 38, 39, 41, 42 e 43).

Foi avaliado o índice de ajustamento do modelo modificado, para avaliar se o modelo modificado é significativamente melhor que o modelo original. Foram utilizados os valores das estatísticas de X^2 e os respectivos graus de liberdade dos dois modelos na fórmula: $X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S$.

Quadro 3. Cálculo ajustamento de modelos aninhados.

Motivação inicial	$X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S - 225,0 - 49,9 = 189,1$ $X^2_{0,095; (46)} = 64,001$ $X^2_{dif} = 189,1 > X^2_{0,095; (46)} = 64,001$
Modelo de formação	$X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S - 246,3 - 39,3 = 207,0$

educacional	$X^2_{0,095; (27)} = 40,113$ $X^2_{dif} = 207,0 > X^2_{0,095; (46)} = 40,113$
Apoio no estágio	$X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S - 206,8 - 75,3 = 131,5$ $X^2_{0,095; (23)} = 35,172$ $X^2_{dif} = 131,5 > X^2_{0,095; (46)} = 35,172$
Resultados profissionais	$X^2_{dif} = X^2_O - X^2_S - 86,7 - 13,4 = 73,3$ $X^2_{0,095; (46)} = 23,685$ $X^2_{dif} = 73,3 > X^2_{0,095; (46)} = 23,685$

Considerou-se os graus de liberdade foram e o valor de $\alpha=0,95$, é de. Portanto o valor de X^2_{dif} foi maior do que o valor de $X^2_{0,095; (GL)}$ para todos os domínios. Nesse sentido, segundo Marôco (2010) como o valor dos graus de liberdade foram menores do que os valores encontrados para a diferença de X^2 , pode-se concluir que o modelo simplificado se ajustou melhor a estrutura correlaciona observada entre os itens e analisados, do que o modelo original.

A consistência interna foi avaliada novamente após a exclusão dos itens do instrumento. O alfa de *Cronbach* (Tabela 24) das dimensões foi de $\alpha > 0,87$, e ocorreram correlações fortes entre os itens e suas dimensões ($0,83 \leq r \leq 0,97$). Destaca-se que o valor de da consistência interna da avaliação geral da escala foi de $\alpha = 0,95$. Assim, observou-se que todas as análises da consistência interna evidenciaram critérios satisfatórios ($\alpha > 0,80$) (HAIR et al., 2009; HILL; HILL, 2000).

Tabela 23. Alfa de *Cronbach* da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

Dimensão	Itens	α Dimensão	α Dimensão
Motivação inicial	2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11	0,87	0,83 / 0,86 / 0,84 / 0,86 / 0,84 / 0,86 / 0,88 / 0,86
Modelo de formação educacional	14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 23	0,91	0,93 / 0,91 / 0,91 / 0,90 / 0,89 / 0,90 / 0,91 / 0,91
Apoio no estágio	25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36	0,97	0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97 / 0,97
Resultados profissionais	37, 38, 39, 41, 42, 43	0,94	0,94 / 0,94 / 0,94 / 0,94 / 0,94 / 0,94 /

Após a constatação que os índices de qualidade de ajustamento foram aceitáveis, buscou-se avaliar os cálculos da Fiabilidade Compósita (FC) e da Variância Extraída Média (VEM) (Tabela 25).

Tabela 24. Fiabilidade compósita (FC) e variância extraída média (VEM) das subescalas da Escala de Motivação e Apoio no Estágio.

<i>Dimensão</i>	FC	VEM
Motivação inicial	0,90	0,61
Modelo de formação educacional	0,95	0,72
Apoio no estágio	0,98	0,87
Resultados profissionais	0,96	0,84

Os resultados apontaram valores de $FC_j \geq 0,70$ e de $VEM \geq 0,5$, os quais são considerados satisfatórios para todas as dimensões. A Fiabilidade Compósita refere-se a análise de consistência e reprodutibilidade de uma determinada característica ou fator (MARÔCO, 2010). Assim, como as dimensões alcançaram índices acima de 0,90, pode afirmar que a escala validade mede de modo consistente a motivação e apoio recebidos nos estágios.

Sobre o VEM, observa-se que este índice busca avaliar a qualidade do modelo estrutural da escala ou instrumentos utilizados (MARÔCO, 2010). Nesse sentido, observa-se que a Escala de Motivação e Apoio no Estágio possui índices adequados, uma vez que os valores foram acima de 0,60 nas quatro dimensões avaliadas.

8.4 CONCLUSÃO

Os resultados obtidos da Escala de Motivação Inicial e Apoio no Estágio indicaram propriedades psicométricas satisfatórias para sua utilização com estudantes estagiários brasileiros, no que se refere a investigação da motivação para ingresso no curso e apoio e experiências ao longo dos estágios. Destaca-se que o instrumento em sua versão final (APÊNDICE 2) é composto por 32 questões distribuídas nas dimensões de Motivação Inicial (oito questões), Modelo de Formação Educacional (oito questões), Apoio no estágio (10 questões) e Resultados profissionais (6 questões). Após as etapas de validação, acredita-se que as questões excluídas do instrumento, não eram representativas da realidade brasileira, uma vez que o questionário havia sido elaborado para a população de estudantes portugueses.

Destarte, observa-se que os resultados obtidos a partir da utilização deste instrumento podem auxiliar os professores a compreenderem diversos aspectos relevantes durante a realização dos estágios, identificando, sobretudo,

como o aluno percebe o apoio recebido pelos professores orientadores e os resultados de sua prática docente. Deste modo, destaca-se a necessidade de se realizar mais estudos com esta população a fim de aperfeiçoar o modelo de instrumento proposto.

Assim, constatou-se que a escala é um instrumento válido para a identificação da motivação inicial para a escolha do curso, bem como do apoio percebido pelos alunos durante a realização dos Estágios Supervisionados. Para futuros estudos sugere-se que seja realizada uma maior divulgação da pesquisa junto aos alunos do curso para uma maior adesão a pesquisa, a fim de que os resultados possam ser generalizados para a realidade brasileira como um todo. Sugere-se ainda que estudos futuros devem utilizar diferentes modelos de pesquisa, dentre eles uma abordagem longitudinal e qualitativa, a fim de verificar outros fatores intervenientes no desenvolvimento das preocupações pedagógicas durante a realização dos estágios supervisionados.

8.5 REFERÊNCIAS

BATILANI, T. G.; BELEM, I. C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253, de 18 de Outubro de 2001**. Introdução, na organização curricular dos cursos superiores, de disciplina não presencial. Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008**.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**, p. 506-520, 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HAZRATI-VIARI, A.; RAD, A. T.; TORABI, S. S. The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. **Procedia-Social**

and Behavioral Sciences, v. 32, p. 367-371, 2012.

HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael A. Contributions to statistical analysis. **Mérida: Universidad de Los Andes**, v. 119, 2002.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente: Contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores**. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JESUS, S. N. Estudo do mal-estar docente segundo um modelo integrativo de teorias da motivação. In: SANTOS, B.; ANTUNES, D; BERNARDI, J. (orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**. Ramada: Edições Pedagogo, 2012.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

MARÔCO, J. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações**. Report Number, Lda, 2010.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Artmed Editora, 2010.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, 2011.

VALLERAND, R. J. Vers une Vers une methodologie de validation transculturelle dequestionnaires psychologiques: implications pour la recherché en la ngue française. **Canadian Psychology**, v. 30, n. 4, p. 662-680, 1989.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.

9 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Resumo: O objetivo do estudo foi analisar a relação entre a competência profissional e as variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física da educação à distância. A amostra foi constituída por 212 acadêmicos uma instituição privada de ensino superior, todos matriculados nas disciplinas que remetem as atividades práticas do Estágio Curricular Obrigatório. Para a coleta de dados foi utilizada uma ficha de identificação e a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos. Para a análise dos dados foram empregados os testes: ANOVA de Medidas Repetidas, ANOVA One-Way, com post hoc de *Bonferroni* e teste *t* para amostras independentes. Em todas as análises adotou-se o nível de significância de 95,0% ($p < 0,05$). Os resultados evidenciaram que os alunos se percebiam mais competentes quanto a sua habilidade de motivação, embora foi identificado a baixa percepção acerca dos conhecimentos disciplinares. Além disso, constatou-se relação entre o constructo da Competência Profissional com a renda mensal dos discentes, onde os alunos com menor renda apresentaram-se maior percepção de competência profissional.

Palavras-Chaves: Competência Profissional; Estágio; Educação à Distância; Educação Física; Formação Inicial; Licenciatura.

9.1 INTRODUÇÃO

De acordo com o Mapa do Ensino Superior de 2020 (BRASIL, 2020) ocorreu o aumento no número de matrícula na modalidade de Educação à Distância (EAD), entre 2017 e 2018, as matrículas EAD saltaram 16,9%, e nos últimos 10 anos (2009 a 2018), o crescimento foi de 145%. Este crescimento exponencial se deu a partir do Decreto n. 9.057/2017 que regulamenta a modalidade e amplia a oferta de cursos (BRASIL, 2017). Assim, esta modalidade de ensino, encontra-se ainda em expansão devido a flexibilização da abertura de polos de ensino. Os cursos de Licenciatura em Educação Física estão entre os mais procurados conforme divulgado no Mapa do Ensino Superior do ano de 2018, sendo que se observou o aumento pela procura dos cursos da modalidade a distância (BRASIL, 2018).

No Brasil a expansão da modalidade de ensino a distância se deu a partir da criação da Universidade Aberta (UAB). Esta tinha por objetivo oferecer aos professores a formação continuada, por meio dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2006; MAIA; MATTAR, 2007). Desde então, a EAD se expandiu e abriu caminho para uma nova realidade na formação profissional, sobretudo, após sua regulamentação e implementação de políticas públicas (SEGENREICH, 2009).

Nesse sentido, a expansão da EAD trouxe diversas inquietações e questionamentos sobre sua qualidade e efetividade. Para Quaranta e Pires (2013) existem diversas polêmicas em relação à EAD e da inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nos processos educacionais, sobretudo na formação de professores na área da Educação Física. Nesse sentido, muitos questionamentos têm sido realizados acerca da qualidade da EAD e dos profissionais formados nesta modalidade, principalmente quanto as competências desenvolvidas ao longo da formação inicial (RINALDI, PIZANI, 2012),

Contudo, aspectos positivos acerca da modalidade EAD no ensino superior têm sido evidenciados, como a democratização do acesso ao ensino e qualidade da educação mediante inovação metodológica e modernização dos sistemas educacionais (BELLONI, 2012) a integração das tecnologias de informação e comunicação (GOMES; CALDEIRA, 2015; BELLONI, 2012; ALMEIDA, 2003), além de valorizar o alinhamento do ensino às culturas das novas gerações e às demandas contemporâneas da sociedade (ANVERSA et al., 2017).

Nesta perspectiva, a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados, também acabam por ter atividades a serem realizadas de modo online e presencial nos cursos EAD. Segundo Zacariotti e Pinho (2019) o estágio deve estar alinhado com o Projeto Político Pedagógico do curso, para que se tenha claro o perfil do profissional que se deseja formar. Assim, ao pensar no formato do estágio, ao aliar as atividades práticas a atividades teóricas que sejam significativas, serão formados profissionais competentes.

A competência profissional tem sido apontada como um componente capaz de levar os indivíduos ao sucesso na profissão, sobretudo por ser capaz de desempenhar tarefas com maestria (BERGAMINI, 2012). Nesse sentido, é importante que, durante a formação inicial uma série de competências sejam desenvolvidas mediante a especificidade da formação, sobretudo, as que estão relacionadas a prática docente (FARIAS et al. 2012). Isto porque os conhecimentos

científicos específicos adquiridos da área darão suportes teórico e prático para a atuação profissional (ANTUNES, 2007).

Os conhecimentos específicos podem ser aprimorados, desenvolvendo a competência por meio da realização dos estágios, visto que o estágio curricular supervisionado compreende a fase da formação inicial em que o discente irá se deparar com as situações reais de seu campo de intervenção (BRASIL, 2015). Assim, a realização do estágio curricular supervisionado é essencial para a aprendizagem da profissão, uma vez que os alunos podem receber orientações dos professores supervisores e orientadores. Além disso, o apoio dado aos alunos nesta fase pode levar a uma percepção positiva da formação docente, maior confiança, dedicação e motivação (JESUS, 2002; SAMPAIO; STOBÄUS, 2015).

Durante a atuação profissional, seja na realização nos estágios, ou na prática docente, os professores devem ser capazes de mobilizar seus conhecimentos durante suas ações em sala. Estes saberes podem ser provenientes de diversas fontes como a formação inicial, formação contínua, experiência na profissão, conhecimentos específicos das disciplinas, entre outros (TARDIF, 2010).

Nascimento (1999) refere-se à competência como um conceito multidimensional e formada por dimensões distintas. Esta percepção de competência necessita de organização e coordenação de diversos processos mentais, e os resultados alcançados tendem a ser dinâmicos e podem sofrer influência do contexto. Desta forma, este construto no contexto da Educação Física, pode ser definido como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis para uma atuação profissional de qualidade (NASCIMENTO, 1998).

Os estudos realizados com professores têm indicado que os estágios realizados e as experiências prévias contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas, ou seja, aspectos relacionados aos conhecimentos procedimentais e conceituais (MARCON; NASCIMENTO; GRAÇA, 2007; BATISTA; MATOS; GRAÇA, 2011).

Professores iniciantes apresentam menor percepção de competência profissional, e dificuldades quanto aos conhecimentos técnicos e pedagógicos, planejamento, postura, avaliação, quando comparados com professores experientes. Isto pode ocorrer pelo fato de que durante a graduação os

professores em início de carreira tenham tido pouco contato com o campo de atuação. Por isso, os acompanhamentos de profissionais já experientes podem auxiliar na ambientação e na socialização profissional no ambiente escolar (SANTOS et al., 2018).

Quando se trata da percepção de competência de alunos estagiários, estudos evidenciaram que: os alunos que realizaram os estágios pela primeira vez se perceberam mais competentes (RIBEIRO et al., 2015); que os estágios levam a maior percepção de suas competências (NASCIMENTO JÚNIOR et al. 2018, SLOAN, 2007) e que a participação em estágios e projetos contribuem para o desenvolvimento de diversas competências (MARINHO; SANTOS; FARIAS, 2012)

Percebe-se que estudos foram realizados analisando a competência profissional, contudo, ainda é necessária a compreensão de como ocorre o desenvolvimento da competência profissional ao longo da realização dos Estágios Curriculares Supervisionados. Portanto, este estudo tem por objetivo analisar a relação entre a competência profissional e as variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários de Licenciatura em Educação Física que estão vinculados a EAD.

9.2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracterizou-se como descritivo, de corte transversal e de abordagem quantitativa. Destaca-se que este tipo de pesquisa visa descrever as características de determinada população, ou fenômeno, seguindo técnicas padronizadas para a coleta dos dados como a utilização de questionários e entrevistas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

A investigação teve como amostra 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior. Destaca-se que os discentes cursavam a disciplina Estágio Curricular Supervisionado e tinham média de idade de 34,8 anos (Desvio Padrão de 30,2 anos).

Cabe ressaltar que na instituição em que a pesquisa foi realizada os estágios se dividem em quatro disciplinas com 100 horas. No Estágio I os alunos compreendem a organização escolar e aspectos relacionados a gestão. No Estágio

II, as atividades são voltadas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental II. O estágio III é referente ao Ensino Fundamental e Médio, e por fim, o Estágio IV é relativo à Educação Especial e ao Ensino de Jovens e Adultos. O Estágio I não foi incluído na coleta de dados, devido a não ter atividades de observação/participação e regência dos estudantes-estagiários.

Ressalta-se que a pesquisa foi aprovada (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da instituição em que a pesquisa foi efetuada. Após a aprovação do comitê de ética foi feito o contato com a universidade para início das coletas. Os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário sociodemográfico construído para pesquisa buscou identificar as características: Sexo, Idade, Estado Civil, Possui Dependentes, Renda, Estágio, Experiência no Estágio Remunerado, Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho, Tempo Dedicado ao Estudo.

A Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999 - ANEXO 1), foi utilizada para verificar a competência profissional percebida de acadêmicos de Educação Física. Este instrumento é composto por 30 questões que são respondidas com o auxílio de uma escala *Likert* (0 nenhum domínio, 1- domínio muito insuficiente, 2- domínio insuficiente, 3- domínio suficiente, 4- domínio quase total, 5- domínio total) e compreendem as dimensões de conhecimento profissional (disciplinar, pedagógico e de contexto) e habilidades profissionais (planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, motivação e autorreflexão). Na análise da consistência interna, o instrumento apresentou uma boa confiabilidade considerando o Alfa de *Cronbach* ($\alpha=0,99$).

Para a descrição dos resultados utilizou-se média (Md) e desvio padrão. Para a averiguação da normalidade analisou-se o escore z da assimetria e da curtose das variáveis que compõem o constructo das Competências Profissionais (RODRIGUES, 2002). A relação entre o constructo da Competência Profissional e as disciplinas de estágio foi avaliada por meio dos testes de ANOVA *One-Way* e ANOVA de Medidas Repetidas, com *post hoc* de *Bonferroni*. Para a análise dos

grupos estabelecidos nas variáveis sociodemográficas foram utilizados os testes Anova One-Way, com o *post hoc* de *Bonferroni* e teste *t* para amostras independentes. Por fim, destaca-se que o nível de significância adotado no estudo foi de 95,0% ($p < 0,05$).

9.3 RESULTADOS

Os resultados das variáveis sociodemográficas evidenciaram que a maioria dos alunos: era do sexo masculino (53,8%), não eram casados (62,3%), possuíam dependentes (59,4%), possuíam renda mensal entre R\$1.874,01 e R\$3.748,00 (41,0%), não realizava estágio remunerado (91,0%), possuíam trabalho remunerado (77,4%) e estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III (37,7%).

Ao avaliar o constructo da competência profissional dos estagiários da pesquisa de modo geral (Tabela 26), observou-se que os estudantes relataram entre domínio suficiente e quase total nas dimensões: disciplinar, pedagógico, contexto, organização e autorreflexão. Além disso, as dimensões: planejamento, comunicação, avaliação, motivação apresentaram escores entre domínio quase total e total das habilidades. Destaca-se que o conhecimento disciplinar apresentou menor escore de domínio, enquanto a habilidade de motivação apresentou o maior escore ($p < 0,001$).

Tabela 25. Comparação da competência profissional dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.

Momentos do Estágio	Competências Profissionais	M(Dp)	P*
Estágio Supervisionado Obrigatório Global	1. Disciplinar	3,3(0,7) ^{2/3/4/5/6/7/8/9}	<0,001
	2. Pedagógico	4,0(0,8) ¹	
	3. Contexto	3,9(0,8) ¹	
	4. Planejamento	4,0(0,8) ¹	
	5. Comunicação	4,0(0,8) ¹	
	6. Avaliação	4,0(0,8) ¹	
	7. Organização	3,9(0,8) ¹	
	8. Motivação	4,2(0,8) ^{1/3//7/9}	
	9. Autorreflexão	3,9(0,9) ¹	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova para Medidas Repetidas.

Ao investigar a competência profissional considerando os estágios não foram encontradas diferenças significativas (Tabela 27). Entretanto, para os

discentes matriculados no Estágio II, constatou-se que o domínio conhecimento disciplinar apresentou menor escore e o domínio de motivação recebeu o maior escore ($p < 0,001$). Evidenciou-se ainda que os discentes apresentaram domínio suficiente para as dimensões conhecimentos disciplinar, conhecimento pedagógico, conhecimento de contexto, planejamento, comunicação, avaliação, organização e autorreflexão. Já a dimensão de motivação foi relatada com domínio quase total.

Os discentes do Estágio III apresentaram baixa percepção acerca dos conhecimentos disciplinares e uma percepção elevada de sua habilidade de motivação ($p < 0,001$). Para as demais dimensões foi observado que os discentes têm domínio suficiente para conhecimentos disciplinar, conhecimento pedagógico, conhecimento de contexto, organização e autorreflexão. Para as dimensões de planejamento, comunicação, avaliação e motivação, o domínio foi quase total (Tabela 27).

Por fim, os alunos do Estágio IV apresentaram menor percepção de seus conhecimentos disciplinares, enquanto perceberam-se competentes quanto a habilidade de motivação ($p < 0,001$). Observou-se que os alunos do Estágio IV demonstraram tem domínio quase total das dimensões: conhecimento pedagógico, conhecimento de contexto, planejamento, comunicação, avaliação, organização, motivação e autorreflexão. Para a dimensão conhecimento disciplinar os alunos relataram domínio suficiente (Tabela 27).

Tabela 26. Competência profissional dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.

Competência Profissional	Estágios			P*
	Estágio II	Estágio III	Estágio IV	
1. Disciplinar	3,3(0,7) ^{2/3/4/5/6/7/8/9}	3,4(0,7) ^{2/3/4/5/6/7/8/9}	3,4(0,6) ^{2/3/4/5/6/7/8/9}	0,555
2. Pedagógico	3,9(0,9) ¹	3,9(0,7) ^{1/8}	4,1(0,7) ¹	0,445
3. Contexto	3,8(0,8) ^{1/8}	3,9(0,8) ^{1/8}	4,0(0,8) ^{1/8}	0,490
4. Planejamento	3,9(0,8) ¹	4,0(0,8) ¹	4,1(0,8) ¹	0,384
5. Comunicação	3,9(0,9) ¹	4,1(0,8) ¹	4,2(0,7) ¹	0,122
6. Avaliação	4,0(0,9) ¹	4,0(0,7) ¹	4,1(0,7) ¹	0,823
7. Organização	3,8(0,9) ^{1/8}	3,9(0,7) ¹	4,0(0,8) ^{1/8}	0,524
8. Motivação	4,1(0,9) ^{1/3/7/9}	4,2(0,8) ^{1/2/3/7/9}	4,3(0,7) ^{28/29/30/34/36}	0,523
9. Autorreflexão	3,7(0,9) ^{1/8}	3,9(0,8) ^{1/8}	4,0(0,8) ^{1/8}	0,122
P**	<0,001	<0,001	<0,001	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova One-Way; **Probabilidade estimada pela Anova para Medidas Repetidas.

Ao analisar o constructo da Competência Profissional considerando

os dados sociodemográficos dos alunos, identificou-se apenas a relação entre a Renda Mensal e a autopercepção de Competência Profissional (Tabela 28). Os alunos com menor renda mensal apresentaram maiores escores nos conhecimentos: Disciplinar ($p=0,038$), Pedagógico ($p=0,028$) e de Contexto ($p=0,032$), bem como, maiores escores nas habilidades: Comunicação ($p=0,015$), Avaliação ($p=0,004$), Organização ($p=0,004$), Motivação ($p=0,015$) e Autorreflexão ($p=0,044$). Ressalta-se que resultados similares foram evidenciados nas dimensões: Disciplinar, Planejamento e Autorreflexão, embora que os índices de probabilidade não alcançaram o ponto de corte estipulado no estudo ($p<0,050$), mas apresentaram escores próximo ao determinado na investigação ($p<0,074$).

Tabela 27. Relação entre Competência Profissional e as variáveis sociodemográficas dos estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física à distância.

Variáveis Sociodemográficas	Competência Profissional								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Sexo									
Feminino	3,3(0,7)	3,9(0,8)	3,8(0,7)	4,0(0,9)	4,0(0,8)	4,0(0,9)	3,8(0,7)	4,2(0,8)	3,7(1,0)
Masculino	3,4(0,6)	4,0(0,7)	4,0(0,7)	4,0(0,8)	4,1(0,8)	4,1(0,7)	4,0(0,7)	4,2(0,7)	4,0(0,8)
P *	0,267	0,228	0,263	0,663	0,312	0,310	0,253	0,799	0,126
Estado Civil									
Casado	3,3(0,7)	3,9(0,8)	3,8(0,8)	3,9(0,8)	4,0(0,7)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(0,8)	3,8(0,8)
Outros	3,4(0,7)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,1(0,8)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(0,8)	3,9(0,9)
P*	0,193	0,449	0,169	0,288	0,404	0,732	0,324	0,791	0,208
Faixa etária									
Até 25 anos	3,4(0,7)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,1(0,9)	4,1(0,8)	4,1(0,8)	4,0(0,8)	4,3(0,8)	3,8(1,0)
26 à 30 anos	3,3(0,8)	4,0(0,9)	3,9(0,9)	4,0(0,9)	4,0(0,9)	4,0(0,9)	3,9(0,9)	4,0(0,9)	3,9(1,0)
31 à 35 anos	3,4(0,7)	3,9(0,8)	3,9(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(1,0)	3,9(0,8)
36 à 40 anos	3,3(0,6)	4,0(0,7)	3,9(0,7)	3,9(0,7)	4,0(0,7)	3,9(0,7)	3,9(0,7)	4,2(0,7)	3,9(0,8)
41 anos ou mais	3,3(0,6)	4,0(0,7)	3,9(0,7)	4,0(0,8)	4,1(0,8)	4,1(0,7)	4,0(0,7)	4,2(0,8)	3,8(0,7)
P **	0,915	0,985	0,985	0,760	0,950	0,720	0,977	0,685	0,999
Número de Pessoas em Casa									
Até 3 pessoas	3,4(0,7)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,0(0,8)	4,1(0,8)	4,1(0,8)	4,0(0,8)	4,2(0,8)	3,9(0,9)
4 pessoas ou mais	3,3(0,7)	3,9(0,8)	3,9(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(0,8)	3,9(0,9)
P *	0,227	0,209	0,447	0,412	0,323	0,233	0,420	0,447	0,939
Renda Mensal									
Até R\$1874,00	3,5(0,6)	4,1(0,8) ^a	4,1(0,8) ^a	4,2(0,8) ^a	4,2(0,8) ^b	4,2(0,8) ^c	4,1(0,8) ^d	4,4(0,8) ^a	4,0(0,9)
De R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00	3,3(0,7)	3,9(0,8)	3,8(0,8) ^a	3,9(0,8) ^a	3,9(0,8) ^b	4,0(0,8)	3,9(0,7)	4,1(0,8) ^a	3,8(0,8)
De R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00	3,2(0,7)	3,8(0,7) ^a	3,8(0,8)	3,9(0,8) ^a	3,9(0,8)	3,8(0,7) ^c	3,7(0,8) ^d	4,0(0,7)	3,6(0,8)
P **	0,051	0,036	0,048	0,074	0,025	0,011	0,006	0,044	0,068
Estágio Remunerado									
Sim	3,5(0,7)	4,0(0,7)	4,0(0,7)	4,2(0,6)	4,1(0,6)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,3(0,6)	3,9(0,9)
Não	3,3(0,7)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(0,8)	3,8(0,9)
P *	0,511	0,862	0,614	0,298	0,883	0,789	0,907	0,428	0,727
Trabalho									
Sim	3,4(0,6)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,1(0,8)	3,9(0,7)	4,2(0,8)	3,9(0,8)
Não	3,3(0,7)	3,6(0,8)	3,8(0,8)	3,9(0,9)	4,1(0,8)	4,0(0,9)	3,8(0,9)	4,2(0,8)	3,7(1,0)
P**	0,448	0,289	0,228	0,556	0,762	0,684	0,523	0,956	0,392
Horas de Estudo									
Até 4 horas	3,4(0,7)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(0,8)	3,8(0,9)
5 à 8 horas	3,3(0,7)	4,0(0,8)	4,0(0,8)	4,0(0,9)	4,1(0,9)	4,0(0,8)	3,9(0,8)	4,2(0,8)	3,9(0,9)
9 horas ou mais	3,4(0,6)	4,0(0,7)	3,9(0,7)	4,0(0,7)	4,1(0,7)	4,0(0,7)	3,9(0,7)	4,2(0,7)	3,9(0,8)
P **	0,965	0,944	0,847	0,909	0,972	0,993	0,916	0,983	0,896

Legenda: *Probabilidade estimada pelo teste t de amostras independentes; **Probabilidade estimada pelo

teste Anova One Way. 1=Disciplinar; 2=Pedagógico; 3=Contexto; 4=Planejamento; 5=Comunicação; 6=Avaliação; 7=Organização; 8=Motivação; 9=Autorreflexão.

9.4 DISCUSSÃO

O presente estudo buscou analisar a relação entre a competência profissional, realização de estágios e aspectos sociodemográficos de estudantes de Educação Física que realizam o curso por meio da Educação à Distância. Nessa perspectiva, esta pesquisa avança no sentido de compreender o quanto a realização dos estágios e os aspectos sociodemográficos influenciam a percepção de competência profissional dos discentes do curso de Educação Física EAD.

Os resultados demonstraram que os alunos do curso de Licenciatura em Educação Física EAD apresentaram menor percepção acerca de seus conhecimentos disciplinares e uma elevada percepção de sua habilidade de motivação. Quanto as demais dimensões, observou-se que os discentes percebem seu domínio como suficiente ou quase total de suas habilidades (Motivação, Autorreflexão, Organização, Avaliação, Comunicação e Planejamento) e conhecimento pedagógico e de contexto. Resultados semelhantes foram encontrados por Vieira, Vieira e Fernandes (2006), Ribeiro et al. (2015) e Nascimento Junior et al. (2018). As habilidades profissionais estão relacionadas ao saber-fazer, em que são utilizados os conhecimentos na ação profissional (NASCIMENTO, 1999).

A elevada compreensão da habilidade de motivação pode estar relacionada a capacidade dos estagiários de manter boa comunicação com a turma durante suas aulas e conseguir que os alunos se mantenham engajados durante suas regências, fazendo que os alunos se mantenham conectados a aula. Ressalta-se que a motivação parece ser uma característica dos bons professores, porque auxiliam a despertar atenção e interesse por parte dos alunos, possibilitando trocas e compartilhamento de conhecimento entre o professor e a turma (SANTOS et al. 2019).

A habilidade de motivação corresponde a capacidade de influenciar o interesse dos sujeitos para que se sintam motivados a participar das atividades ofertadas (NASCIMENTO, 1999). Esta também, foi identificada por Vieira, Vieira e Fernandes (2006) como uma das competências mais importantes para os

acadêmicos. Nesse sentido, conforme aponta Santos et al. (2019), o professor deve utilizar a criatividade e o entusiasmo para que suas aulas se tornem atrativas, engajando o aluno neste processo. Para que o professor, possa não apenas incentivar a participação de seus alunos, mas estimular que o aluno participe de fato das aulas de modo que esta se torne significativa para ele.

A habilidade de motivação pode ainda estar relacionada ao saber-fazer profissional (formalizado, empírico, relacional e cognitivo). De fato, Le Boterf (2003) apontou que, para ser considerado competente, o profissional deve ser capaz de exercer novas atividades e competências, adaptar-se, saber lidar, agir e reagir mediante diversos contextos. Durante os estágios, os alunos têm que desenvolver estratégias para engajar os alunos em suas aulas, o que levou a percepção desta competência. Assim, mais do que obter conhecimento, é imprescindível que o profissional saiba utilizá-lo em contextos, situações e locais diferentes. Por este motivo é essencial que o professor conheça diversos procedimentos que podem ser aplicados, a fim de executar as atividades pertinentes à sua atuação (BEHAR et al., 2013; LE BOTERF, 2003).

Em contrapartida, os alunos apresentaram baixa percepção de seu conhecimento disciplinar. Esta dimensão está relacionada ao conhecimento da disciplina em si (assuntos, conceitos, definições princípios), do processo de ensino-aprendizagem e do comportamento motor (NASCIMENTO, 1999). Pressupõe-se que os alunos, embora estejam finalizando o curso, acreditam possuir entendimento insuficiente sobre os conhecimentos técnicos e conceituais dos conteúdos da Educação Física, contudo, esse resultado vai de encontro ao pressuposto.

Costa e Nascimento (2009) verificaram baixa competência quanto ao domínio de conteúdos em professores de Educação Física, e que os conhecimentos considerados indispensáveis para que o desempenho enquanto professor seja efetivo pode estar ligado ainda à missão de ser professor, o que parece não ter sido o caso dos alunos investigados. Esse resultado vai de encontro ao esperado, visto que a realização dos estágios tende a proporcionar aos alunos autonomia para realizar as atividades laborais necessárias e adquirir competências que os auxiliem em suas funções e nas relações sociais com os alunos (NASCIMENTO JUNIOR et al. 2018).

A aplicação de conhecimentos parece preocupar até mesmo professores experientes, como afirmam Farias et al. (2012). Os autores verificaram

que esta competência é relacionada a capacidade de modificar as estratégias pedagógicas empregadas na prática, e que em professores no início da carreira ocorre ainda a busca por fontes de conhecimento que auxiliem nas intervenções e necessidade de apoio dos pares, para o sucesso no desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a realização dos estágios devem ser um momento para o estabelecimento das competências e não apenas a aplicação das diversas habilidades aprendidas (SCHIAROLLI; GOMES; BOTH, 2018). Portanto, é nesta fase da formação inicial em que os alunos de fato irão experienciar o ser professor e serão capazes de refletir sobre suas ações e conhecimentos (SILVA JÚNIOR, 2016).

Ao verificar a competência de acordo com os estágios em que os alunos estavam matriculados, não foram encontradas diferenças significativas (Tabela 27). Estes resultados podem estar associados ao fato de que as atividades realizadas em cada um dos estágios analisados neste estudo apresentavam atividades semelhantes que estavam relacionadas a elaboração de planos de aula e relatórios. Assim, os alunos podem utilizar os conhecimentos obtidos na graduação para elaborar suas atividades e enfrentar os primeiros desafios da profissão, mobilizando seus conhecimentos e saberes, de modo a ter sucesso na situação, sejam: problemas a serem resolvidos, atividades a serem realizadas, tomada de decisões e reunião, além da experiência de vida pessoal, social e profissional do estudante estagiário (SAPETA, 2013; LE BOTERF, 2003).

As evidências do estudo são similares aos de Ribeiro et al. (2015) quando considerado a comparação da competência de acordo com o estágio que os alunos cursavam. Estes resultados podem ocorrer tanto pelos desafios encontrados, quanto pela continuidade dos estágios. Isto porque ao possuir experiência anterior nos estágios os alunos podem refletir sobre suas ações durante sua atuação, bem como, compreender que estão de fato próximos da realidade profissional, assumindo o papel de professores (RIBEIRO et al. 2015). Nesse sentido, na prática, os futuros profissionais devem conhecer as particularidades da estrutura e funcionamento do sistema educativo, as necessidades e interesses dos indivíduos para programar sua intervenção de acordo com os problemas e dificuldades encontradas no contexto escolar e extraescolar (VIEIRA; VIEIRA; FERNANDES, 2006).

Além disso, outra possibilidade que podem justificar os resultados é de que os alunos não têm como interesse principal serem professores, mas sim, terem uma formação de ensino superior. Esta hipótese encontra respaldo nos dados

do Mapa do Ensino Superior de 2020 (SEMESP, 2020), o qual demonstrou o aumento de matrículas no EAD, o que pode ser justificado em muitos casos pelo valor das mensalidades, e não pela vocação para o trabalho na área de formação.

No que se refere aos dados sociodemográficos, observou-se que a renda mensal estava relacionada com a competência profissional, sendo que os discentes com menor renda mensal apresentaram maior competência. Esta relação pode se dar, pelo fato de que os alunos com menor renda veem na formação superior uma forma de melhorar sua situação financeira futura, e buscam desenvolver competências que os auxiliem a conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho. Resultado esse semelhante ao de Batilani, Belem e Both, (2018) em que os alunos mais dedicados os estudos eram o que possuíam menor renda, no intuito de melhorar sua situação financeira. Mercado este que exige profissionais cada vez mais capacitados e com domínio sobre uma série de conhecimentos técnicos, bom relacionamento interpessoal, proatividade, noção de administração e marketing pessoal (ANVERSA; OLIVEIRA, 2011).

Evidências semelhantes foram encontradas no Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, em que grande parte dos discentes: tinha renda de 1,5 a 3 salários-mínimos por mês, eram responsáveis ou corresponsáveis com o sustento da família, recebiam ajuda financeira da família ou de outras pessoas para pagar os estudos (BRASIL, 2014). Ressalta-se que no ano de 2017, o Relatório Síntese da Área de Educação Física Licenciatura, apontou que os alunos que cursam a Educação a Distância apresentavam baixa renda mensal, o que também parece ser um fator pelo qual o ingresso nos cursos de Educação a Distância se elevou no ano de 2018 (BRASIL, 2018).

Portanto, o estágio supervisionado obrigatório pode exercer influência na vida profissional dos discentes, na medida em que possibilita o contato com a realidade profissional, proporcionando o desenvolvimento de diversas competências que serão mobilizadas em sua atuação. Deste modo, quanto mais engajado o aluno for de modo voluntário e estiver disposto a agir, estará mais qualificado e preparado para aplicar novas estratégias e competências.

9.5 CONCLUSÃO

A partir das evidências encontradas conclui-se que os alunos do curso investigado, de uma forma geral, percebem-se competentes quanto aos domínios analisados, sobretudo quanto à habilidade de motivação. Assim, demonstrou-se que se sentem aptos a desenvolver as atividades pertinentes ao trabalho de docência, tais como, incentivar os alunos, refletir sobre seu trabalho, organizar, planejar, transmitir e avaliar os conteúdos. Contudo, no que se refere aos conhecimentos disciplinares, este domínio foi o menor tanto de modo geral, quanto nos três estágios investigados. Tal resultado é preocupante, visto que esta competência está diretamente ligada ao conhecimento necessário para ministrar aspectos fundamentais da disciplina de Educação Física.

Destaca-se que não foram evidenciadas diferenças na comparação entre os níveis de competência em função das diferentes disciplinas do estágio supervisionado obrigatório. Contudo, parece que os discentes percebem seu domínio como suficiente ou quase total acerca dos conhecimentos e habilidades. Estes resultados podem ocorrer devido a característica dos estágios, uma vez que as atividades são similares e compreendem aspectos básicos da atuação profissional. Ou, ainda, que os alunos buscam ter um curso superior, o que não teria ligação com a questão vocacional, mas sim pela busca de uma melhora de vida.

Quanto ao perfil dos alunos, constatou-se que dentre as variáveis sociodemográficas analisadas, a renda mensal parece influenciar a competência profissional dos alunos. Isto porque, os alunos que apresentaram menor renda mensal, também mostraram maior percepção acerca de suas habilidades e competências.

Portanto, embora a presente pesquisa forneça dados importantes acerca da realização dos estágios no Ensino à Distância, algumas limitações podem ser descritas. Embora o estudo tenha sido realizado com alunos de todo o Brasil, mais dados sobre a regionalidade e aspectos sociodemográficos poderiam ter sido avaliados para que essa análise fosse mais robusta e trouxesse novas evidências acerca destas variáveis que parecem ser intervenientes na percepção de competência e realização dos estágios. Além disso, este estudo não apresentou comparações dos resultados com dados do Estágio realizada na modalidade EAD com a realidade presencial, o que seria interessante para verificar em que pontos

estes diferem ou se assemelham, embora que a literatura utilizada para discutir os resultados frente ao constructo da Competência Profissional foi produzida considerando cursos de formação inicial ofertados de forma presencial.

Para futuros estudos sugere-se que sejam realizadas outras questões complementares acerca dos dados sociodemográficos dos alunos, que podem influenciar em sua percepção de competência, como por exemplo, dados acerca de sua região, seu trabalho, entre outros. Sugere-se ainda, que sejam realizadas pesquisas longitudinais, a fim de averiguar melhor e mais detalhadamente como a competência se desenvolve ao longo dos estágios para os alunos dos cursos ofertados à distância, bem como, uma comparação com a realidade dos estágios realizados nos cursos presenciais.

9.6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Anhanguera, v. 10, n. 10, p. 141-149. 2007.

ANVERSA, A. L. B. *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017

ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Personal trainer: competências profissionais demandadas pelo mercado de trabalho. **Pensar a prática**, v. 14, n. 3, 2011.

BARBOSA-RINALDI, I.P; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BATISTA, P.; MATOS, Z.; GRAÇA, A. Auto-percepção das competências profissionais em profissionais de desporto: efeito da área de intervenção da experiência profissional. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 7, n. 2, p. 117-131, 2011.

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BATILANI, Tiago Garcia; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**

(ESEFID/UFRGS), v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância e mídia-educação: da modalidade ao método. **ComCiência**, n. 141, p. 0-0, 2012.

BERGAMINI, C, W. Competência: A chave do desempenho; São Paulo: Atlas 2012.

BRASIL, Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2018.

_____. Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, 26 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, 26 maio 2017.

FARIAS, G. O. et al. Competências profissionais em educação física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.

GOMES, C. João; CALDEIRA, Helena. As TIC na formação de professores para um maior desenvolvimento de atitudes reflexivas. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extra, p. 1-4, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da educação superior 2014**. Brasília, 2014. Disponível em:

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Artmed, 2003.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, 2007.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M.; FARIAS, G. O. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 3, p. 46-54, 2012.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de

competência profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

NASCIMENTO, J. V. **A formação universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. 380f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto)-Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 5-21, 1999b.

RIBEIRO, V. T. et al. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de educação física em situação de estágio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 1, p. 59-68, 1. trim. 2015.

RODRIGUES, P.C. **Bioestatística**. Niterói: EdUFF, 2002.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.

SANTOS, J. H. et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 4, p. 388-396, 2018.

SANTOS, Wagner dos et al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.

SAPETA, P. Desenvolvimento de Competências: os saberes teóricos e os saberes práticos. **Revista do Instituto Politécnico de Castelo Branco**, Castelo Branco, v. 3, n. 4, p. 4-9. 2013.

SCHIAROLLI, Gustavo; GOMES, Nilton Munhoz; BOTH, Jorge. Autopercepção de competência profissional no estágio curricular supervisionado em educação especial no curso de licenciatura de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 207-216, 2018.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições. Campinas**, v. 20, n. 2, p. 59, 2009.

SILVA JÚNIOR, A. P. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SLOAN, Stephen. An investigation into the perceived level of personal subject knowledge and competence of a group of pre-service physical education teachers towards the teaching of secondary school gymnastics. **European Physical Education Review**, v. 13, n. 1, p. 57-80, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.

ZACARIOTTI, Marluce; DE PINHO, Maria José. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EAD: mesmas diretrizes, novas conexões. **Revista Observatório**, v. 5, n. 3, p. 118-144, 2019.

10 PREOCUPAÇÕES DOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE REALIZAM O CURSO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Resumo: analisar a relação entre preocupações docentes e variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância. Fizeram parte deste estudo 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior, todos matriculados nos Estágios Curriculares Obrigatórios. Como instrumentos foram utilizados: ficha de identificação e Escala de Preocupações de Professores. A análise estatística dos dados adotou o nível de significância de 95,0% ($p < 0,05$). Ao avaliar a intensidade das preocupações do grupo geral ($p < 0,001$) e constatou-se que os estudantes apresentavam maiores índices na dimensão consigo. Ao comparar as preocupações considerando cada momento do estágio supervisionado obrigatório, observou-se que no Estágio II os estudantes apresentaram maior preocupação na dimensão consigo ($p < 0,001$), enquanto os alunos matriculados no Estágio IV os estudantes-estagiários apresentaram menor preocupação com a Tarefa ($p < 0,001$). Os dados sociodemográficos demonstraram que a preocupação consigo e com a tarefa está relacionada ao estado civil ($p = 0,027$) e com a faixa etária ($p = 0,026$), dos alunos. Evidenciou-se que os alunos demonstraram preocupação com sua sobrevivência durante os estágios, devido a uma maior preocupação consigo e com a realização das tarefas. Além disto, fatores sociodemográficos tem relação com a preocupação consigo e com a tarefa, por serem mais velhos e ser casados, sentem uma pressão maior para cumprir as tarefas dos estágios, além de suas atribuições do cotidiano.

Palavras-Chaves: Preocupação docente; Estágios; Educação à Distância; Formação Inicial; Educação Física; Licenciatura.

10.1 INTRODUÇÃO

O ingresso na vida profissional do docente pode vir acompanhado do choque com a realidade, o que pode gerar diversas preocupações, inseguranças e descobertas (FARIAS et al., 2018; HUBERMAN, 2000; FULLER, 1969). A expressão preocupação está relacionada às atitudes, emoções e angústias

apresentadas por professores no que se refere ao contexto em que está inserido (KOKKINOS; STAVROPOULOS, DAVAZOGLU; 2016; RIOPEL, 2006).

Fuller (1969), Fuller, Parson e Watkins (1974) e Fuller e Bown (1975) identificaram que no desenvolvimento na função de professor, existem diversas preocupações que podem emergir, tais como: consigo, tarefa e impacto da tarefa. As preocupações consigo estão relacionadas a adequação e sobrevivência, e são as primeiras a serem vivenciadas pelos professores. A preocupação com a tarefa se refere às situações de ensino, como planejamento e execução de suas atividades. E, por fim, a preocupação com o impacto da tarefa está vinculada ao resultado das atividades de ensino e aprendizagem dos alunos, o que remete maior experiência docente (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Estas inquietações podem acometer professores, mas também alunos em situação de estágio. Durante a formação inicial os acadêmicos devem realizar os estágios obrigatórios, e esta é a etapa da graduação em que o discente irá se deparar com as situações reais de seu campo de intervenção (BRASIL, 2015). Assim, os estágios correspondem aos primeiros contatos com a área, e essa experiência pode vir acompanhada de preocupações, incertezas e inseguranças (FARIAS et al. 2008). Embora os discentes possam apresentar diversas preocupações, a realização do estágio é fundamental para que os discentes possam colocar em prática, o que aprendeu na teoria, enriquecendo assim a vivência dos alunos durante sua formação (VILELA; BOTH, 2016).

Estudos tem demonstrado que estudantes estagiários tendem a desenvolver maiores preocupações consigo e com o impacto da tarefa (SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al., 2015; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014). Preocupações estas que podem ser influenciadas pelo tempo de experiência na prática docente (RIBEIRO et al. 2015), fatores externos (SILVA PIOVANI; BOTH, 2014), questões sociodemográficas (FARIAS et al., 2008; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018), além de e aspectos psicológicos (CAPEL, 1998).

Até o presente momento, no contexto brasileiro poucos estudos buscaram investigar a relação entre as preocupações docentes de alunos em situação de estágio (FARIAS et al., 2008; RIBEIRO et al., 2015; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018), sobretudo, com alunos do Ensino a Distância. Deste modo, este artigo busca suprir essa lacuna da literatura, no sentido de entender como a realização dos estágios e os aspectos sociodemográficos interfere nas preocupações dos

estudantes-estagiários vinculado a cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados na modalidade à distância.

Embora diversas investigações tenham sido realizadas acerca das preocupações, não está claro como as inquietações ocorrem no cotidiano dos estudantes-estagiários que realizam o curso de graduação na modalidade de Educação à Distância (EAD). Além disso, não existem estudos que buscaram comparar os níveis de preocupações apresentadas pelos estudantes-estagiários que realizaram o curso na modalidade presencial e a distância.

De fato, existem investigações que demonstraram algumas dificuldades e fragilidades encontradas durante a realização dos estágios. Por exemplo, Almeida e Moreira (2012) identificaram diversas dificuldades dos discentes durante a realização dos estágios como: planejamento, envolvimento do professor de estágio, aplicação das aulas, relação professor acadêmico e estruturação da disciplina. Isto pode ocorrer porque muitas vezes os estágios não são planejados de modo a proporcionar uma experiência docente de fato, e ainda são realizados com base nos moldes do ensino presencial (MATTOS; SANTOS, 2018).

Assim, devem ser desenvolvidas ações nos estágios de Educação à Distância que busquem intensificar o contato dos alunos com a realidade profissional, e a não institucionalização destas práticas se apresentaram como limitações para seu desenvolvimento (PIMENTEL et al., 2014). Deste modo, as possíveis preocupações com as quais os alunos se deparam podem ser reduzidas e superadas mais facilmente.

Portanto, ao considerar os fatores que podem interferir nas preocupações dos estudantes-estagiários de Educação Física, este estudo tem por objetivo analisar a relação entre preocupações docentes e variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física ofertado na modalidade de Educação à Distância.

10.2 MATERIAIS E MÉTODOS

A população alvo do estudo foi composta pelos estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior que cursavam os estágios. A pesquisa teve como amostra 212 acadêmicos do curso matriculados nos ECS.

Na instituição em que a pesquisa foi realizada os estágios são divididos em 4 disciplinas com a carga horária de 100 horas cada, distribuídas da seguinte maneira: Estágio I – Organização e concepção: os alunos compreendem a organização escolar e aspectos relacionados à gestão escolar. Não há observação ou regência; Estágio II – Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais: as atividades são voltadas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental II. São realizadas observações e regências; Estágio III – Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio: referente ao Ensino Fundamental e Médio; Estágio IV é relativo à Educação Especial e ao Ensino de Jovens e Adultos. São realizadas observações. Para a pesquisa os alunos vinculados ao Estágio I não foram incluídos, visto que não realizam atividades de observação/participação e regência durante o estágio.

Foram empregados dois instrumentos para a coleta de dados. Primeiramente os discentes responderam um questionário sociodemográfico, com questões relacionadas a Sexo, Idade, Estado Civil, Possui Dependentes, Renda, Estágio, Experiência no Estágio Remunerado, Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho, Tempo Dedicado ao Estudo.

Para verificar as preocupações dos estudantes-estagiários foi utilizada a Escala de Preocupações de Professores (Validada no Capítulo 7). O instrumento é composto por 13 questões divididas em três domínios, os quais são: preocupação consigo, preocupação com a tarefa e preocupação com o impacto da tarefa (APÊNDICE 3). Os itens são respondidos com auxílio de uma escala Likert, onde o respondente deve assinalar o nível de preocupação, mediante as afirmações, sendo que “1” corresponde “não preocupado” e “5” “extremamente preocupado”. Este instrumento apresentou excelente confiabilidade, considerando o alfa de Cronbach ($\alpha=0,90$).

O projeto foi submetido e aprovado (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da universidade. Após a aprovação do comitê de ética foi feito o contato com a universidade para início das coletas. Os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para a descrição dos resultados utilizou-se média (M) e desvio padrão (Dp). Para a averiguação da normalidade utilizou-se o escore z, por meio da assimetria e curtose. Para analisar a relação entre preocupações e as disciplinas de estágio foram empregados os testes ANOVA *One-Way* e ANOVA de Medidas Repetidas. Para a análise dos grupos estabelecidos nas variáveis sociodemográficas foram utilizados os testes ANOVA *One-Way*, com o *post hoc* de *Bonferroni* e teste *t* para amostras independentes. O nível de significância adotado no estudo foi de 95,0% ($p < 0,05$).

10.3 RESULTADOS

Os estudantes apresentaram média de idade de 34,8 anos (Desvio Padrão de 30,2 anos), sendo que a maioria dos alunos era do sexo masculino (53,8%), não eram casados (62,3%) e estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III (37,7%), possuíam dependentes (59,4%), residem com até 3 pessoas na casa (54,7%), possuem renda entre R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00, não realiza estágio remunerado (91%), possuem trabalho remunerado (77,4%).

Ao avaliar a intensidade das preocupações do grupo geral, observou-se associação significativa ($p < 0,001$), sendo que os estudantes apresentavam maiores índices na dimensão consigo enquanto o menor índice foi evidenciado na dimensão tarefa (Tabela 29).

Tabela 28. Preocupações dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

Grupo	Preocupações	M(Dp)	P*
Estágio Supervisionado Obrigatório Global	1. Consigo	4,5(0,8) ²	<0,001
	2. Tarefa	4,3(0,9) ¹	
	3. Impacto	4,4(0,9)	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova de Medidas Repetidas.

Ao avaliar os diferentes momentos do estágio considerando cada dimensão do constructo das preocupações, não foram observadas associações significativas ($p > 0,05$) (Tabela 30). Entretanto, ao comparar as preocupações considerando cada momento do estágio supervisionado obrigatório, observou-se que no Estágio II os estudantes apresentaram maior índice de preocupação com a dimensão consigo ($p < 0,001$). Por outro lado, no Estágio IV os estudantes-estagiários

apresentaram menor índice de preocupação com a dimensão Tarefa quando comparado com as dimensões Consigo e Impacto ($p < 0,001$).

Tabela 29. Preocupações dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme as disciplinas de estágio supervisionado obrigatório.

Estágios	Preocupações			P*
	Estágio II M(Dp)	Estágio III M(Dp)	Estágio IV M(Dp)	
Consigo	4,5(0,1)a	4,5(0,9)	4,6(0,7)a	0,634
Tarefa	4,2(0,1)b	4,4(0,9)	4,4(0,8)b	0,597
Impacto	4,3(0,1)b	4,5(0,9)	4,6(0,6)a	0,352
P**	<0,001	0,284	<0,001	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova One-Way;
**Probabilidade estimada pela Anova Pareada.

Ao analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas e preocupação docente de estudantes-estagiários (Tabela 31), observou-se que os estudantes-estagiários casados apresentaram maior preocupação com as dimensões consigo ($p=0,050$) e tarefa ($p=0,027$). Além disso, constatou-se que os estudantes-estagiários mais velhos apresentaram os maiores índices de preocupação com a dimensão a tarefa ($p=0,026$).

Tabela 30. Relação entre as variáveis sociodemográficas e as preocupações docentes de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

Variáveis sociodemográficas	Preocupações		
	Consigo M(Dp)	Tarefa M(Dp)	Impacto M(Dp)
Sexo			
Feminino	4,47(0,9)	4,26(1,0)	4,39(0,9)
Masculino	4,51(0,8)	4,35(0,8)	4,46(0,8)
P*	0,863	0,892	0,897
Estado Civil			
Casado	4,63(0,7)	4,46(0,8)	4,54(0,8)
Outros	4,41(0,9)	4,21(0,9)	4,36(0,9)
P*	0,050	0,027	0,111
Faixa Etária			
Até 25 anos	4,33(1,0)	4,10(1,0)a	4,22(1,0)
26 a 30 anos	4,63(0,6)	4,39(0,9)	4,39(0,9)
31 a 35 anos	4,31(1,0)	4,05(1,0)b	4,38(0,8)
36 a 40 anos	4,51(0,8)	4,49(0,9)a/b	4,47(0,9)
41 anos ou mais	4,72(0,5)	4,54(0,6)a/b	4,72(0,5)
P**	0,085	0,031	0,094
Número de Pessoas em Casa			
Até 3 pessoas	4,50(0,8)	4,30(0,9)	4,38(0,8)
4 pessoas ou mais	4,48(0,8)	4,31(0,9)	4,48(0,9)
P*	0,941	0,709	0,180

Renda Mensal			
Até R\$1874,00	4,40(0,8)	4,26(0,9)	4,43(0,8)
De R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00	4,57(0,7)	4,32(0,9)	4,45(0,9)
De R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00	4,50(1,0)	4,36(0,9)	4,36(0,7)
P**	0,358	0,812	0,863
Estágio Remunerado			
Sim	4,32(0,9)	4,16(1,1)	4,26(1,1)
Não	4,51(0,8)	4,32(0,9)	4,44(0,8)
P*	0,252	0,650	0,751
Trabalho			
Sim	4,55(0,7)	4,37(1,0)	4,45(0,8)
Não	4,29(1,0)	4,08(1,0)	4,33(1,0)
P*	0,145	0,123	0,436
Horas de Estudo			
Até 4 horas	4,59(0,6)	4,34(0,8)	4,46(0,7)
5 a 8 horas	4,41(1,0)	4,34(0,9)	4,45(1,0)
9 horas ou mais	4,42(0,9)	4,23(1,0)	4,36(0,9)
P**	0,318	0,749	0,766

Legenda: *Probabilidade estimada pelo teste *t* de amostras independentes; **Probabilidade estimada pelo Anova One Way.

10.4 DISCUSSÃO

O estudo buscou investigar a relação entre preocupações docentes e variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física na EAD. Os resultados evidenciaram que no geral os alunos têm maior preocupação na dimensão consigo. Esta preocupação está relacionada à adaptação e a sobrevivência dos indivíduos enquanto professores. As preocupações podem surgir nos contatos iniciais com a sala de aula, seja no momento de estágio ou na atuação enquanto professor (FULLER; BOWN 1975). Os estudos de Farias et al. (2008), Silva Piovani, Both e Nascimento (2012) e Batilani, Belem e Both (2018) obtiveram resultados semelhantes, sendo que as principais preocupações neste momento envolvem o controle da classe, ser apreciado pelos alunos, opiniões dos supervisores, ser observado e ser avaliado. Destaca-se que tais características são similares aos professores iniciantes, os quais apresentam maior preocupação consigo que os professores mais experientes (FULLER; BOWN 1975; VIEIRA; BEUTTEMULLER; BOTH, 2018).

No início da atuação profissional, ou seja, no início da carreira, segundo Fuller (1969) há maior tendência para o desenvolvimento das preocupações consigo. Isto porque existe a preocupação em sobreviver nesta etapa da trajetória docente, e estas vão se modificando conforme a experiência dos professores/alunos (FAVATTO; BOTH, 2019). Durante a formação inicial estas

preocupações também podem ser desenvolvidas pelos discentes, e parece estar relacionada a pouca experiência profissional, avaliação e aceitação dos demais colegas e professores em face de realização de suas tarefas (FARIAS et al. 2008; RIBEIRO et al. 2015).

Professores iniciantes utilizam da socialização profissional com os alunos como maneira de se adaptar a sua realidade laboral. Além disso, estas preocupações coincidem com a entrada na carreira, quando analisado o ciclo de vida profissional. Nesta fase inicial os discentes vivenciam momentos de descoberta e de sobrevivência. Esse sentimento de sobrevivência na profissão pode levar à ansiedade, que pode ser desenvolvida pelas preocupações devido à realidade encontrada na profissão, ou seja, o choque com a realidade profissional (FARIAS et al. 2018; FARIAS et al. 2008; HUBERMAN, 2000).

Os alunos-estagiários também apresentaram preocupações com a tarefa, que envolve as situações de ensino. Devido à limitada experiência docente as preocupações que emergem estão relacionadas ao tamanho da turma, tarefas a serem realizadas e seus prazos, insuficiência de materiais e pouco tempo para planejamento das aulas (FULLER; BOWN 1975). A preocupação com a tarefa leva a inquietação dos discentes com suas limitações e falhas, por sentirem-se inseguros com seus conhecimentos e domínio de conteúdo. Nesse sentido, a preocupação principal é com seu desempenho, e não com a aprendizagem dos alunos. Boz (2008) evidenciou que estudantes-estagiários apresentaram mais preocupações relacionadas à tarefa. As preocupações estavam relacionadas ao número de alunos em sala, falta de apoio público para as escolas, interrupções administrativas, inflexibilidade do currículo e o rígido esquema instrucional. De fato, estudantes-estagiários também tendem a ter preocupações consigo e com o impacto da tarefa (BOZ, 2008; VIEIRA; BEUTTEMULLER; BOTH, 2018).

Deste modo, se presume que as preocupações podem não seguir uma sequência, mas que podem ocorrer de forma simultânea (BOZ, 2008). Contudo, em cada fase da carreira, é possível que uma preocupação seja dominante, e não exclusiva desta fase (OOSTERHEERT; SWENNEN; VAN RIJSWIJK, 2005). O contexto em que o aluno/profissional está inserido pode desencadear as preocupações, permitindo que estas se modifiquem, se repitam e se sobreponham ao longo da carreira. Assim, as preocupações apresentadas podem relacionar-se ainda, a fatores pessoais dos docentes integradas as experiências (BOTH, 2011;

BOTH, 2010).

Ao comparar as preocupações com os estágios, constatou-se que não há diferença significativa, ou seja, independentemente das etapas de ensino com as quais os estudantes trabalhem, eles não demonstram essas preocupações. Estes resultados podem ter se dado por dois fatores, sendo não se ter se colocado de fato no papel de professor, e, a não vivência da cultura acadêmica.

Ao iniciar na carreira de professor os discentes/docentes têm mais preocupações consigo, com seu próprio bem-estar, ajustamento e sucesso, ou seja, desenvolvem uma preocupação com relação a sua própria sobrevivência após os primeiros contatos com a realidade da sala de aula, emergindo assim questionamentos a respeito de sua capacidade de aprender e ensinar (FULLER; PARSON; WATKINS, 1974). Contudo, esses resultados não foram encontrados no presente estudo, porque os discentes podem não ter compreendido o seu papel durante os estágios, ou seja, não conseguiram se colocar como professores e por isso não apresentaram estas preocupações.

O tipo de atividade realizada nas escolas pelos alunos durante o estágio também pode ser um fator para a ausência de preocupações ao longo dos estágios. Isto porque é possível que os campos de estágio não propiciem a experiência do aluno de ministrar as aulas, assim os alunos são meros expectadores. Deste modo, é possível observar a fragilidade nesse processo que é a relação entre a escola e a Instituição de Ensino Superior no que se refere ao acompanhamento dos discentes durante a realização de seus estágios. Os estágios devem ser compreendidos como componente articulador entre os conhecimentos obtidos em sua formação e prática docente, favorecendo, assim, a aprendizagem (BARRETO, 2015; MATTOS; SANTOS, 2018).

Além disto, outra questão pode estar relacionada diretamente a modalidade de ensino, visto que no ensino a distância, professores e alunos estão separados (MAIA; MATTAR, 2007). Nesse sentido, os alunos acabam por não vivenciar a universidade de fato, uma vez que não há o convívio dos discentes com a cultura acadêmica, como a relação com as demais pessoas envolvidas no processo de formação, seja nas aulas, projetos, estágios, entre outras vivências pertinentes à modalidade presencial (GATTI, 2013-2014). Estas características da modalidade podem fazer com que o aluno se sinta sozinho no processo, e não se veja como um professor em formação.

Na comparação entre os estágios, foi verificado que os discentes que cursavam o Estágio II apresentaram maior preocupação na dimensão consigo. A elevada preocupação pode ter ocorrido pelo fato de que, de acordo com a organização da instituição, esse é o primeiro estágio em que os alunos se colocam no papel de professores e ministram as aulas. De fato, o início da carreira pode ser intenso devido à aprendizagem de como ser professor, além da necessidade absorver diversos conhecimentos em pouco tempo e aperfeiçoar novas habilidades. Ao se deparar com o trabalho na escola de fato, alguns professores podem se apresentar sentimentos confusos, visto que sua experiência pode não corresponder ao que imaginavam acerca do exercício da docência (FRASSON et al., 2016). Assim, esse fenômeno pode ser considerado como o choque com a realidade e levar a maior preocupação consigo.

Estudos realizados no Brasil, Uruguai e Estados Unidos tem apontado que os estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação Física ao realizar os estágios apresentaram preocupação consigo e com o impacto da tarefa (BOGGESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985; HYNES-DUSEL, 1999; FARIAS et al. 2008; SILVA PIOVANI; BOTH; NASCIMENTO, 2012; RIBEIRO et al. 2015; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014). Essas preocupações também parecem estar ligadas as expectativas desenvolvidas a respeito de sua aceitação profissional, o que pode ter início durante os estágios ao longo da formação inicial (AKUFFO, 2005). A princípio os estágios evocam preocupações a respeito do que ensinar na disciplina ministrada, quais os critérios da escola e como seu desempenho será avaliado.

Ademais, neste período inicial na carreira dos estudantes ocorre a experimentação e adaptação ao ambiente escolar, o que pode gerar insegurança. Por isso, essa etapa tem sido caracterizada como uma fase de sobrevivência (WATZKE, 2003; SILVA, 1997). No entanto, conforme os docentes/discentes ganham experiência em sua atuação, as preocupações evoluem e passam para preocupações também a respeito da tarefa e do impacto da tarefa, buscando assim, atender também as necessidades de seus alunos (FULLER; BROWN, 1975; BEHETS, 1990).

Por outro lado, os alunos do Estágio IV demonstraram menor preocupação com a dimensão Tarefa quando comparado com as dimensões Consigo e Impacto. Tal evidência pode estar associada a característica da disciplina, uma vez que neste estágio os alunos devem realizar apenas as observações e não

são efetuadas as regências. Como a preocupação com a tarefa envolve as situações de ensino (FULLER; BOWN 1975), e neste momento especificamente os discentes não realizaram estas atividades tal preocupação se apresenta em menor proporção, indicando baixa apreensão acerca de seu próprio desempenho.

Para Borggess, McBride e Griffey (1985) as preocupações com a tarefa são importantes porque estão relacionadas às decisões que os professores tomarão durante este momento de sua carreira (estágios) que podem simplificar seu trabalho de ensino. Assim, essas decisões devem ser coerentes para contribuir de fato para um ensino eficaz. Além disso, é nesse momento que os compromissos profissionais e as preocupações éticas podem ser incutidos nos jovens professores. Por isso, a baixa preocupação com a dimensão tarefa ao fim dos estágios pode ser um fator preocupante quanto à atuação dos futuros docentes.

As preocupações, também parecem ser influenciadas por outros aspectos, como os dados sociodemográficos. Os resultados demonstraram que os estudantes que eram casados apresentaram maior preocupação consigo e com a tarefa a serem realizadas em seu estágio. Este resultado pode se dar pela questão de que os discentes têm de desenvolver diversas tarefas diariamente, devido a sua condição familiar. Nesse sentido, compreendem melhor a sua responsabilidade enquanto professores e a quanto estar inserido em um grupo profissional (FARIAS et al., 2008), além da inquietude acerca da sobrevivência no início da carreira docente.

Ser casado pode contribuir para maior preocupação consigo, uma vez que mais do que a inquietação e atribuições da vida pessoal, essas acabam precisando ser conciliadas com as questões de seus estágios e início no papel de docentes. Deste modo, os estudantes-estagiários demonstram maior insegurança e elevada preocupação com sua sobrevivência enquanto professor, que está atrelada ao controle dos alunos, o fazer pedagógico, avaliação dos supervisores e de seu trabalho como docente (FULLER; PARSONS; WATKINS, 1974).

A relação entre o estado civil e a preocupação consigo pode ser referente ainda ao período de transição no qual os alunos se encontram, uma vez que estão ansiosos por finalizar o curso e tem incertezas sobre seu ingresso e permanência no mercado de trabalho (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018). Estes fatores aliados a ao choque com a realidade inicial da docência e as situações vivenciadas nos anos iniciais de sua carreira, podem elevar as preocupações nesta dimensão (VIEIRA; BEUTTEMMULLER; BOTH, 2018).

Os alunos nesta etapa de sua aprendizagem estão mais preocupados com seu próprio desempenho, do que com a aprendizagem dos alunos. A preocupação relacionada à tarefa envolve, além das preocupações com os alunos, as inquietações dos alunos-estagiários com suas limitações e falhas, por sentir-se inseguro com seus conhecimentos e domínio de conteúdo (FULLER; BOWN 1975). Assim, as questões da vida pessoal destes discentes, podem influenciar as preocupações, no sentido de que, estão mais preocupados em apresentar bom desempenho, pelo fato de estar buscando uma forma de melhorar as condições de sua família por meio da profissão (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Zounhia, Hatziharistos e Emmanouel, (2004) verificaram que os alunos permaneceram preocupados com a tarefa ao longo de sua prática de ensino. Além, disso as preocupações passaram a ser com o impacto da tarefa ao fim dos estágios. O que pode ocorrer pelo fato de os alunos estar ambientados a atuação profissional. Borggess, McBride e Griffey (1985) investigaram as preocupações de estudantes estagiários de Educação Física ao longo de um semestre. Os resultados também indicaram que durante o semestre as preocupações com o impacto da tarefa e o controle da turma se elevaram, enquanto as preocupações com a tarefa e com a avaliação dos supervisores diminuiu.

O estudo de Ribeiro et al. (2015) verificou que acadêmicos que realizaram os estágios pela segunda vez apresentaram menor preocupação com a Tarefa, o que pode ter relação com o momento da formação. De fato, Fuller (1969) afirmou que as preocupações podem se alterar de acordo com as experiências adquiridas ao longo das realizações dos estágios.

Esta relação entre o estado civil e as preocupações com a tarefa também podem ocorrer pelo momento da carreira que os alunos estão, que é a entrada na carreira de professor. Nesta fase temos a descoberta e a sobrevivência, que leva a um “choque real” com a complexidade da profissão (HUBERMANN, 2000). Assim, os alunos casados podem ter maiores preocupações com as tarefas serem desempenhadas em seus estágios, pelo momento inicial da carreira e necessidade de conciliar estas, com suas funções do cotidiano.

Outro fator interveniente nas preocupações docentes pareceu ser a idade. Observou-se que os estudantes-estagiários mais velhos, com 41 anos ou mais, demonstraram maior preocupação com a tarefa. Isto pode ter ocorrido porque

a preocupação com a tarefa envolve as situações de ensino. O professor passa a se preocupar com o número elevado de alunos em cada turma, excesso de tarefas, pressões a respeito do prazo para o cumprimento de tarefas, falta de materiais, pouco tempo para planejamento de suas aulas, inflexibilidade do currículo e o rígido esquema instrucional (FULLER; BOWN 1975; BOZ, 2008).

Uma possível explicação, para esta preocupação elevada dos alunos-estagiários mais velhos quanto à tarefa, pode ser a maior dificuldade com relação não somente ao desempenho das atividades em si, mas da utilização de recursos como computadores, acesso a materiais online e acesso à internet, ou ainda, por terem se afastado durante um tempo dos estudos, e retornarem agora com uma idade mais avançada. Uma das características da EAD é a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na aprendizagem e na realização dos estudos, uma vez que alunos e professores se encontram separados (MAIA; MATAR, 2007).

No entanto, os alunos da EAD devem adquirir hábitos diferenciados do aluno dos cursos presenciais em seu processo de ensino-aprendizagem, e buscar maior autonomia, visto que todas as atividades são realizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, que foram aperfeiçoados e contam com bibliotecas, além das tarefas habituais do curso (MICALISKI; PEREIRA; SOUZA, 2019; BELEM; BOTH, 2020). Por isso é essencial que, a partir deste perfil dos alunos, sejam elaborados modelos de ensino que estimulem os alunos a serem mais participativos e que a relação pedagógica perpassasse as atividades básicas como videoaulas, fóruns trabalhos e chats, mas possibilitem uma maior interação, para que os discentes, independentemente de sua idade possam sentir-se mais acolhidos e interagirem mais com os professores do curso (MICALISKI; PEREIRA; SOUZA, 2019).

Em contrapartida, o estudo de Farias et al. (2008) indicou que os estudantes-estagiários mais velhos, com mais de 28 anos apresentaram menor preocupação com a tarefa. Tal resultado pode ter ocorrido pelo fato de os alunos mais velhos terem vivenciado outras experiências profissionais, o que possibilita maior conhecimento das tarefas relacionadas ao ensino, culminando em no maior entendimento sobre a dinâmica escolar.

Os resultados de Vilela e Both (2016) vão de encontro aos resultados do presente estudo. Os estudantes-estagiários mais jovens apresentaram elevada preocupação em todos os domínios. Os discentes mais velhos

apresentaram menor preocupação com as questões burocráticas do estágio e com os resultados das tarefas realizadas durante o estágio. Segundo os autores, estes resultados podem ser em razão de que os alunos mais jovens são inexperientes na profissão, enquanto os discentes mais velhos possuem maior experiência de vida nas questões profissionais e burocrática.

Deste modo, é importante que as preocupações sejam estudadas para que possa se compreender como as lacunas existentes na formação dos alunos da educação à distância, sobretudo nos estágios, podem ser ajustadas, a fim de proporcionar maior experiência e conhecimento aos acadêmicos. Para assim, reduzir às preocupações, e desenvolver as habilidades e competências necessárias a atuação profissional.

10.5 CONCLUSÃO

Ao considerar os resultados, evidenciou-se que os alunos demonstraram preocupação com sua sobrevivência durante os estágios, devido a maior preocupação consigo. Esta preocupação pode ter sido elevada, devido ao choque inicial com a preparação e regência de aulas, em que deveriam atuar como docentes das turmas.

Durante os estágios não foram encontradas alterações nas preocupações dos discentes, o que parece ter ocorrido pelo fato dos alunos não se colocarem no papel de docentes e não se envolverem realmente com as atividades que deveriam ser realizadas. Por outro lado, os alunos que cursavam o Estágio II apresentaram ser preocupados consigo e com sua atuação inicial no papel de professor. Já os alunos do Estágio IV apresentaram menor preocupação com as tarefas a serem desempenhadas, o que reflete uma característica deste estágio.

Quando analisados os dados sociodemográficos e as preocupações dos discentes, identificou-se que ser mais velho e ser casado influenciam a preocupação dos alunos acerca das tarefas a serem desempenhadas e consigo. Isto pode ser pelo fato de que os alunos sentem uma pressão maior para cumprir as tarefas dos estágios, além de suas tarefas a serem realizadas em casa e neste momento estão mais preocupados com seu próprio desempenho. Além, disso também se preocupam em sobreviver a esta fase inicial de sua carreira.

Para futuros estudos sugere-se que sejam realizadas outras

questões complementares acerca dos dados sociodemográficos dos alunos e de suas experiências durante os estágios, que podem influenciar em sua percepção de suas preocupações docentes, como por exemplo, dados acerca de sua região, seu trabalho, entre outros.

Uma forma de diminuir as preocupações dos alunos estagiários com as dimensões consigo e tarefa seria proporcionar aos alunos mais experiências presenciais nas quais os alunos estagiários devam desempenhar as funções de professores em suas mais diversificadas atividades. Assim, os choques iniciais com a realidade da profissão podem ser amenizados, e as preocupações com a sobrevivência e com o próprio desempenho podem dar lugar a preocupação com o impacto da tarefa e com a aprendizagem e necessidades dos alunos.

10.6 REFERÊNCIAS

AKUFFO, P. B. **A descriptive analysis of the roles, responsibilities, and concerns of adapted physical education teachers in a Urban School district.** The Ohio State University Dissertation, Ohio, 2005.

ALMEIDA, Francisca Franciely Veloso; MOREIRA, Evando Carlos. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em educação física: a percepção discente. **Conexões**, v. 10, n. 2, p. 77-102, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BATILANI, Tiago Garcia; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BEHETS, D. Concerns of preservice Physical Education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 10, n. 1, p. 66-75, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BOGGESS, T. E.; MCBRIDE, R. E.; GRIFFEY, D. C. The concerns of physical education stu-The concerns of physical education stu-dent teachers: a developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 4, n.3, 202-211, 1985.

BOTH, E. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: Comparing regular and academic student teachers changing concerns. **Faculty of social and Behavioural Sciences Theses**, Utrecht University, 2010.

BOTH, J. Bem-estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região Sul do Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOZ, Y. Turkish student teachers' concerns about teaching. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 4, p. 367–377, 2008.

CAPEL, S. A. A Longitudinal Study of the Stages of Development or Concern of Secondary PE Students. **European Journal of Physical Education**, v. 3, n. 2, p. 185-199, 1998.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, 2008.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FRASSON, Jéssica Serafim et al. A socialização docente e os professores de educação física iniciantes: um debate a partir da construção social da realidade. In: **VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. 2016.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American educational research journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

FULLER, F. F.; PARSONS, J.; WATKINS, J. E. **Concerns of teachers: Research and reconceptualization**. Austin: University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education, 1974.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

GATTI, B. A. (2013-2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100, 33-46.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HYNES-DUSEL, J. M. Physical Education Student Teacher Concerns. **The Physical Educator**, [S.l.], v. 56, n. 1, jan. 1999.

KOKKINOS, Constantinos M.; STAVROPOULOS, George; DAVAZOGLU, Aggeliki. Development of an instrument measuring student teachers' perceived stressors about the practicum. **Teacher Development**, v. 20, n. 2, p. 275-293, 2016.

MATTAR, João; MAIA, Carmem. ABC da EaD: a educação a distância hoje. **SP: Pearson Prentice Hall**, 2007.

MATTOS, Layla Julia Gomes; DOS SANTOS, Silvana Claudia. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura a distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

MICALISKI, E. L.; PEREIRA, F. K.; SOUZA, F. L. Perfil do aluno de Educação Física na modalidade EAD. In: MICALISKI, E. L.; FIGUERÔA, K. M. (Org.). Educação Física na EAD: histórico, cenários e perspectivas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

OOSTERHEERT, I.; SWENNEN, J. M. H.; VAN RIJSWIJK, M. De ontwikkeling van leraren-in-opleiding. **Leraren opleiden, Een handreiking voor opleiders.**, p. 31-45, 2005.

PIMENTEL, F. C. *et al.* Formação de professores de Educação Física à distância: a experiência da Universidade de Brasília. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 55-69, 2014.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J. Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de educación física de Uruguay. **Educación Física y Deporte**, Uruguay, v. 33, n. 2, p. 443-466, 2014.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

RIBEIRO, V. T.; *et. al.* Preocupações Pedagógicas E Competências Profissionais De Estudantes De Educação Física Em Situação De Estágio. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, 2015.

RIOPEL, M. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, 2006.

SILVA, M. C. M. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade.** In: ESTRELA, M. T. (Org.) Viver e construir a profissão docente. Porto, Porto Editora, 1997. p. 53-80. (Ciências da Educação).

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

VIEIRA, Suelen Vicente; BEUTTEMULLER, Lucas Jacob; BOTH, Jorge. Preocupações de professores de Educação Física conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e características sociodemográficas. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, 2018.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos Estudantes-Estagiários em Educação Física-Bacharelado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 45-54, 2016.

WATZKE, J. L. Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a fields-based teacher education program. **The Teacher Educator**, v.38, p.209-229. 2003.

ZOUNHIA, Katerina; HATZIHARISTOS, Dimitris; EMMANOUEL, Kostas. Teaching concerns of greek physical education student teachers. **Studies in Physical Culture and Tourism**, v. 11, n. 2, p. 73-88, 2004.

11 MOTIVAÇÃO E APOIO NO ESTÁGIO DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA EAD

Resumo: O objetivo do estudo foi de analisar a relação entre motivação e apoio no estágio e variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância. Fizeram parte deste estudo 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior, todos matriculados nos Estágios Curriculares Obrigatórios. Como instrumentos foram utilizados: ficha de identificação e Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico. Para a análise dos dados foram empregados os testes: ANOVA de Medidas Repetidas, ANOVA *One-Way*, com *post hoc* de Bonferroni e teste *t* para amostras independentes. A análise estatística dos dados adotou o nível de significância de 95,0% ($p < 0,05$). Ao avaliar a intensidade da motivação e apoio no estágio do grupo geral, observou-se escores elevado nas dimensões modelo de formação educacional, resultados profissionais e um menor índice na dimensão apoio no estágio ($p < 0,001$). Ao investigar os diferentes momentos do estágio foi verificado os discentes que cursavam o Estágio II apresentaram menor percepção do Apoio recebido no Estágio ($p = 0,023$). Os alunos do Estágio IV demonstraram maiores índices nas dimensões Modelo de Formação Educacional e Resultados Profissionais ($p = 0,006$). Ao investigar a relação entre motivação inicial e apoio no estágio com as variáveis sociodemográficas, observou-se que as variáveis sexo (motivação inicial ($p = 0,018$), modelos de formação educacional ($p = 0,045$) e apoio recebido no estágio ($p = 0,016$)), faixa etária ($p = 0,018$) e renda mensal ($p = 0,040$) apresentaram diferença significativa. Desta forma, constatou-se que os alunos têm em seus professores da formação inicial modelos a serem seguidos em sua atuação profissional, o que os levou a perceber como positivos os resultados de sua atuação como docentes ao longo dos estágios. Por outro lado, o apoio recebido em alguns momentos parece não ter sido o suficiente para que se sentissem seguros para desempenhar algumas funções.

Palavras-chave: Motivação; Apoio no estágio; Estágios; Educação à Distância; Educação Física; Licenciatura.

11.1 INTRODUÇÃO

Atualmente no Brasil a população de estudantes universitários é de aproximadamente oito milhões e meio. Dentre esta população, uma grande parte de alunos matriculados na modalidade de Educação à Distância (EAD). O EAD cresceu muito no Brasil, visto que nos últimos 10 anos (2009 a 2018) o crescimento desta foi de 145%, sendo responsável por 1,9% do total de matrículas (BRASIL, 2020). Portanto, analisar o comportamento dos universitários em relação à motivação para a entrada e permanência na graduação tem sido um desafio, sobretudo quando se trata da motivação e percepções acerca do Estágio Curricular Supervisionado (ECS), em especial de alunos que cursam o EAD.

A formação docente constitui-se por fases, tendo seu início na graduação, seguida pela entrada no mercado de trabalho. Deste modo, a formação docente requer um desenvolvimento contínuo, em que a formação inicial atua como base deste processo, visto que é a partir deste momento que o estudante começará a adquirir conhecimentos e competências para sua atuação profissional. Logo, o ECS torna-se fundamental para a socialização profissional e aprendizagem (VIEIRA et al., 2006; SILVA PIOVANI et al., 2012; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Em vista disso, o ECS é um elemento formativo e compreende a fase da formação inicial em que o discente irá se deparar com as situações reais de seu campo de intervenção, sendo está uma atividade obrigatória para a formação de professores (BRASIL, 2015). Estes contatos iniciais podem motivar os alunos. Sabe-se que estudantes mais motivados tendem a ter melhor aprendizagem e desempenho em atividades acadêmicas, são mais participativos e tem mais domínio do conteúdo apresentado (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004) e estão mais abertos a novas experiências (HAZRATI-VIARI; RAD; TORABI, 2012; SANTOS et al., 2011).

Lens, Matos e Vansteenkiste (2008) afirma que motivação é fator fundamental para discentes durante o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de ECS. Esta motivação pode vir de fatores intrínsecos (pessoais e que buscam suprir a necessidade de autonomia, competência e relação) ou extrínsecos (ambientais). A motivação intrínseca pode ser a razão principal para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física, uma vez que sua realização leva a satisfação (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 1985). E um fator extrínseco que

pode ser interveniente na motivação dos estudantes pode ser o apoio recebido durante a realização de suas atividades de estágio.

Deste modo, é durante a realização das práticas de ensino que os discentes viverão experiências importantes para sua carreira docente, estão abertos a receber sugestões e serão acompanhados de fato, por profissionais que lhe orientarão em suas dúvidas e os acompanharão em suas aulas, a fim de auxiliar em suas primeiras vivências docentes (JESUS, 2002). O apoio recebido nos estágios, pode estar relacionado ao auxílio ou orientações recebidas perante as situações vivenciadas em sala de aula, de aprendizagem e de relacionamento com os alunos (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

Assim, o professor formador/orientador/supervisor é capaz de propiciar aos alunos uma ressignificação de seus modelos de docência, e a possibilidade de construção de seu próprio estilo profissional (SAMPAIO, BAEZ, 2015a; ANDRÉ; HOBOLT, 2013). Por isto, nesta fase os alunos devem receber orientações adequadas para que este aprendizado seja de fato efetivo, e o apoio concedido aos alunos ao longo desta fase resulta em uma percepção positiva acerca de sua formação, maior confiança, dedicação e motivação (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015a).

Deste modo é possível observar que tanto a motivação, quanto o apoio que os discentes recebem ao longo do estágio são fatores intervenientes em seu aprendizado nesta fase. Portanto, este estudo tem por objetivo analisar a relação entre motivação inicial e apoio no estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

11.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva com delineamento transversal. Pesquisas descritivas buscam retratar as características de determinada população, por meio da utilização de técnicas padronizadas para a coleta dos dados como a aplicação de questionários e entrevistas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012). Este projeto foi submetido e aprovado (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da universidade em que a pesquisa foi realizada. Após a aprovação do comitê de ética foi feito o contato com a coordenação do curso para início das coletas. Os dados foram coletados por meio

eletrônico, na qual foram enviados questionários online, elaborado na plataforma Google Forms, no Ambiente Virtual dos Alunos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A amostra foi composta por 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior. No curso em que a pesquisa foi efetuada as disciplinas de estágio ocorrem em 4 módulos com disciplinas de 100 horas cada, totalizando 400 horas. Os alunos desenvolvem as atividades de observação/participação e regência nos Estágio II - Educação Infantil e Ensino Fundamental II; Estágio III - Ensino Fundamental e Médio e Estágio IV Educação Especial e Ensino de Jovens e Adultos. No Estágio I - Organização e concepção escolar os alunos realizam atividades que são voltadas ao conhecimento da organização e gestão escolar apenas. Por esse motivo, os alunos matriculados no Estágio I não foram incluídos na coleta de dados.

Os alunos responderam uma ficha com dados sociodemográficos, com dados para identificar as características sociodemográficas dos alunos (APÊNDICE 1).

Para avaliar a motivação dos acadêmicos foi utilizado a Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico (JESUS, 1996) e validado para o contexto nacional (Capítulo 8 – APÊNDICE 2). Este questionário é dividido em quatro dimensões: Motivação Inicial (questões de 1 a 8) e suas respostas variam em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 “nenhuma” a 5 “muita”); Modelo de Formação Educacional (questões 9 a 16) composto por 10 itens que variam em uma escala *Likert* de sete pontos (1 “discordo totalmente” a 5 “concordo totalmente”); Apoio no Estágio (questões 17 a 26) respondida em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 “discordo totalmente” a 5 “concordo totalmente”); Resultados Profissionais (questões 27 a 32) com itens dispostos em escala *Likert* de sete pontos (1 “mal sucedido” a 5 “bem sucedido”). O Alpha de *Cronbach* da escala foi de $\alpha=0,95$. Para as subescalas os valores foram os seguintes: Motivação inicial $\alpha=0,95$, Modelo de formação educacional $\alpha=0,95$, Apoio no estágio $\alpha=0,95$ e Resultados profissionais $\alpha=0,95$.

Para a descrição dos resultados utilizou-se média (M_d) e desvio padrão. Para a averiguação da normalidade utilizou-se o escore z, por meio da assimetria e curtose. Para analisar a relação entre motivação inicial e apoio no estágio e as disciplinas de estágio foram empregados os testes ANOVA *One-Way* e

Anova de Medidas Repetidas. Para a análise dos grupos estabelecidos nas variáveis sociodemográficas foram utilizados os testes ANOVA *One-Way*, com o *post hoc* de Bonferroni e teste *t* para amostras independentes. Por fim, destaca-se que o nível de significância adotado no estudo foi de 95,0% ($p < 0,05$).

11.3 RESULTADOS

A média de idade dos estudantes-estagiários foi de 34,8 anos (Desvio Padrão de 30,2 anos), sendo que a maioria dos alunos era do sexo masculino (53,8%), não eram casados (62,3%) e estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III (37,7%), possuíam dependentes (59,4%), residem com até 3 pessoas na casa (54,7%), possuem renda entre R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00, não realiza estágio remunerado (91%), possuem trabalho remunerado (77,4%).

Ao avaliar a intensidade da motivação e apoio no estágio do grupo geral, observou-se associação significativa ($p < 0,001$), sendo que os estudantes apresentavam maiores índices nas dimensões modelo de formação educacional, resultados profissionais e um menor índice na dimensão apoio no estágio (Tabela 32).

Tabela 31. Motivação e apoio no estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

Grupo	Preocupações	M(Dp)	P*
Estágio Supervisionado Obrigatório Global	1. Motivação inicial	4,2(0,7)	<0,001
	2. Modelos de formação educacional	4,3(0,7) ¹	
	3. Apoio no estágio	4,1(0,8) ^{1/2}	
	4. Resultados profissionais	4,3(0,8) ²	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova de Medidas Repetidas.

Ao avaliar os diferentes momentos do estágio considerando a motivação e apoio no estágio, observou-se que não havia associações significativas ($p > 0,05$) (Tabela 33). Por outro lado, ao comparar as dimensões do constructo da motivação e apoio do estágio considerando os momentos do estágio supervisionado, constatou-se que os discentes que cursavam o Estágio II ($p = 0,023$) e Estágio IV ($p = 0,006$) apresentaram diferenças significativas. Ao avaliar o grupo com todos os alunos e o Estágio IV observou-se que os maiores índices eram as dimensões Modelo de Formação Educacional e Resultados Profissionais. Quando considerados os alunos do Estágio II constatou-se o menor índice na dimensão Apoio no Estágio.

Tabela 32. Motivação e Apoio no Estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.

Estágios	Motivação e Apoio no Estágio				P**
	Motivação Inicial M(Dp)	Modelo de Formação Educacional M(Dp)	Apoio no Estágio M(Dp)	Resultados profissionais M(Dp)	
Estágio II	4,20 (0,8)a	4,23 (0,7)a	4,00 (0,9)b	4,15 (1,0)c	0,023
Estágio III	4,26 (0,7)	4,30 (0,6)	4,20 (0,8)	4,36 (0,8)	0,324
Estágio IV	4,20 (0,7)a	4,50 (0,5)b	4,26 (0,7)a	4,48 (0,6)b	0,006
p*	0,740	0,101	0,173	0,063	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova One-Way; **Probabilidade estimada pela Anova de Medidas Repetidas.

Ao investigar a relação entre motivação inicial e apoio no estágio com as variáveis sociodemográficas, observou-se que as variáveis sexo, faixa etária e renda mensal apresentaram diferença significativa (Tabela 34). Os discentes do sexo masculino têm maior percepção de sua motivação inicial para escolha do curso ($p=0,018$), dos modelos de formação educacional ($p=0,045$) e do apoio recebido no estágio. Os alunos mais velhos (41 anos ou mais) demonstraram ter uma melhor percepção acerca do Modelo de formação educacional ($p=0,018$). Evidenciou-se também que os estudantes com menor renda mensal têm uma maior percepção de sua motivação inicial quando comparados com os discentes com maior renda ($p=0,040$). Para as demais variáveis não foram encontradas diferenças significativas.

Tabela 33. Modelo de regressão entre as variáveis sociodemográficas e Motivação e Apoio no Estágio de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

Variáveis Sociodemográficas	Motivação e Apoio no Estágio			
	Motivação Inicial M(Dp)	Modelo de Formação Educacional M(Dp)	Apoio no Estágio M(Dp)	Resultados profissionais M(Dp)
Sexo				
Feminino	4,15 (0,8)	4,29 (0,7)	4,04 (1,0)	4,26 (0,8)
Masculino	4,26 (0,6)	4,35 (0,6)	4,24 (0,7)	4,25 (0,8)
P	0,018	0,045	0,016	0,190
Estado Civil				
Casado	4,24 (0,7)	4,42 (0,6)	4,21 (0,7)	4,30 (0,8)
Outros	4,20 (0,7)	4,27 (0,7)	4,11 (0,9)	4,34 (0,8)
P	0,805	0,077	0,414	0,912
Faixa etária				
Até 25 anos	4,07 (0,7)	4,12 (0,7)a	3,90 (1,0)	4,13 (0,9)
26 a 30 anos	4,12 (0,7)	4,42 (0,7)a	4,17 (0,7)	4,19 (1,1)

31 a 35 anos	4,25 (0,7)	4,18 (0,7)	4,12 (0,8)	4,36 (0,7)
36 a 40 anos	4,34 (0,8)	4,44 (0,6) ^a	4,33 (0,7)	4,26 (0,8)
41 anos ou mais	4,29 (0,7)	4,50 (0,3) ^a	4,26 (0,5)	4,42 (0,6)
P	0,343	0,018	0,102	0,734
Número de Pessoas em Casa				
Até 3 pessoas	4,21 (0,7)	4,32 (0,7)	4,17 (0,8)	4,36 (0,8)
4 pessoas ou mais	4,21 (0,8)	4,33 (0,7)	4,12 (0,9)	4,27 (0,8)
P	0,241	0,929	0,594	0,306
Renda Mensal				
Até R\$1874,00	4,31 (0,7) ^a	4,28 (0,6)	4,23 (0,8)	4,43 (0,8)
De R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00	4,24 (0,6)	4,34 (0,7)	4,06 (0,8)	4,23 (0,8)
De R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00	3,98 (0,9) ^a	4,38 (0,7)	4,16 (0,8)	4,30 (0,8)
P	0,040	0,656	0,431	0,308
Estágio Remunerado				
Sim	4,25 (0,7)	4,17 (0,7)	3,91 (0,9)	4,52 (0,8)
Não	4,21 (0,7)	4,34 (0,7)	4,17 (0,8)	4,30 (0,8)
P	0,277	0,767	0,873	0,567
Trabalho				
Sim	4,23 (0,7)	4,38 (0,6)	4,19 (0,8)	4,31 (0,8)
Não	4,14 (0,8)	4,15 (0,7)	4,01 (1,0)	4,36 (0,9)
P	0,173	0,069	0,057	0,567
Horas de Estudo				
Até 4 horas	4,20 (0,7)	4,31 (0,6)	4,15 (0,7)	4,34 (0,9)
5 a 8 horas	4,16 (0,8)	4,32 (0,7)	4,17 (0,8)	4,18 (0,9)
9 horas ou mais	4,28 (0,7)	4,35 (0,7)	4,12 (1,0)	4,42 (0,7)
p	0,635	0,928	0,944	0,260

Legenda: *Probabilidade estimada pelo teste *t* de amostras independentes; **Probabilidade estimada pelo Anova One Way.

11.4 DISCUSSÃO

O presente estudo buscou analisar a relação entre a motivação e apoio no estágio e aspectos sociodemográficos de estudantes de Educação Física licenciatura EAD. Deste modo, esta pesquisa avança no sentido de compreender o quanto a realização dos estágios e os aspectos sociodemográficos influenciam a motivação inicial para escolha do curso e do apoio recebido ao longo da prática de ensino dos discentes no âmbito do EAD.

Foi evidenciado que de modo geral os alunos demonstraram uma percepção mais positiva a respeito do modelo de formação educacional, resultados profissionais e uma menor percepção na dimensão apoio no estágio (Tabela 32). Os modelos de formação educacional referem-se as diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos professores, cujos alunos têm como modelos de bons professores (SAMPAIO, BAEZ, 2016a; COSTA; NASCIMENTO, 2009).

Sampaio e Baez (2016a) verificaram que ações realizadas por professores modelos para os alunos, tais como, valorização de estratégias pedagógicas, autonomia e iniciativa e atitudes a serem adotadas perante situações

adversas, são essenciais para que os estudantes-estagiários possam encontrar seu próprio estilo de professor. Estes professores podem ser mais influentes quando são do mesmo sexo, uma vez que os alunos podem ter mais motivação e confiança (STAKE; NOONAN, 1985).

Batilani, Belem e Both (2018) também verificaram este domínio como importante para os alunos-estagiários do curso de Educação Física, sendo que os alunos, veem nos docentes modelos de como ser bons professores. Nessa perspectiva, Jesus (2008) afirma que a identificação do aluno com o professor encontrar-se ligada a satisfação obtida na relação estabelecida entre professor e aluno. Portanto, é essencial que o docente conheça diversas estratégias, para que as aplique em momentos adequados, de modo a resolver a situação problema e manter um bom relacionamento com seus alunos.

A dimensão resultados profissionais, emergiu como a segunda mais importante para os estudantes (Tabela 32). Assim, entende-se que os discentes apresentaram percepção positiva sobre a sua atuação enquanto professor. Este domínio está ligado aos resultados percebidos pelos alunos de sua atuação como professor e compreendem como proveitosos os momentos em que estiveram à frente da turma ministrando as aulas (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

Resultados semelhantes foram encontrados por Batilani, Belem e Both (2018), em que os resultados profissionais foram relatados como relevante para os alunos. Deste modo, ao longo de sua formação inicial e realização dos estágios, os alunos estagiários tornaram-se mais autônomos para efetuar as atividades referentes à docência adquirindo competências que os auxiliem em sua função e na relação com os educandos (NASCIMENTO JUNIOR et al., 2018). E a partir dos resultados percebidos pelos alunos em sua atuação durante a prática de ensino, é possível que os discentes descubram seu estilo de ser professor, a como lidar com as experiências de menor sucesso e a desenvolver a autonomia necessária para a atuação docente (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

Por outro lado, os discentes apresentaram uma baixa percepção acerca do apoio recebido no estágio (Tabela 32). O apoio recebido nos estágios, refere-se ao auxílio/orientações recebidos perante as situações vivenciadas em sala de aula, de aprendizagem e de relacionamento com os alunos (SAMPAIO, BAEZ, 2016a). Assim, o apoio recebido durante a realização do estágio in loco, parece não ser suficiente para que os estudantes estagiários se sentissem integrados ao

ambiente escolar e pudessem realizar suas práticas com maior segurança.

Este resultado, pode ter ocorrido pelo fato de que os discentes têm o apoio dos professores mediadores/orientadores online e o suporte dado pelos docentes supervisores da escola na qual irão realizar as atividades. Contudo, no polo não há um profissional que o oriente e o acompanhe em suas atividades, o que pode interferir em sua percepção, uma vez que podem sentir-se desamparados por não terem este suporte de um professor supervisor da instituição para acompanhá-los in loco no momento de estágio.

Nesse sentido, fica clara a necessidade e a importância dos professores orientadores e supervisores no momento dos estágios. Dentre as funções do professor orientador, está a de preparar e orientar os estudantes durante o processo de adaptação a sua prática profissional (ALBUQUERQUE; CASTRO, 2016). É necessário que o professor orientador se utilize de estratégias voltadas a assistência, apoio e direcionamento. Estes devem entender o seu papel e exercê-lo com qualidade, a fim de que seu auxílio tenha uma repercussão positiva na estruturação e desenvolvimento da identidade profissional destes futuros bacharéis em formação (MESQUITA, 2016).

Ao avaliar os diferentes momentos do estágio considerando a motivação e apoio no estágio, foi identificado que para os estudantes que cursavam o Estágio IV as dimensões Modelo de Formação Educacional e Resultados Profissionais foram as mais positivas. Este resultado pode ter se dado pelo fato de que este é o último estágio a ser cursado, e os discentes aprenderam com os docentes estratégias e comportamentos que utilizaram em sua prática, e por este motivo veem neles modelos de bons professores (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

Nesse sentido, podemos entender que os professores ao longo da formação inicial obtiveram sucesso ao fornecer subsídios para que os estudantes estagiários possam desenvolver novas práticas pedagógicas enquanto docentes (COSTA; NASCIMENTO, 2009). Fica evidente que os docentes proporcionaram aos alunos autonomia em suas ações, experiências que permitem o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional, por isso são considerados pelos estudantes como modelos de formação (SAMPAIO, 2014).

Os resultados profissionais relatados como positivos pelos discentes, podem se dar pelo fato de que, os alunos já passaram por todos os estágios e puderam perceber ao fim, que conseguiram executar com sucesso as funções de

professor (Tabela 33). A percepção destes resultados indica que os estudantes-estagiários desenvolveram competências profissionais para que possa lidar com as diversas situações que acontecem na sala de aula (SAMPAIO, BAEZ, 2016a; SAMPAIO, 2014).

Sampaio (2014) cita como características dos resultados profissionais aprender por meio da observação dos colegas; confiança e competência para ministrar aulas; expectativas de sucesso profissional e controle da ansiedade antes de entrar em sala; autonomia, criatividade e descoberta de seu estilo enquanto professor. Assim, é possível verificar que a percepção destes resultados positivos leva os alunos a uma maior motivação, sobretudo para a escolha e permanência na profissão, isto porque, a motivação intrínseca é considerada um preditor para o engajamento dos alunos nas atividades a serem realizadas durante a formação inicial (DECI; RYAN, 2012).

Nesta perspectiva, a motivação para o ingresso na carreira pode se dar por fatores inerentes a atividade profissional da docência ou pelo sentimento de vocação (JESUS, 1996). No início da atuação como docente e durante os estágios a motivação para a escolha da profissão é responsável por levar o discente a continuar ou desistir, tanto no curso como na atuação enquanto docente, em contrapartida, quando o aluno tem uma percepção positiva de sua experiência enquanto docente há uma tendência a permanecer no curso e de obter sucesso em sua carreira (DECI; RYAN, 2012).

Por outro lado, os estudantes estagiários que cursavam o Estágio II demonstraram menor percepção na dimensão Apoio no Estágio (Tabela 33). Deste modo, o apoio recebido durante a realização do estágio não foi o suficiente para os discentes. Este resultado pode ter se dado, porque este é o primeiro estágio em que os estudantes irão ministrar as aulas, e podem ter sentido insegurança nesse processo e o apoio recebido dos professores mediadores e supervisores insuficiente.

Outro fator que pode ter contribuído para este resultado, pode ser a configuração das disciplinas e das atividades teóricas e práticas desenvolvidas ao longo dos estágios na modalidade EAD (QUARANTA; PIRES, 2013). Isto porque, pode ser que não haja o acompanhamento de fato destes estudantes, e eles sintam-se desamparados ao se deparar com a prática que os estágios exigem. Mattos e Santos (2018) sugerem que a forma como os estágios têm sido conduzidos nos cursos de licenciatura em EAD tem promovido pouco espaço para os diálogos e

reflexões sobre as experiências dos estudantes estagiários durante sua formação. E a orientação realizada apenas de maneira online parece ser um método frágil e limita a comunicação entre professores orientadores e alunos nesse processo, dificultando a construção de vínculos.

Portanto, é fundamental que o estudante sinta que foi amparado nesta etapa de sua formação, visto que é durante a graduação que ocorre o desenvolvimento da motivação para a prática docente, o que pode levar a um sentimento de mal/bem-estar docente. De modo especial, durante o estágio os futuros professores irão adquirir conhecimentos necessários à sua atuação, desenvolver atitudes, ações e reflexões pertinentes a sua prática profissional (SAMPAIO; STOBAÜS, 2015a).

No que se refere aos dados sociodemográficos, identificou-se que as variáveis sexo, faixa etária e renda mensal, são intervenientes na percepção da motivação e apoio dos discentes (Tabela 34). Os discentes do sexo masculino têm maior percepção de sua motivação inicial para escolha do curso, dos modelos de formação educacional e do apoio recebido no estágio. Jesus (1996) afirma que a motivação inicial dá sentido ao desejo de exercer a docência e possivelmente é parte do projeto de vida dos alunos, o que é capaz de levar ao bem-estar. Deste modo, é possível inferir que os estudantes do sexo masculino têm uma maior identificação com o curso, e por isso apresentaram uma elevada motivação para escolha deste. Resultado semelhante foi encontrado por Belem et al. (2019), em que os acadêmicos do sexo masculino eram mais motivados por Regulação Identificada, indicando que estes estudantes se identificam com o curso e com as atividades nele desenvolvidas.

Podemos entender, que os estudantes-estagiários têm maior interesse ao curso, o que conseqüentemente, leva a um maior envolvimento nas atividades de aprendizagem. Ryan e Deci (2000) afirmam que pessoas motivadas intrinsecamente realizam uma atividade por sentirem satisfação, diversão ou desafio e não buscam recompensa com sua prática (RYAN; DECI, 2000). Portanto, os estudantes parecem realizar o curso por identificação com os temas estudados, o que conseqüentemente leva a um maior envolvimento e desempenho.

Contudo este resultado vai de encontro, com resultados encontrados em outros estudos. Isto porque pesquisas tem apontado que as estudantes do sexo feminino são mais motivadas por regulação identificada e integrada (PORTO;

GONÇALVES, 2017), apresentam maior compromisso com o curso, dedicação aos estudos e desempenho acadêmico e motivação intrínseca (DAVOGLIO et al., 2016; SANTOS et al., 2011).

Outro elemento positivo para os estudantes-estagiários do sexo masculino foi o apoio recebido no estágio (Tabela 34). Nesta perspectiva podemos entender que os discentes perceberam que o apoio recebido pelos professores da instituição e da escola foram suficientes para que se sentissem seguros ao realizar suas atividades de estágio. Quando os alunos também são motivados a percepção do apoio recebido durante os estágios pode ser mais elevado (SAMPAIO, STOBAUS, 2016).

Esta assistência provida pelos docentes, irão auxiliar aos futuros professores a se desenvolverem em diversos âmbitos, como competências profissionais e aspectos cognitivos e emocionais por meio do suporte social. Desta forma, serão destacadas as habilidades dos estagiários durante sua atuação, o que preparará o discente para o processo de ensino-aprendizagem, e a descoberta de seu estilo enquanto professor (SAMPAIO, STOBAUS, 2016b; JESUS, 1998).

O apoio e a orientação recebido pelos alunos são essenciais, não somente pelo aspecto formativo que irá compor a vida profissional dos futuros docentes, mas também do processo de socialização profissional (SAMPAIO, STOBAUS, 2015a). A assistência recebida, pode auxiliar ainda nos primeiros contatos com a realidade da docência, por essa razão as orientações dos professores orientadores e supervisores é fundamental. Este acompanhamento faz com que os discentes se sintam mais seguros, diminuindo angústias e fragilidades, proporcionando uma experiência positiva da profissão (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018). Deste modo, o apoio para a autonomia fornecido pelos professores contribui para a satisfação dos alunos com as instituições, os estudos e desempenho acadêmico (GUTIÉRREZ; TOMÁS, 2018).

Os dados sociodemográficos indicaram que alunos mais velhos têm uma percepção positiva da dimensão Modelo de formação educacional. Assim, para os estudantes mais velhos, os modelos de formação têm papel importante em sua formação. Por isso, as ações e estratégias utilizadas pelos docentes durante a formação inicial são importantes, porque tornam-se referência e são valorizadas pelos estudantes estagiários, em suas próprias práticas sobretudo para os alunos mais velhos, uma vez que para eles pode ser mais significativo ainda desenvolver

autonomia em sua atuação profissional (SAMPAIO, 2014).

Como durante a fase dos estágios os discentes estão mais abertos a receber orientações (SAMPAIO; STOBÄUS, 2015a), os estudantes mais velhos aproveitam essa oportunidade para aprender mais com os professores por meio da observação, a fim de construir o seu “eu” profissional. Desta forma, esta fase de sua formação proporciona a aquisição de novos conhecimentos, de uma nova visão da profissão, o contato com novos valores e crenças, questionamentos, experiências acadêmicas e sociais que proporcionam aos estudantes o amadurecimento pessoal (SANTOS et al. 2011).

Observou-se que a renda mensal estava relacionada com a motivação inicial para escolha do curso, visto que os estudantes-estagiários com menor renda mensal apresentaram maior motivação (Tabela 34). Uma possível explicação para este resultado pode residir no fato de que, os alunos com renda mais baixa veem na realização de um curso superior uma saída para melhorar sua situação financeira, dado que a licenciatura pode proporcionar a entrada em um concurso público ou melhor remuneração. Batilani, Belem e Both, (2018) verificaram resultados semelhantes em que os alunos mais dedicados aos estudos eram o que possuíam menor renda, e isto era uma forma de melhorar sua situação financeira.

Estes resultados podem ser corroborados pelos dados divulgados no Relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação Física (ENADE) e no Mapa do Ensino Superior de 2020. No qual fica claro que grande parte dos discentes tem renda entre 1,5 e 3 salários-mínimos por mês. Além disto, são responsáveis ou corresponsáveis no sustento da família, recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas para pagar os estudos, ou ainda precisam trabalhar para se sustentar e, inclusive, pagar as mensalidades no caso de instituições privadas (BRASIL, 2014; BRASIL, 2020). Ressalta-se que no ano de 2017, o Relatório Síntese da Área de Educação Física Licenciatura, apontou que para os alunos que cursam a Educação a Distância apresentavam baixa renda mensal, o que também parece ser um fator pelo qual o ingresso nos cursos de Educação a Distância se elevou no ano de 2018 (BRASIL, 2018).

11.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que de modo geral os estudantes-estagiários tem uma percepção positiva a respeito dos domínios modelo de formação educacional, resultados profissionais e uma menor percepção na dimensão apoio no estágio.

Considerando os diferentes momentos do estágio, evidenciou-se que para os estudantes que cursavam o Estágio IV as dimensões Modelo de Formação Educacional e Resultados Profissionais foram as mais importantes para os discentes. Este resultado pode ser explicado pelo fato de que, por este ser o último estágio a ser cursado, os discentes perceberam os docentes que tiveram durante sua formação como modelos de bons professores, e se espelham neles para sua prática. Além disto, os resultados profissionais relatados como positivos pelos discentes, refletem sua percepção de que conseguiram executar as funções de professor.

Já os alunos que cursavam o Estágio II demonstraram menor percepção na dimensão Apoio no Estágio. Como esse é o primeiro estágio em que irão desempenhar a função docente, é possível que o apoio recebido não tenha sido suficiente, e os alunos tenham se sentido inseguros e desamparados neste momento.

No que se refere aos dados sociodemográficos, identificou-se que os discentes do sexo masculino têm maior percepção de sua motivação inicial para escolha do curso, dos modelos de formação educacional e do apoio recebido no estágio, assim estes apresentam uma maior identificação com o curso, boa percepção de sua atuação docente e sentem-se mais seguros ao realizar suas atividades de estágio. Observou-se ainda, que os modelos de formação têm papel importante para os estudantes-estagiários mais velhos, e por fim que a renda mensal se relacionada com a motivação inicial para escolha do curso, visto que os estudantes-estagiários com menor renda mensal apresentaram maior motivação.

Nesse sentido, fica evidente que para os alunos o modelo de formação educacional é o fator mais relevante, ou seja, os professores que consideraram como o arquétipo de bons profissionais, os influenciaram positivamente em sua trajetória acadêmica. Isto porque, este domínio está relacionado as ações dos professores que de modo geral podem servir de exemplo e levar a uma maior autonomia em sua atuação profissional.

Para futuros estudos sugere-se que sejam realizadas outras questões complementares acerca dos dados sociodemográficos dos alunos e de suas experiências anteriores como formação na educação básica, estágios e sua experiência com os professores da graduação, que podem influenciar em sua percepção motivação e apoio no estágio, como por exemplo, dados acerca de sua região, seu trabalho, entre outros.

11.6 REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza; DE SOUSA HOBOLD, Marcia. As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos formadores na perspectiva de Licenciandos de Letras. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.

BATILANI, Tiago Garcia; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BELEM, Isabella Caroline et al. Análise da motivação acadêmica de universitários de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 69-76, 2019.

BRASIL, Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2018.

_____. Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENADE 2014: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de área. Educação Física Licenciatura**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_educacao_fisica_licenciatur.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory**. In: LANGE, P. A. M. V.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. Handbook of theories of social psychology. Thousand Oaks: Sage, 2012, v. 1. p. 416-437

GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUTIÉRREZ, M.; TOMÁS, J. M. Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University StudentsClima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. **Revista de Psicodidáctica** (English ed.), v.23, n. 2, Jul./Dec. p. 94-101, 2018.

HAZRATI-VIARI, A.; RAD, A. T.; TORABI, S. S. The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 32, p. 367-371, 2012.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, 2008.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

MATTOS, Layla Julia Gomes; DOS SANTOS, Silvana Claudia. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura a distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: revista de educação**, p. 3-19, 2010.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovani De Lorenzi. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

SAMPAIO, Adelar Aparecido et al. Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Análise do processo de formação de licenciandos em educação física: motivação inicial e apoio pedagógico. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016a.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Elementos de (des)motivação e mal/bem-estar na formação inicial docente. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016a.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Perspectivas para o bem-estar docente: Uma formação com alunos do PIBID/Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p. 27-37, 2015a.

SAMPAIO, ADELAR; STOBÄUS, Claus Dieter. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 371-391, jul./dez. 2015b.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, 2011.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

STAKE, J. E.; NOONAN, M. The influence of teacher models on the career confidence and motivation of college students. **Sex Roles**, v. 12, n. 9-10, p. 1023-1031, 1985.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.

12 MOTIVAÇÃO ACADÊMICA DOS ESTUDANTES-ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Resumo: O objetivo do estudo foi analisar a relação entre motivação acadêmica e variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância. Fizeram parte deste estudo 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior, todos matriculados nos Estágios Curriculares Obrigatórios. Como instrumentos foram utilizados: ficha de identificação e Escala de Motivação Acadêmica. Para a análise dos dados foram empregados os testes: ANOVA de Medidas Repetidas, ANOVA *One-Way*, com *post hoc* de Bonferroni e teste *t* para amostras independentes. A análise estatística dos dados adotou o nível de significância de 95,0% ($p < 0,05$). Os estudantes no geral, e nos diferentes momentos dos estágios (Estágios II, III e IV) apresentam elevada desmotivação, seguido de motivação extrínseca de controle externo e motivação intrínseca por introyeção ($p < 0,001$). Os discentes do sexo masculino apresentaram maior Motivação Extrínseca de Identificação ($p = 0,009$) e desmotivação ($p = 0,037$). Conclui-se que os estudantes-estagiários são desmotivados e motivados extrinsecamente quanto a sua formação inicial e realização dos estágios, de modo e quando considerados os diferentes estágios cursados. Os discentes do sexo masculino apresentaram-se desmotivados e motivados por identificação.

Palavras-chave: Motivação; Dados sociodemográficos; Estágios; Educação à Distância; Educação Física; Licenciatura.

12.1 INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura em Educação Física, estão entre os mais procurados conforme divulgado no Mapa do Ensino Superior do ano de 2018, este documento ainda evidência o grande aumento pela procura dos cursos da modalidade a distância (BRASIL., 2018). Figurando ainda, entre os mais buscados atualmente na modalidade EAD (Educação à Distância) (BRASIL, 2020).

Na EAD o ensino ocorre por meio da mediação do trato entre aluno e professor por meio das tecnologias de informação e comunicação. Neste processo os alunos devem ser independentes e autônomos intelectualmente, devido ao

formato do ensino e pela necessidade de dedicação aos estudos (BRITO et al., 2016). Nesse sentido, o grau de envolvimento e a importância dada a formação inicial, sobretudo na EAD pode estar relacionada a motivação para realizar o curso.

No que concerne a motivação acadêmica estudos tem evidenciado a relação entre motivação e orientação de vida (COSTA et al., 2015; PASSOS et al., 2020), motivação e competência profissional (NASCIMENTO JUNIOR et al., 2018), motivação acadêmica a escolha no curso e sua relação com experiências prévias no esporte (BELEM et al., 2019; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018; SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009) e motivação e aprendizagem (PORTO; GONGALVES, 2017; SANTOS et al., 2011; CARDOSO; BZUNECK, 2004). Assim, embora diversos estudos tenham investigado o construto da motivação, ainda existe uma lacuna na literatura no que se refere à análise da motivação de alunos do curso de Educação Física EAD. Desta forma, ressalta-se que a motivação é um construto importante a ser investigado, uma vez que pode influenciar diretamente tanto nos fatores de aprendizagem e desempenho, sobretudo na modalidade EAD.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) é uma macro teoria que aborda a motivação como um continuum de desenvolvimento da autodeterminação (DECI; RYAN, 2012), sendo a base teórica mais utilizada para investigar os aspectos motivacionais em diversos âmbitos. Ryan e Deci (2000a) em sua teoria conjecturam que todo ser humano é dotado de uma capacidade inata para desenvolver sua determinação. Neste continuum os níveis de motivação dos sujeitos podem se dar em três formas de comportamentos relacionados à motivação: desmotivado, motivado extrinsecamente (regulação externa, introjetada, identificada e integrada) e motivado intrinsecamente (regulação intrínseca) (DECI; RYAN, 2000a), variando de indivíduo para indivíduo e do grau que ele interioriza suas experiências (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Esta teoria sugere uma notória distinção entre duas variáveis da motivação: porque versus para que (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

Nesse sentido, a motivação é um fator relevante na vida acadêmica, uma vez que implica diretamente no processo ensino-aprendizagem, sucesso acadêmico e escolha da profissão (JOLY; PRATES, 2011; SANTOS et al. 2011). Ryan e Deci (2000a) afirmam que o ambiente acadêmico pode facilitar ou inibir a motivação intrínseca (para atividades que atraiam o interesse intrínseco) em decorrência do suporte ou obstrução das necessidades psicológicas de competência

e autonomia dos aprendizes.

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo analisar a relação entre a motivação acadêmica e variáveis sociodemográficas de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

12.2 MATERIAIS E MÉTODOS

A população-alvo desta pesquisa foram os alunos matriculados nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado II, III e IV do curso. A amostra contou com a participação de 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior. O estágio do curso é dividido em quatro disciplinas distintas com 100 horas cada. Estas se organizam da seguinte forma: No Estágio I os alunos compreendem a organização escolar e aspectos relacionados à gestão, e não realizadas observações e regências na sala de aula. No Estágio II - Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Estágio III - Ensino Fundamental II e Ensino Médio e Estágio IV - Educação Especial e Ensino de Jovens e Adultos, os alunos desenvolvem atividades de observação e regência. Devido a esta organização, os alunos que cursavam o Estágio I não foram incluídos na pesquisa, uma vez que era necessário para a resposta dos instrumentos que realizassem as atividades de observação/participação e regência durante o estágio.

Os alunos responderam um questionário sociodemográfico a fim de identificar características como: Sexo, Idade, Estado Civil, Possui Dependentes, Renda, Estágio, Experiência no Estágio Remunerado, Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho, Tempo Dedicado ao Estudo (APÊNDICE 1).

A Escala de Motivação acadêmica (ANEXO 4) foi utilizada para avaliar a motivação dos discentes. É composta por 28 itens e pontuada em uma escala do tipo *Likert* de sete pontos (1=nenhuma correspondência a 7=total correspondência), e foi validada recentemente por Davoglio, Santos e Lettnin (2016). Este instrumento é dividido em três dimensões: Motivação Intrínseca (Motivação Intrínseca para saber (questões 2, 9, 16, 23), Motivação Intrínseca para realização (6, 13, 20, 27), Motivação Intrínseca para vivenciar estímulos (4, 11, 18, 25)) Motivação Extrínseca (Motivação Extrínseca – identificação (3, 10, 17, 24), Motivação Extrínseca – introjeção (7, 14, 21, 28), Motivação Extrínseca – controle

externo (1, 8, 15, 22)) e Desmotivação (5, 12, 19, 26). Quanto mais próximo de 7 a média para cada subescala, maior a motivação para esta. O Alpha de *Cronbach* deste instrumento foi de $\alpha=0,96$.

A pesquisa teve seu projeto foi submetido e aprovado (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da universidade em que a pesquisa foi elaborada. Após a aprovação do comitê de ética foi feito o contato com a coordenação do curso para início das coletas com os respectivos alunos. Os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos. O questionário de pesquisa foi elaborado na plataforma *Google Forms*. Os discentes deveriam manifestar no início do questionário que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido virtualmente.

Para a descrição dos resultados utilizou-se média (Md) e desvio padrão. Para a averiguação da normalidade utilizou-se o escore z, por meio da assimetria e curtose. Para analisar a relação entre motivação inicial e apoio no estágio e as disciplinas de estágio foram empregados os testes ANOVA *One-Way* e ANOVA de Medidas Repetidas. Para a análise dos grupos estabelecidos nas variáveis sociodemográficas foram utilizados os testes ANOVA *One-Way*, com o *post hoc* de Bonferroni e teste *t* para amostras independentes. Por fim, destaca-se que o nível de significância adotado no estudo foi de 95,0% ($p<0,05$).

12.3 RESULTADOS

Os discentes apresentaram média de idade de 34,8 anos (Desvio Padrão de 30,2 anos), sendo que a maioria dos alunos era do sexo masculino (53,8%), não eram casados (62,3%) e estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III (37,7%), possuíam dependentes (59,4%), residem com até 3 pessoas na casa (54,7%), possuem renda entre R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00, não realiza estágio remunerado (91%), possuem trabalho remunerado (77,4%).

Ao avaliar a intensidade da motivação ($p<0,001$), observou-se que no geral os estudantes apresentavam maiores índices de desmotivação, seguido de Motivação extrínseca de controle externo, Motivação intrínseca para vivenciar estímulos e Motivação extrínseca de identificação (Tabela 35). Destaca-se que a Motivação extrínseca por controle externo apresentou menor valor, enquanto

desmotivação apresentou o maior escore ($p < 0,001$).

Tabela 34. Comparação da motivação acadêmica dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

Motivação acadêmica	Md	P*
1. Motivação Intrínseca para saber	2,7 (1,4)	
2. Motivação Intrínseca para realização	2,6 (1,3)	
3. Motivação Intrínseca vivenciar estímulos	4,0 (1,3) ^{1/2}	<0,001
4. Motivação Extrínseca – identificação	4,0 (1,6) ^{1/2}	
5. Motivação Extrínseca – introjeção	2,8 (1,3) ^{3/4}	
6. Motivação Extrínseca – controle externo	3,3 (1,5) ^{1/2/3/4/5}	
7. Desmotivação	4,2 (1,4) ^{1/2/4/5/7}	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova de Medidas Repetidas.

Considerando os diferentes momentos do estágio e as dimensões da motivação acadêmica (Tabela 36), não foram observadas associações significativas ($p > 0,05$). Entretanto, analisando a motivação e a realização dos diferentes momentos dos estágios (Tabela 36) observou-se que os alunos que cursavam o Estágio II, III e IV apresentaram uma elevada desmotivação, seguida de Motivação extrínseca de controle externo e um escore baixo de Motivação extrínseca de introjeção ($p < 0,001$).

Tabela 35. Motivação acadêmica dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância conforme os módulos de estágio.

Estágios	Preocupações			P*
	Estágio II M(Dp)	Estágio III M(Dp)	Estágio IV M(Dp)	
1. Mot. Int. saber	2,6(1,2)	2,7(1,5)	2,6(1,4)	0,765
2. Mot. Int. realização	2,7(1,1)	2,7(1,4)	2,4(1,3)	0,385
3. Mot. Int. vivenciar estímulos	4,0(1,3) ^{1/2}	4,0(1,3) ^{1/2}	4,0(1,3) ^{1/2}	0,893
4. Mot. Ext. – identificação	4,0(1,5) ^{1/2}	4,1(1,6) ^{1/2}	3,8(1,7) ^{1/2}	0,681
5. Mot. Ext. – introjeção	2,7(1,1) ^{3/4}	3,0(1,4) ^{2/3/4}	2,6(1,4) ^{3/4}	0,221
6. Mot. Ext. – controle externo	3,4(1,3) ^{1/2/3/4/5}	3,3(1,6) ^{1/2/3/4}	3,2(1,6) ^{1/2/3/4/5}	0,758
7. Desmotivação	4,1(1,3) ^{1/2/5/6}	4,3(1,5) ^{1/2/5/6}	4,1(1,4) ^{1/2/5/6}	0,510
P**	<0,001	<0,001	<0,001	

Legenda: *Probabilidade estimada pela Anova One-Way; **Probabilidade estimada pela Anova de Medidas Repetidas.

Ao comparar a motivação acadêmica com os dados sociodemográficos dos alunos-estagiários (Tabela 37), observou-se diferenças significativas entre os sexos. Os discentes do sexo masculino apresentaram maior Motivação Extrínseca de Identificação ($p = 0,009$) e desmotivação ($p = 0,037$).

Tabela 36. Comparação entre as variáveis sociodemográficas e a motivação acadêmica de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

Variáveis sócio-demográficas	Motivação Acadêmica						
	Saber M(Dp)	Realização M(Dp)	Vivenciar estímulos M(Dp)	Identif. M(Dp)	Introjeção M(Dp)	Controle externo M(Dp)	Desmot. M(Dp)
Sexo							
Feminino	2,41 (1,3)	2,39 (1,2)	3,82 (1,3)	3,77 (1,8)	2,56 (1,2)	3,14 (1,6)	4,10 (1,5)
Masculino	2,87 (1,5)	2,82 (1,3)	4,22 (1,3)	4,17 (1,5)	2,96 (1,4)	3,44 (1,4)	4,29 (4,5)
P*	0,106	0,428	0,420	0,009	0,528	0,087	0,037
Estado Civil							
Casado	2,61 (1,4)	2,62 (1,3)	4,13 (1,3)	4,13 (1,6)	2,73 (1,3)	3,18 (1,5)	4,15 (1,3)
Outros	2,69 (1,4)	2,62 (1,3)	3,98 (1,3)	3,90 (1,6)	2,80 (1,3)	3,37 (1,3)	4,24 (1,5)
P*	0,931	0,993	0,739	0,534	0,475	0,325	0,125
Faixa etária							
Até 25 anos	2,42 (1,2)	2,46 (1,1)	3,73 (1,2)	3,53 (1,5)	2,57 (1,0)	2,97 (1,4)	4,06 (1,3)
26 a 30 anos	2,76 (1,4)	2,67 (1,1)	3,85 (1,4)	3,91 (1,6)	2,87 (1,4)	3,36 (1,5)	4,14 (1,6)
31 a 35 anos	2,79 (1,5)	2,86 (1,4)	4,08 (1,3)	4,17 (1,6)	2,93 (1,4)	3,58 (1,4)	4,38 (1,3)
36 a 40 anos	2,78 (1,5)	2,73 (1,4)	4,25 (1,4)	4,30 (1,7)	2,89 (1,4)	3,44 (1,8)	4,19 (1,5)
41 anos ou mais	2,60 (1,5)	2,43 (1,3)	4,33 (1,3)	4,13 (1,7)	2,87 (1,3)	3,24 (1,5)	4,30 (1,5)
P**	0,661	0,479	0,156	0,157	0,623	0,386	0,848
Número de Pessoas em Casa							
Até 3 pessoas	2,56 (1,3)	2,63 (1,3)	4,05 (1,3)	3,99 (1,6)	2,74 (1,3)	3,20 (1,5)	4,24 (1,4)
4 pessoas ou mais	2,78 (1,4)	2,61 (1,3)	4,03 (1,4)	3,98 (1,6)	2,81 (1,3)	3,43 (1,6)	4,17 (1,5)
P*	0,281	0,722	0,483	0,999	0,639	0,329	0,843
Renda Mensal							
Até R\$1874,00	2,94 (1,4)	2,83 (1,4)	4,25 (1,3)	4,20 (1,7)	3,03 (1,4)	3,55 (1,5)	4,37 (1,4)
De R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00	2,52 (1,4)	2,55 (1,3)	3,98 (1,2)	3,94 (1,5)	2,64 (1,4)	3,19 (1,5)	4,19 (1,4)
De R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00	2,41 (1,4)	2,38 (1,2)	3,75 (1,4)	3,68 (1,7)	2,57 (1,2)	3,06 (1,5)	3,92 (1,5)
P**	0,057	0,125	0,105	0,213	0,076	0,156	0,234
Estágio Remunerado							
Sim	2,91 (1,7)	2,89 (1,6)	4,27 (1,4)	4,43 (1,8)	3,13 (1,6)	3,51 (1,6)	4,57 (1,5)
Não	2,63 (1,40)	2,60 (1,2)	4,01 (1,3)	3,94 (1,6)	2,74 (1,3)	3,28 (1,5)	4,17 (1,4)
P*	0,394	0,273	0,594	0,500	0,192	0,723	0,836
Trabalho							
Sim	2,56 (1,3)	2,54 (1,2)	4,00 (1,3)	3,94 (1,6)	2,70 (1,3)	3,19 (1,5)	4,22 (1,4)
Não	3,00 (1,5)	2,89 (1,4)	4,18 (1,3)	4,16 (1,7)	3,05 (1,5)	3,67 (1,5)	4,16 (1,5)
P*	0,294	0,340	0,769	0,421	0,283	0,871	0,763
Horas de Estudo							
Até 4 horas	2,87 (1,4)	2,75 (1,3)	4,07 (1,4)	4,20 (1,8)	2,90 (1,3)	3,47 (1,6)	4,26 (1,5)
5 a 8 horas	2,53 (1,3)	2,45 (1,2)	4,04 (1,3)	3,85 (1,4)	2,69 (1,3)	3,30 (1,4)	4,13 (1,4)
9 horas ou mais	2,47 (1,4)	2,59 (1,3)	3,99 (1,2)	3,81 (1,6)	2,68 (1,3)	3,06 (1,5)	4,18 (1,4)
P**	0,156	0,398	0,937	0,260	0,496	0,268	0,852

Legenda: *Probabilidade estimada pelo teste *t* de amostras independentes; **Probabilidade estimada pela Anova One-Way.

12.4

DISCUSSÃO

Considerando-se a ausência de estudos que relacionem a motivação

acadêmica de estudantes estagiários, em especial de alunos da Educação a Distância, o presente estudo busca avançar no sentido de identificar como os dados sociodemográficos podem interferir na motivação destes alunos. Ao analisar a intensidade da motivação, observou-se que os discentes demonstraram mais desmotivados e pouco motivados extrinsecamente por controle externo (Tabela 35). Chama a atenção o alto nível de desmotivação, por parte dos discentes, o que pode ocorrer pela ausência de participação de atividades realizadas no ambiente universitário, seja ele na própria universidade ou no polo de apoio. Esta dimensão da motivação está relacionada a falta de intenção de agir (RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Segundo Ryan e Deci (2000b) pessoas amotivadas não agem ou agem sem intenção, apenas seguem os movimentos, podem não valorizar as atividades ou tarefas, não se sentir competente ao realizá-la ou não espera que ela trará o resultado desejado.

Nesse sentido, este sentimento de desmotivação perante os estágios e a graduação, podem ocorrer pelas características da modalidade EAD. Isto porque pode ser que os alunos se sintam isolados por realizarem as atividades do curso sozinhos e não participarem de fato da vida acadêmica com aulas presenciais, projetos, eventos, etc. E esta pode ser então, uma desvantagem desta modalidade de ensino. Cursar uma graduação a distância exige uma grande motivação por parte dos alunos, e caso o aluno seja desmotivado poderá desistir do curso. Esta pode ser uma das razões pelas quais ocorre a evasão no decorrer da graduação (FERREIRA; MENDONÇA; MENDONÇA, 2007).

Isto porque a principal característica da EAD é a mediação do conhecimento entre professor e aluno por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, sendo que estes estão separados pelo tempo e pelo espaço (MAIA; MATTAR, 2007; MUGNOL, 2009; BRITO et al., 2016). E devido a estas características é imprescindível que haja um acompanhamento, para que assim, os estudantes se sintam estimulados e motivados até a conclusão do curso, passando com êxito pelos estágios (MARTELO et al. 2020).

Os estudantes também apresentaram de modo geral uma baixa motivação extrínseca por controle externo (Tabela 35). Notadamente, os alunos realizam as atividades de estágio para evitar reprovar na disciplina ou evitar o atraso na conclusão de sua graduação, e não porque percebem estas atividades como importantes para sua formação docente. Assim, a motivação por controle externo

está ligada a forma menos autônoma de motivação extrínseca, em que o indivíduo age para obter alguma recompensa ou evitar consequências externas e/ou punições (RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Este resultado vai de encontro aos achados de outros estudos quanto a importância dos estágios para a aprendizagem da futura profissão (ANVERSA et al., 2017; QUARANTA; PIRES, 2013; PIMENTEL et al., 2014; QUARANTA, 2011). Quaranta (2011) em sua investigação com estudantes de licenciatura em Educação Física EAD verificou que os alunos compreendem o estágio como uma fase essencial para sua formação, sendo este um momento de aprendizagem significativa em que os alunos podem ressignificar seus conhecimentos para construir sua práxis.

Esta motivação extrínseca para realizar as atividades de estágio, também pode estar relacionada a própria configuração da disciplina. Silveira e Pires (2016) indicam que é preciso que seja elaborada uma proposta pedagógica para os estágios mais dinâmica, levando o aluno a um maior contato com a escola e com um maior acompanhamento por parte dos professores supervisores e orientadores. Deste modo, o estudante-estagiário terá um contato mais próximo com a cultura escolar e a constituição de seu fazer docente.

Ao comparar a motivação de acordo com os estágios, verificou-se que os alunos que cursavam a disciplina de Estágio II, III e IV apresentaram uma elevada desmotivação, seguida de Motivação extrínseca de controle externo e um escore baixo de Motivação extrínseca de introjeção (Tabela 36). Independente do estágio cursado os discentes demonstraram uma elevada desmotivação. Deste modo, evidenciou-se que os estudantes apresentaram ausência de intencionalidade ou de motivação perante as atividades de sua prática de ensino (RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Indivíduos desmotivados tem comportamentos relacionados a desvalorizar uma atividade, não se sentir competente para realizar uma tarefa ou não acreditar que irá alcançar os resultados que deseja (RYAN; DECI, 2000a). Assim, os alunos podem ser orientados a meta de evitação de desempenho, em que os estudantes buscam evitar ser julgados de modo negativo e se preservar de parecer inferior quando comparado com outros alunos (LEENS, MATOS, VANSTEENKISTE, 2008). Este fato pode ocorrer com os alunos, é possível que ao longo dos estágios os discentes não tenham se sentido aptos a realizar todas as

atividades e reagiram então, apenas seguindo o que lhes foi solicitado sem demonstrar vontade de aprender de fato ou de proatividade.

Uma elevada desmotivação pode estar relacionada não apenas a realização dos estágios, mas também pela aproximação do fim do curso. Spittle, Jackson e Casey (2009) e Costa et al. (2015) verificaram que os estudantes que cursavam o terceiro ano e quarto ano do curso de Educação Física apresentaram maior desmotivação. Isto porque as atividades a serem realizadas no curso podem levar os alunos ao esgotamento e ao sentimento de incompetência. No entanto, a desmotivação pode ser experienciada também por alunos do primeiro ano do curso (PASSOS et al. 2020).

Os alunos também apresentaram baixa motivação extrínseca de regulação externa (Tabela 36). A motivação por regulação externa representa a forma menos autônoma de motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2000a). Nesta perspectiva, podemos dizer que os discentes se apresentam motivados extrinsecamente para desempenhar suas funções nos diferentes estágios aos quais cursaram. As ações realizadas durante este momento foram, então, voltadas a receber alguma recompensa e não por sentir prazer em realizar esta tarefa (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 1985).

Este dado chama a atenção, visto que se espera que os discentes sejam motivados a aprender durante os estágios, porque terão o contato inicial com a profissão escolhida. O ideal é que os estudantes estejam motivados para seus estudos, não somente por este ser um fator determinante nos resultados acadêmicos positivos, mas por ter efeito na satisfação em sua vida (bem-estar versus mal-estar). Isto porque alunos não motivados despendem muito tempo realizando tarefas que não são significativas e não contribuem em sua formação (LEENS, MATOS, VANSTEENKISTE, 2008).

Nesse sentido, a motivação dos estudantes para a realização de seu estágio pode sofrer efeito ainda por sua obrigatoriedade. Isto porque muitos alunos podem não se adaptar as etapas de ensino com as quais que tem que trabalhar inevitavelmente, e por isso sentem-se pressionados a apenas executar as tarefas. O estudante-estagiário sente-se impelido por seus pares ou professores a agir de determinada forma. Essa pressão pode se expressar na forma de expectativas de recompensa ou de punições (DAVOGLIO; SANTOS; LETTIN, 2016). Os comportamentos influenciados por recompensas externas tendem a diminuir a

motivação intrínseca, por outro lado, quando o indivíduo age de modo autônomo eleva sua motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000a, 2000b).

Os discentes apresentaram ainda baixa motivação extrínseca de introjeção, sobretudo no Estágio IV (Tabela 36). A introjeção está relacionada a contingências externas em que as pessoas executam ações sob um sentimento de pressão, a fim de evitar a culpa, ansiedade ou para se sentir orgulhoso (RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Os estudantes estagiários desenvolvem então as atividades voltadas ao estágio de modo a manter sua autoestima e seu sentimento de valor. Ao desempenhar as funções solicitadas buscam evitar constrangimentos que geram culpa ansiedade ou vergonha (DAVOGLIO; SANTOS; LETTIN, 2016; JOLY; PRATES, 2011; RYAN; DECI, 2000a)

Brito et al. (2016) em sua revisão de literatura verificou que alunos dos cursos à distância são motivados e orientados a realizações de tarefas. Portanto, a realização dos estágios ocorre por uma motivação extrínseca e não pelo entendimento de que este é um momento para aprender mediante a orientação de um profissional experiente. As ações destes alunos refletem então, apenas a realização de tarefas de modo a cumprir as normas, uma vez que deste modo pode evitar algum constrangimento (DAVOGLIO; SANTOS; LETTIN, 2016).

Porto e Gonçalves (2017) em seu estudo com universitários de diversos cursos das áreas de ciências humanas, exatas e da vida, verificaram que quanto maior o envolvimento acadêmico (atividades obrigatórias e não obrigatórias) menor a motivação integrada. Nesse sentido, entendem-se que o envolvimento acadêmico está relacionado a motivação intrínseca, visto que pessoas motivadas intrinsecamente realizam uma atividade por sentirem satisfação, diversão ou desafio e não buscam recompensa com sua prática (RYAN; DECI, 2000). Nesse sentido, o comportamento autodeterminado ocorre de forma voluntária e por motivos pessoais, o que no contexto educacional leva os estudantes a se interessarem por sua aprendizagem e a valorizar a educação e sentir confiança em suas capacidades e atributos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004).

Nessa perspectiva, podemos inferir que os estudantes a despeito dos estágios, são motivados extrinsecamente ou apáticos frente ao aprendizado que esta fase pode proporcionar. Araújo e Mota (2020) e Santos et al. (2011) verificaram que os estudantes de Educação Física são menos motivados para aprender do que os alunos de outros cursos da área da saúde e de exatas. Fatores como questões

pessoais, demandas do curso e fatores psicossociais, como por exemplo a adaptação aos estágios, podem ser possíveis explicações para esta diferença na motivação de alunos do curso de Educação Física (SANTOS et al., 2011).

Ao analisar os dados sociodemográficos, evidenciou-se que os discentes do sexo masculino apresentaram maior desmotivação e motivação extrínseca de identificação. A desmotivação relatada pelos discentes do sexo masculino pode estar associada ao fato de que o curso de licenciatura possa não ter sido sua primeira opção de escolha para a realização da formação inicial em Educação Física. Presume-se que muitos dos alunos buscavam de fato a área do bacharelado, no entanto, como o curso de bacharelado EAD em educação física na instituição pesquisada teve início apenas 3 anos após a oferta do curso de Licenciatura, muitos estudantes cursaram primeiro a habilitação em licenciatura. Sendo assim, no momento dos estágios em que se deparam com a prática profissional percebem que não tem intimidade para se desenvolver nessa profissão e por isso sentem-se desmotivados para a realizar as tarefas.

Costa et al. (2015) em sua pesquisa com universitários de Educação Física, encontrou que os acadêmicos que cursam o bacharelado são mais regulados externamente para os aspectos sociais da vida acadêmica, quando comparados aos estudantes de licenciatura. Essa necessidade de pertencimento está relacionada a motivação e satisfação das necessidades psicológicas básicas, o que favorece a saúde psicológica e o bem-estar destes acadêmicos. Ademais, as atividades realizadas pelos sujeitos podem ser reforçadas ou desencorajadas pelo meio social, que podem ser os professores, supervisores de estágio, colegas de curso, estrutura curricular e física (RYAN; DECI, 2000a; DECI; RYAN, 1985).

Spittle, Jackson e Casey (2009) analisaram os motivos pelos quais os estudantes escolheram o curso. Observou-se alunos que escolhem ser professor de Educação Física devido a razões interpessoais são mais motivados intrinsecamente. Por outro lado, os acadêmicos motivados devido ao seu contato com o esporte e prática de atividade física, tendem a ser motivados extrinsecamente. E quando a escolha pelo curso se deu por baixa demanda percebida, verificou-se uma maior desmotivação. Os autores sugerem ainda, que se os estudantes optam pelo ensino da Educação Física por medo de tentar um emprego na área que realmente deseja, isto revela uma baixa percepção de competência e autonomia percebida (SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009).

Batilani, Belem e Both (2018) também encontraram uma baixa motivação inicial para a escolha do curso. Contudo, os estudantes têm uma percepção positiva acerca do apoio recebido no estágio por seus professores orientadores. Além disso, alunos com um aspecto financeiro favorável e dedicados aos estudos são motivados e preocupados com o impacto de suas tarefas profissionais (BATILANI; BELEM; BOTH, 2018). Dados que vão de encontro ao verificado no presente estudo.

Em contrapartida, foi verificado ainda que, os estudantes do sexo masculino são motivados por identificação (Tabela 37). Deste modo, por mais que alguns alunos apresentem-se desmotivados, outros se identificam com o curso e entendem como importante a realização da prática docente. A motivação por regulação identificada é uma forma de motivação extrínseca em que os sujeitos se identificam com a tarefa/situação, dão importância pessoal e aceitam este comportamento como seu (RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Embora os estudantes-estagiários entendam como essencial a realização dos estágios, estes comportamentos ainda são centrados em evitar consequências negativas ou nos benefícios que podem obter desta prática (GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Os estudos de Belem et al. (2019) e Passos et al. (2020) também evidenciaram que os discentes do sexo masculino apresentaram maiores níveis de motivação por regulação identificada. Assim, entende-se que os universitários buscam esta formação por se identificar com os conteúdos e área de atuação, além sentirem prazer e gosto nas atividades desenvolvidas e valorizar o processo de aprendizagem, sobretudo em disciplinas de seu interesse (PASSOS et al., 2020; GUIMARÃES; BZUNECK, 2008).

Os resultados deste estudo, vão de encontro a outras pesquisas, em que foi constatado que as mulheres são motivadas academicamente (PORTO; GONÇALVES, 2017; SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009). Foi identificado ainda, que as mulheres têm maior compromisso com o curso, dedicação aos estudos e desempenho acadêmico (SANTOS et al., 2011), são motivadas intrinsecamente e se envolvem mais nas atividades desenvolvidas ao longo de sua formação (DAVOGLIO; SANTOS; LETTIN, 2016). Assim, os estudantes do sexo masculino neste estudo, foram mais motivados, o que sugere que realizam o curso por se identificar com os temas estudados, o que conseqüentemente leva a um maior envolvimento e desempenho.

12.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que os estudantes-estagiários de Educação Física EAD apresentam pouca motivação e motivação extrínseca para a realização de suas atividades de estágio. Este achado indica que os discentes não têm compreendido como importante sua formação inicial e a realização dos estágios.

Ao considerar os diferentes momentos do estágio e a motivação acadêmica, notou-se que independentemente do estágio que os estudantes cursavam demonstraram ser desmotivados e motivados extrinsecamente. Deste modo, entende-se que os discentes apenas realizaram as atividades referentes aos estágios de modo a evitar a reprova na disciplina, ou seja, buscando evitar uma punição, sem de fato demonstrar vontade de aprender com as orientações dos docentes do curso e dos professores supervisores. Este resultado chama a atenção, uma vez que se espera que os estudantes ao chegarem nesta fase tão importante de sua formação inicial estejam dispostos e motivados para aprender.

Quando relacionados os dados sociodemográficos a motivação acadêmica, foi observado que os estudantes-estagiários do sexo masculino apresentaram maior desmotivação e motivação por identificação. O nível de desmotivação pode estar relacionado a escolha do curso, uma vez que estes podem não ter se identificado com a área da licenciatura. Por outro lado, os discentes também demonstraram identificação com o curso e com as tarefas de estágio, por compreenderem a importância deste momento para sua atuação profissional.

Deve-se destacar, que o instrumento utilizado para a avaliação da motivação foi desenvolvido para os alunos que estudam de modo presencial. Para esta pesquisa a escala foi utilizada sem adaptações, contudo esta pode ter sido uma limitação do estudo, uma vez que os alunos podem ter tido dificuldades de compreender e interpretar as questões em alguns momentos, considerando que cursam a graduação na modalidade EAD.

Para futuros estudos sugere-se que sejam realizadas outras questões complementares acerca dos dados sociodemográficos dos alunos e de suas durante os estágios, que podem influenciar em sua motivação, como por exemplo, dados acerca de sua região, seu trabalho, entre outros. Seria interessante que fossem realizadas entrevistas, para assim verificar mais a fundo alguns aspectos referentes a escolha do curso e ao acompanhamento durante os estágios.

12.6 REFERÊNCIAS

- ANVERSA, A. L. B. *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.
- ARAUJO, Leandro Dias de; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Motivação para Aprender na Formação Superior em Saúde. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, p. 297-306, 2020.
- BATILANI, Tiago Garcia; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.
- _____. Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2020.
- BELEM, Isabella Caroline et al. Análise da motivação acadêmica de universitários de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 69-76, 2019.
- BRASIL, Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2018.
- BRITTO, Lidiane Campos et al. Motivos da escolha da educação a distância: o aluno como consumidor. *Revista de Administração IMED*, v. 6, n. 2, p. 206-220, 2016.
- CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.
- COSTA, L. A. et al. Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, set. 2015.
- COSTA, Luciane Cristina Arantes; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.
- DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, 2016.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory**. In: LANGE, P. A. M. V.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. *Handbook of theories of social psychology*. Thousand Oaks: Sage, 2012, v. 1. p. 416-437
- FERREIRA, Zuleika Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, AF de. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente teleduc. **ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2007.
- GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a

motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PRATES, Eli Andrade Rocha. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

MATTAR, João; MAIA, Carmem. ABC da EaD: a educação a distância hoje. **SP: Pearson Prentice Hall**, 2007.

MATTOS, Layla Julia Gomes; DOS SANTOS, Silvana Claudia. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura a distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

PASSOS, Patricia Carolina Borsato et al. Universitários de educação física são otimistas e motivados durante a vida acadêmica? **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, 2020.

PIMENTEL, F. C. *et al.* Formação de professores de Educação Física à distância: a experiência da Universidade de Brasília. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 55-69, 2014.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. Dissertação (mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/ UFSC, junho/2011.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. D. L. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013b.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física – modalidade EAD. **Revista Movimento**, Porto Alegre. v. 19, nº 02, p. 185-205, 2013a.

QUARANTA, André Marsiglia; PIRES, Giovanni De Lorenzi. Formação de professores

de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. **A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education**. Research on motivation in education: The classroom milieu, v. 2, p. 13-51, 1985.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, 2011.

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani De Lorenzi. EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD): UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA. In: **VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. 2016.

SPITTLE, M.; JACKSON, K.; CASEY, M. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 190-197, 2009.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

13 IMPACTO DAS PREOCUPAÇÕES DOCENTES, MOTIVAÇÃO ACADÊMICA, MOTIVAÇÃO INICIAL E APOIO NO ESTÁGIO NA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA À DISTÂNCIA

Resumo: o objetivo do estudo foi analisar o impacto das preocupações docentes, motivação e apoio no estágio e motivação na percepção da competência profissional de estudantes-estagiários do curso de licenciatura em educação física da educação à distância. A amostra foi constituída por 212 acadêmicos de uma instituição privada de ensino superior, todos matriculados nas disciplinas que remetem as atividades práticas do Estágio Curricular Obrigatório. Para a coleta de dados foi utilizada uma ficha de identificação e a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos, Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico, Escala de Preocupações dos Professores e a Escala de Motivação acadêmica. Para análise dos dados foi utilizada correlação de Pearson e a análise de equações estruturais, sendo que em todas as análises adotou-se o nível de significância de 95,0% ($p < 0,05$). Os resultados evidenciaram que a motivação acadêmica tem baixo impacto na mediação das preocupações docentes, modelos de formação educacional e apoio no estágio, e o modelo final explicou 6% da competência profissional. Contudo, quando analisadas de modo separado as preocupações docentes explicam 28% da competência profissional; a motivação e apoio no estágio explicam 13% e a motivação acadêmica explica 40% da competência profissional. Conclui-se que a competência profissional de alunos do curso de educação física EAD é influenciada pelas preocupações docentes, modelos de formação educacional e apoio recebido ao longo dos estágios. Enquanto, a motivação acadêmica possui baixo impacto, visto que os alunos da modalidade EAD vivem pouco da cultura escolar e das experiências provenientes da universidade.

Palavras-Chave: Competência profissional; Motivação; Estágio; Preocupações docentes; Educação à Distância.

13.1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 10 anos o número de matrículas no ensino superior apresentou um aumento de 41,2%, bem como o número de Instituições de Ensino

Superior (9,6%). Conseqüentemente, o ingresso de alunos também se elevou, sobretudo uma alta soma de alunos matriculados na modalidade de Educação à Distância (EAD), em especial a partir do ano de 2017 (BRASIL, 2020). O crescimento da EAD ocorreu principalmente a partir da promulgação do Decreto n. 9.057/2017 que regulamenta esta modalidade e amplia a oferta de cursos e a flexibilização de abertura de polos (BRASIL, 2017). Nesse sentido, esta modalidade a âmbito nacional encontra-se em expansão devido a estas flexibilizações instituídas, além da grande variedade de cursos ofertados. Dentre os cursos mais buscados na EAD, encontra-se a Licenciatura em Educação Física, conforme divulgado no Mapa do Ensino Superior do ano de 2018 (BRASIL, 2018).

No contexto nacional está ampliação ocorreu a contar da criação da Universidade Aberta (UAB), na qual inicialmente eram ofertados aos professores cursos de formação continuada, por meio dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2006; MAIA; MATTAR, 2007). Desde então, a EAD se expandiu e abriu caminho para uma nova realidade na formação profissional, sobretudo, após sua regulamentação e implementação de políticas públicas (SEGENREICH, 2009) e a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação.

Diante desta nova realidade, indagações têm sido realizadas a respeito desta modalidade, e em particular quanto as competências desenvolvidas ao longo da formação (RINALDI, PIZANI, 2012). A formação inicial é mediadora no processo de aquisição de conhecimento e aprendizagem, possibilitando a aquisição de competências essenciais a atuação profissional.

Um dos meios de proporcionar uma maior aprendizagem acerca da realidade profissional e desenvolver as competências necessárias, são os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS). Durante esta etapa o estudante irá se deparar com as situações reais de seu campo de intervenção, sendo está uma atividade indispensável e obrigatória (BRASIL, 2015). A realização do ECS pode proporcionar ainda o comprometimento do acadêmico para com sua atuação, por meio de vivências práticas, as quais auxiliam o desenvolvimento de competências profissionais, aprimoramento, aumento e integração dos conhecimentos (VILELA; BOTH, 2016).

Nesse sentido, diversos estudos foram realizados acerca da percepção de competência de alunos estagiários, e evidenciaram que: os alunos que realizaram os estágios pela primeira vez se perceberam mais competentes

(RIBEIRO et al., 2015); que os estágios levam a maior percepção de suas competências (NASCIMENTO JÚNIOR et al., 2018; VIEIRA; PINTO, 2014; SLOAN, 2007) e que a participação em estágios e projetos contribuem para o desenvolvimento de diversas competências (MARINHO; SANTOS; FARIAS, 2012; VIEIRA; VIEIRA, FERNADES, 2006).

A realização dos estágios permite a aproximação entre as teorias aprendidas durante o curso e a realidade profissional, transformando esta etapa da formação inicial em um contexto no qual surgem preocupações e dilemas (RIBEIRO et al., 2015). Estas preocupações docentes podem ser entendidas como os problemas que os professores/estudantes estagiários percebem durante sua prática (FULLER, 1969). Durante a realização dos estágios e início da carreira docente, estudos têm relatado o surgimento de diversas preocupações por parte dos discentes (BOGGESS; McBRIDE; GRIFFEY, 1985; FARIAS et al., 2008; RIBEIRO et al., 2015; SILVA PIOVANI; BOTH, 2014; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

Outro fator que pode interferir nas preocupações docentes e percepção de competência profissional é a motivação. A motivação se relaciona ao motivo pelo qual se realiza algo (RYAN; DECI, 2000b). A motivação divide-se em motivação intrínseca, que é a realização de algo por um desejo inerente, e a motivação extrínseca em que as ações se dão por motivos externos ao indivíduo (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 1985). Estudos têm relacionado a motivação a um melhor desempenho acadêmico (LERDPORNKULRAT; KOUL; POONDEJ, 2018; SANTOS et al., 2011), motivos pela escolha do curso (SPITTLE; JACKSON; CASEY, 2009), satisfação com a instituição e com os professores (STAKE; NOONAN, 1985; SALMAIN; AZAR; SALMANI, 2014), otimismo (SHIN; KELLY, 2013) e autoeficácia (SALLES et al., 2015).

Apesar do papel fundamental que estas variáveis possuem não somente na formação inicial, mas na realização dos estágios, há uma lacuna na literatura a respeito de investigações que tenham analisado o impacto destas variáveis em estudantes dos cursos de EAD. Poucos estudos buscaram investigar aspectos referentes aos estágios e a formação em Educação Física em alunos do curso de Educação Física EAD (QUARANTANA, 2011; QUARANTANA; PIRES, 2013; ANVERSA et al., 2017) e essa lacuna permanece. Isto posto, este estudo tem por objetivo analisar o impacto das preocupações docentes, motivação e apoio no estágio e motivação na percepção da competência profissional de estudantes-

estagiários do curso de licenciatura em Educação Física da educação à distância.

13.2 MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo caracterizou-se como descritivo, de corte transversal e de abordagem quantitativa. Destaca-se que este tipo de pesquisa visa descrever as características de determinada população, seguindo técnicas padronizadas para a coleta dos dados como a utilização de questionários e entrevistas (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012).

A investigação teve como amostra 212 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física a Distância de uma instituição privada de ensino superior que os discentes cursavam as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e tinham média de idade de 34,8 anos (Desvio Padrão de 30,2 anos). Na instituição em que a pesquisa foi realizada os estágios se dividem em quatro disciplinas com 100 horas cada, sendo que: no Estágio I os alunos compreendem a organização escolar e aspectos relacionados a gestão; no Estágio II, as atividades são voltadas a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental II; Estágio III é referente ao Ensino Fundamental e Médio, e no Estágio IV as atividades são referentes a Educação Especial e ao Ensino de Jovens e Adultos. Como os alunos da disciplina Estágio I não realizam atividades de observação/participação e regência não foram incluídos na pesquisa.

Para a coleta de dados foi empregado um questionário sociodemográfico, o qual buscou identificar as características: Sexo, Idade, Estado Civil, Possui Dependentes, Renda, Estágio, Experiência no Estágio Remunerado, Vínculo Empregatício, Horas de Trabalho, Tempo Dedicado ao Estudo (APÊNDICE 1).

Para avaliar as variáveis latentes do estudo foram empregados quatro instrumentos, sendo a Escala de Autopercepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos (NASCIMENTO, 1999 – ANEXO 1) foi utilizada para verificar a competência profissional percebida de acadêmicos de Educação Física. Este instrumento é composto por 30 questões em escala *Likert* (0 - nenhum domínio, 1 - domínio muito insuficiente, 2 - domínio insuficiente, 3 - domínio suficiente, 4 - domínio quase total, 5 - domínio total) e compreendem as dimensões de conhecimento profissional (disciplinar, pedagógico e de contexto) e habilidades

profissionais (planejamento, comunicação, avaliação, organização e gestão, motivação e autorreflexão). Este inventário apresentou excelente consistência interna ($\alpha=0,99$).

Para avaliar a motivação dos acadêmicos durante o estágio foi utilizado a Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico criada por Jesus (1996) no contexto português e validada considerando estudantes-estagiários de Educação Física no contexto brasileiro (ver Capítulo 8 - APÊNDICE 2). Este questionário é dividido em quatro dimensões: Motivação Inicial que compreende sete questões e suas respostas variam em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 – nenhuma, a 5 - muita); Modelo de Formação Educacional composto por 10 itens que variam em uma escala *Likert* de sete pontos (1 - discordo totalmente, a 5 - concordo totalmente); Resultados Profissionais formada por 10 itens dispostos em escala *Likert* de sete pontos (1 - discordo totalmente, a 5 - concordo totalmente); Apoio no Estágio que contém sete questões que variam em uma escala *Likert* de cinco pontos (1 - mal sucedido, a 5 - bem sucedido). A consistência interna das dimensões foi excelente (Motivação inicial $\alpha=0,95$, Modelo de formação educacional $\alpha=0,95$, Apoio no estágio $\alpha=0,95$ e Resultados profissionais $\alpha=0,95$).

Para verificar as preocupações dos estudantes-estagiários foi utilizada a Escala de Preocupações dos Professores, o qual foi criado por McBride (1993) no contexto norte-americano, e adaptado por Costa (2013) no Brasil. Nesse estudo foi utilizado a validação do instrumento considerando estudantes-estagiários de Educação Física (ver Capítulo 7 - APÊNDICE 3). O instrumento é composto por 13 itens divididos em 3 domínios que são: preocupação consigo, preocupação com a tarefa, e, preocupação como o impacto da tarefa. Para responder o aluno teve o auxílio de uma escala *Likert*, onde devem assinalar o nível de preocupação, mediante as afirmações, sendo que “1” é não preocupado e “5” é extremamente preocupado. Este instrumento apresentou excelente consistência interna na avaliação geral ($\alpha=0,90$), e consistência interna boa para as dimensões (Consigo $\alpha=0,80$; Tarefa $\alpha=0,80$; e, Impacto da Tarefa $\alpha=0,81$).

A Escala de Motivação Acadêmica (ANEXO 4) foi utilizada para avaliar a motivação dos discentes em relação a realização do curso de graduação. O instrumento foi validado por Davoglio, Santos e Lettnin (2016), sendo que é composto por 28 itens, os quais são pontuados em uma escala do tipo *Likert* de sete pontos (1 - nenhuma correspondência, 7 - total correspondência). Este instrumento é

dividido em três dimensões: Motivação Intrínseca (saber, realização e vivenciar estímulos) Motivação Extrínseca (identificação, introjeção e controle externo) e Desmotivação. Quanto mais próximo do escore “7” a média para cada subescala, maior a motivação e/ou desmotivação. Destaca-se que o instrumento apresentou excelente consistência interna ($\alpha=0,96$).

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisa foi aprovada (CAEE nº 95533518.1.0000.5539) pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Após a aprovação do comitê de ética foi feito o contato com a universidade para início das coletas. Os dados foram coletados por meio eletrônico, na qual foram enviados questionários online, no Ambiente Virtual dos Alunos. Os discentes deveriam manifestar na plataforma de coleta de dados que concordavam em participar da pesquisa, assinalando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para caracterização dos participantes do estudo foi utilizada estatística descritiva (Frequência Relativa = %, Média = M, Desvio-Padrão = Dp). Para análise da distribuição normal dos dados foram considerados os valores de assimetria (<3) e curtose (<7) de considerados aceitáveis por Marôco (2010). A correlação entre as variáveis foi realizada por meio da correlação de Pearson, sendo que para a interpretação da magnitude das correlações foi adotada a seguinte classificação dos coeficientes de correlação: 0 a 0,19 “muito fraco”; 0,20 a 0,39 “fraco”; 0,40 a 0,59 “moderado”; 0,60 a 0,79 “forte”; e de 0,80 a 1,00 “muito forte”.

As análises de equações estruturais foram realizadas no software Amos versão 22.0, envolvendo a Análise Fatorial Confirmatória (AFC) e a Modelagem de Equações Estruturais (MEE). A MEE foi utilizada para testar as hipóteses descritas pelo modelo conceitual, verificando como a motivação acadêmica média a relação entre a motivação e apoio no estágio, preocupações docentes e a competência profissional de estudantes estagiários do curso de licenciatura EAD. Para assegurar que os itens e os fatores estruturais dos instrumentos eram válidos foi utilizada a AFC, conduzida no *software* Amos 20.0.

Anteriormente a testagem do modelo, cada uma das variáveis foi testada em separado para verificar a associação entre as dimensões da competência profissional e das preocupações docentes, motivação e apoio e motivação acadêmica. A qualidade do ajustamento do modelo de medida, foi realizada de acordo com os índices de qualidade de ajustamento (incremental,

absoluto e parcimonioso). Os indicadores de adequação do modelo (Ajustes Absoluto, Incremental e Parcimonioso) foram: o χ^2 (Qui-quadrado), GFI (Índice de Qualidade de Ajuste-0,90 é considerado uma adequação aceitável), CFI (Índice de Ajuste Comparativo, mínimo de 0,90, HU; BENTLER, 1999), MECVI (Índice de Validação Cruzada Esperada, menores valores indicam melhor ajuste do modelo em comparação aos demais) (MARÔCO, 2010).

Após o procedimento de análise pormenorizado foi utilizada a estratégia de testagem do modelo *Two-step* (duas etapas), que prevê a adequação das variáveis de medida antes das análises estruturais, permitindo definir a estratégia de identificação do modelo causal com variáveis latentes em duas etapas. A 1ª Etapa visou especificar e identificar o submodelo de medida, realizando uma AFC do modelo de medida, e a 2ª Etapa teve como propósito especificar e identificar o submodelo estrutural, estabelecendo trajetórias e erros para as variáveis latentes endógenas (MARÔCO, 2010).

A qualidade do ajustamento do modelo de medida (Etapa 1 e Etapa 2), foi realizada de acordo com os índices de qualidade de ajustamento (incremental, absoluto e parcimonioso) e a qualidade do ajustamento local foi avaliada pelas cargas fatoriais e pela confiabilidade individual dos itens. Foi utilizado o método de estimação de Máxima Verossimilhança, empregado quando a matriz de covariância apresenta distribuição multivariada normal. Os indicadores de adequação do modelo (Ajustes Absoluto, Incremental e Parcimonioso) foram: o χ^2 (Qui-quadrado) o χ^2/gl , o RMSEA (Raiz do Erro Quadrático Médio de Aproximação-inferior a 0,10), GFI (Índice de Qualidade de Ajuste-0,90 é considerado uma adequação aceitável), CFI (Índice de Ajuste Comparativo, mínimo de 0,90, HU; BENTLER, 1999), MECVI (Índice de Validação Cruzada Esperada, menores valores indicam melhor ajuste do modelo em comparação aos demais) (MARÔCO, 2010).

Para a análise das cargas fatoriais considerou-se o seguinte ponto de corte: cargas fatoriais entre 0,30 e 0,40 atendem minimamente a interpretação da estrutura, cargas $\pm 0,50$ são significantes e cargas $>0,70$ indicam estrutura bem definida (MARÔCO 2010, HAIR et al., 2009). Além disso, considerou-se as recomendações de Cohen (1988) sobre a interpretação dos coeficientes das trajetórias a qual descreve que tamanhos de efeito, em que $\geq 0,10$ está associado a um efeito pequeno, $\geq 0,30$ com um efeito médio e $\geq 0,50$ com um efeito grande. O nível de significância adotado foi de 95% ($p < 0,05$). Destaca-se que após a validação do

modelo de medida, foi testado o modelo estrutural (Etapa 2) do impacto mediador da motivação na competência profissional e preocupação docente e motivação e apoio no estágio de estudantes estagiários de Educação Física Licenciatura EAD (Figura 16). As variáveis inseridas no modelo foram: Competência profissional (CH=conhecimentos e HA=habilidades), Preocupações docentes (IM=impacto com a tarefa, TA=tarefa, CS=consigo), Motivação e apoio no estágio (MI=motivação inicial, MFE=modelo de formação educacional, AE=apoio no estágio, RP=resultados profissionais) e motivação acadêmica (MTI=motivação intrínseca, TEM=motivação extrínseca, DES=desmotivação).

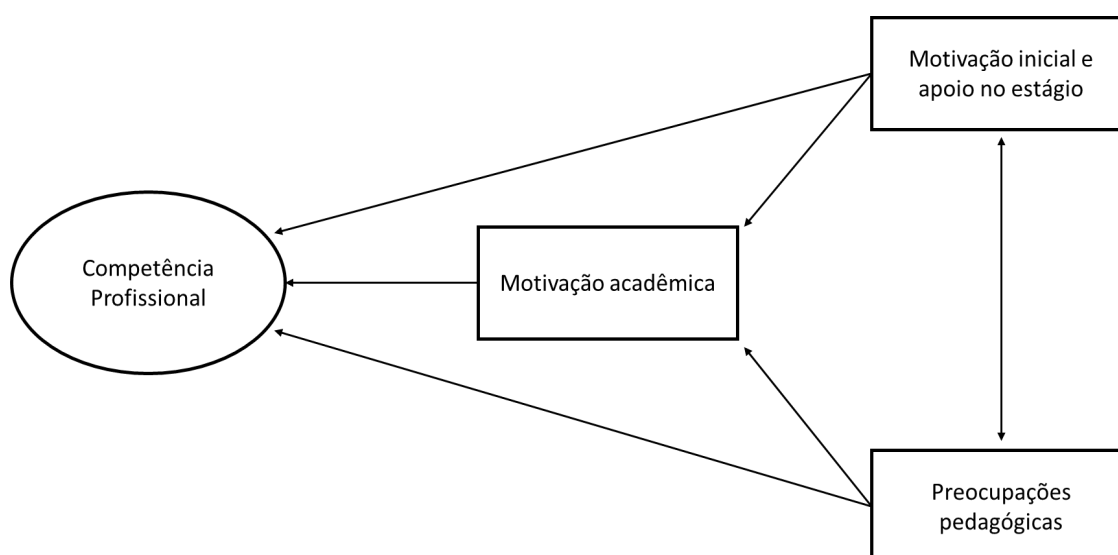


Figura 16. Modelo hipotético do impacto mediador na relação entre competência profissional, preocupações docentes e motivação e apoio no estágio.

13.3 RESULTADOS

A amostra dos estudantes-estagiários apresentou média de idade de 34,8 anos ($Dp=30,2$ anos), sendo que a maioria dos alunos era do sexo masculino (53,8%), não eram casados (62,3%) e estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado III (37,7%), possuíam dependentes (59,4%), residiam com até 3 pessoas na casa (54,7%), possuíam renda entre R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00, não realizavam estágio remunerado (91%), e possuíam trabalho remunerado (77,4%).

Ao avaliar o constructo da competência profissional dos estagiários da pesquisa de modo geral (Tabela 38), observou-se que os estudantes relataram maior percepção de competência a respeito de suas habilidades ($4,0\pm 0,7$) em

detrimento de seus conhecimentos (3,7±0,7). Na avaliação da Motivação e Apoio no Estágio evidenciou que o Modelo de Formação Inicial (4,3±0,8) e Apoio no estágio e os Resultados profissionais (4,3±0,8) foram as dimensões mais significativas para os alunos estagiários. Embora a Motivação inicial (4,2±0,7) e o Apoio no estágio (4,2±0,7) também tenham sido elevadas. Quanto ao constructo das preocupações foi evidenciado elevada preocupação nas três dimensões, sendo que a maior foi a preocupação consigo (4,5±0,8), seguida da preocupação com o impacto da tarefa (4,4±0,9). Ao analisar a Motivação Acadêmica foi identificado que os alunos apresentaram elevada Desmotivação (4,1±1,4) e baixa Motivação Extrínseca (2,7±1,3) e Intrínseca (2,6±1,3).

Tabela 37. Correlação entre competência profissional, preocupações docentes, motivação e apoio no estágio e motivação acadêmica dos estudantes-estagiários do curso de licenciatura em educação física da educação à distância.

Variáveis	M (Dp)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Conhecimentos	3,7 (0,7)	-											
2.Habilidades	4,0 (0,7)	0,96**	-										
3.Motivação Inicial	4,2 (0,7)	0,34**	0,32**	-									
4.Modelo de Formação Educacional	4,3 (0,7)	0,25**	0,27**	0,31**	-								
5.Apoio no Estágio	4,2 (0,8)	0,31**	0,31**	0,37**	0,73**	-							
6.Resultados profissionais	4,3 (0,8)	0,41**	0,42**	0,24**	0,17*	0,35**	-						
7.Consigo	4,5 (0,8)	0,06	0,08	0,11	0,78**	0,51**	0,04	-					
8.Tarefa	4,3 (0,9)	0,20**	0,22**	0,23**	0,87**	0,68**	0,11	0,69**	-				
9.Impacto	4,4 (0,9)	0,21**	0,25**	0,33**	0,76**	0,57**	0,28**	0,67**	0,66**	-			
10.Motivação Intrínseca	2,7 (1,3)	0,15*	0,13	0,22**	0,03	0,24**	0,17*	-0,01	0,03	0,09	-		
11.Motivação Extrínseca	2,6 (1,3)	0,13	0,10	0,28**	0,06	0,28**	0,16*	0,02	0,05	0,08	0,90**	-	
12.Desmotivação	4,2 (1,4)	0,22**	0,21**	0,29**	0,12	0,24**	0,24**	0,07	0,08	0,11	0,74**	0,78**	-

Em relação as correlações entre os constructos, observou-se fraca ou muito fraca relação entre os conhecimentos e: motivação inicial ($r=0,34$), modelo de formação educacional ($r=0,25$), apoio no estágio ($r=0,31$), impacto da tarefa ($r=0,21$) e desmotivação ($r=0,22$), tarefa ($r=0,20$) e motivação intrínseca ($r=0,15$). Por outro lado, os conhecimentos apresentaram moderada correlação com os resultados

profissionais ($r=0,41$) e muito forte correlação com as habilidades ($r=0,96$) (Tabela 2).

As habilidades apresentaram correlação fraca com motivação inicial ($r=0,32$), modelo de formação educacional ($r=0,27$), apoio no estágio ($r=0,31$), preocupação com a tarefa ($r=0,22$), impacto da tarefa ($r=0,25$) e desmotivação ($r=0,21$). Além disso, observou-se moderada correlação com a dimensão resultados profissionais ($r=0,42$) (Tabela 2).

Correlações entre os domínios da motivação e apoio no estágio também foram evidenciados. A motivação inicial demonstrou correlação fraca com modelo de formação educacional ($r=0,31$), apoio no estágio ($r=0,37$), resultados profissionais ($r=0,24$), preocupação com a tarefa ($r=0,23$), impacto da tarefa ($r=0,33$), motivação intrínseca ($r=0,23$), extrínseca ($r=0,28$) e desmotivação ($r=0,29$). O modelo de formação educacional apresentou forte correlação com o apoio no estágio ($r=0,73$), preocupação consigo ($r=0,78$) e impacto da tarefa ($r=0,76$). Além disso, observou-se correlação muito forte com preocupação com a tarefa ($r=0,87$), embora tenha apresentado correlação muito fraca com os resultados profissionais ($r=0,17$) (Tabela 38).

O apoio no estágio indicou fraca correlação com resultados profissionais ($r=0,35$), motivação intrínseca ($r=0,24$), extrínseca ($r=0,28$) e desmotivação ($r=0,24$). Encontrou-se correlação moderada com as preocupações consigo ($r=0,51$) e impacto da tarefa ($r=0,57$), e forte relação com a preocupação tarefa ($r=0,68$). Destaca-se que a preocupação consigo se correlacionou fortemente a preocupação com a tarefa ($r=0,69$) e impacto da tarefa ($r=0,67$). E, a preocupação com a tarefa apresentou forte relação com a preocupação impacto da tarefa ($r=0,66$) (Tabela 38).

Ao avaliar os componentes da motivação acadêmica, observou-se que a motivação intrínseca demonstrou correlação muito forte com motivação extrínseca ($r=0,904$), e correlação forte com a desmotivação ($r=0,740$). Por fim, a motivação extrínseca se correlacionou fortemente com a desmotivação ($r=0,784$) (Tabela 38).

Na primeira etapa de análise foi realizado o diagnóstico das variáveis de modo pormenorizado para verificar a relação entre a autopercepção de competência profissional e os constructos das preocupações, motivação e apoio no estágio e motivação acadêmica. Ao avaliar relação da autopercepção de

competência profissional e o constructo das preocupações, observou-se que as preocupações docentes explicam 28% da competência profissional, tendo as preocupações grande efeito na autopercepção de competência profissional ($\beta=0,53$) e os índices de ajustamento ($X^2(5)=78,90$; $p<0,001$; $GFI=0,88$; $CFI=0,92$; $MECVI=0,47$) terem apresentado resultados aceitáveis.

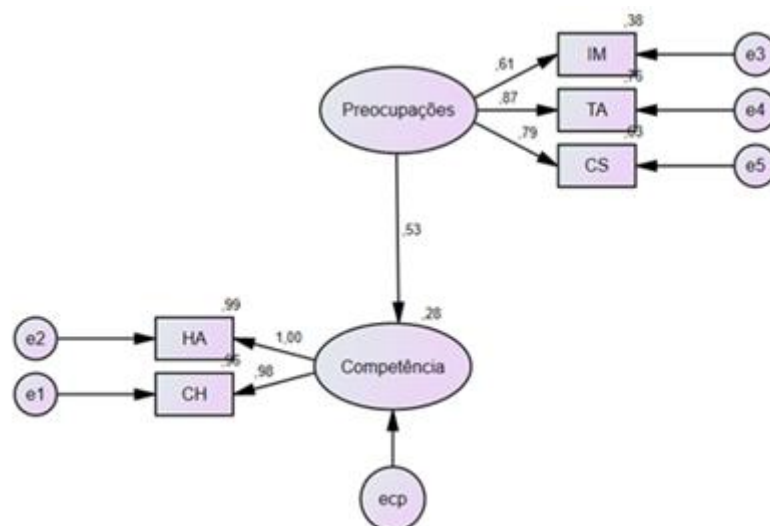


Figura 17. Relação entre competência profissional e preocupações docentes.

A análise da relação entre competência e motivação e apoio no estágio demonstrou que a motivação e apoio no estágio explicou 13% autopercepção de competência profissional, sendo que a motivação e o apoio no estágio apresentaram pouco efeito ($\beta=0,51$), sendo que os índices de ajustamento ($X^2(8)=50,66$; $p<0,001$; $GFI=0,93$; $CFI=0,95$; $MECVI=0,37$) terem apresentado resultado adequados.

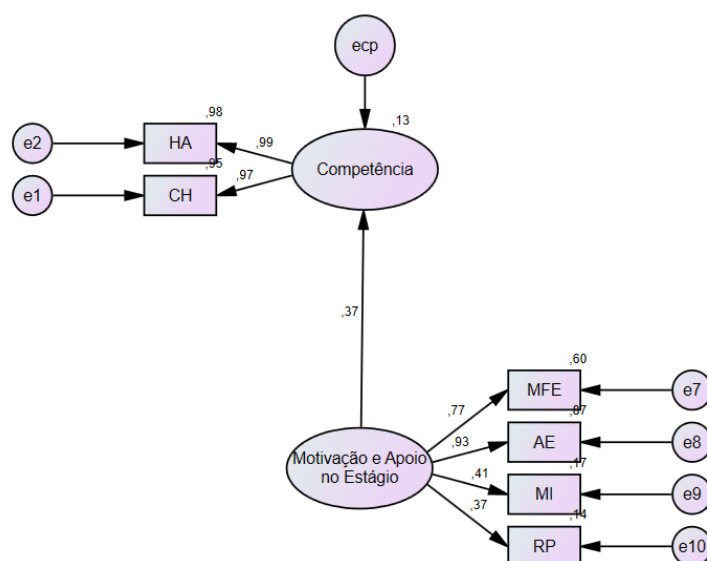


Figura 18. Relação entre competência profissional e motivação e apoio no estágio.

Assim, na segunda etapa do estudo foi realizada a análise do modelo de equação estrutural com a avaliação do modelo de medida com os quatro fatores latentes por meio da Análise Fatorial Confirmatória (AFC) (Figura 20). O modelo de medida das variáveis latentes apresentou índices de ajustamento inadequados ($\chi^2(48)=210,56$; $p<0,001$; $\chi^2/df=4,39$; $CFI=0,92$; $GFI=0,85$; $RMSEA=0,13$; $p(rmsea<0,05)<0,001$), principalmente no que corresponde ao RMSEA. De fato, ao avaliar as cargas fatoriais dos itens da AFC observou-se que as dimensões Motivação Inicial (0,32) e Realização Profissional (0,20) apresentaram cargas fatoriais baixas (MARÕCO, 2010; HAIR et al., 2009), assim as dimensões foram excluídas do modelo.

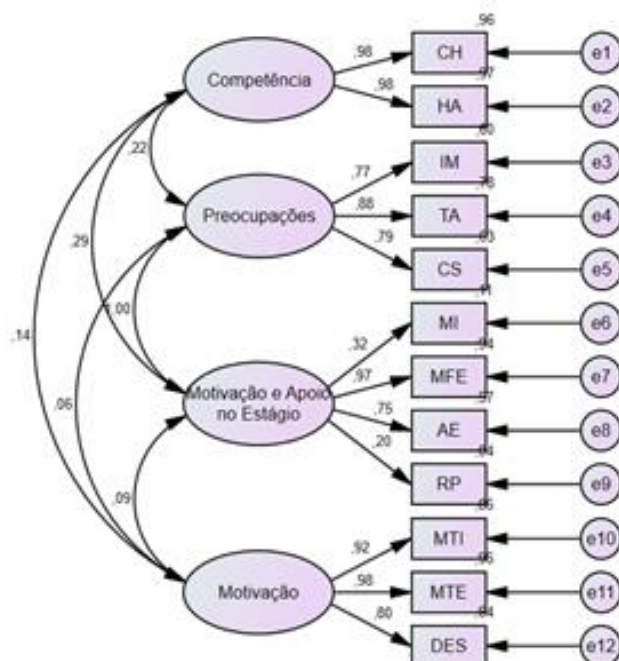


Figura 19. Modelo de medida e coeficientes padronizados.

Após a exclusão dos dois itens, o modelo de medida (Figura 21) das variáveis latentes apresentou índices de ajustamento adequados ($\chi^2(29)=84,01$; $p<0,001$; $\chi^2/df=2,9$; CFI=0,97; GFI=0,93; RMSEA=0,10; $p(\text{rmsea}<0,05)=0,001$). Além disso, a qualidade e ajustamento do modelo se apresentaram nas cargas fatoriais encontradas nas trajetórias dos itens, uma vez que todas foram maiores de 0,50. Deste modo, seguiu-se para próxima etapa do Modelo de Equações Estruturais.

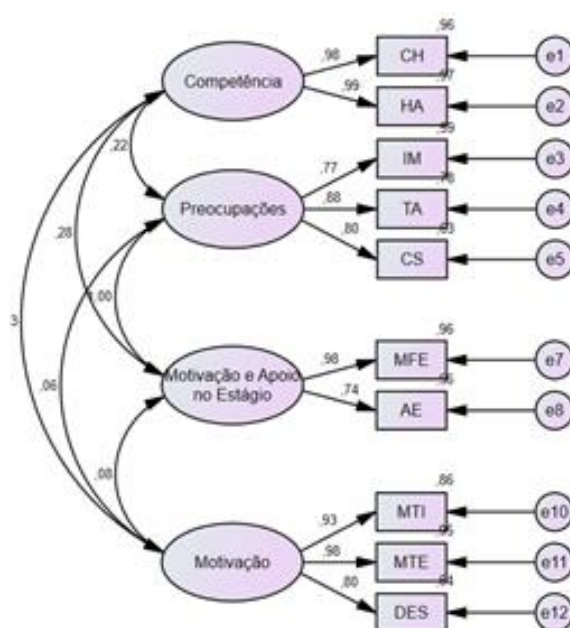


Figura 20. Modelo de medidas e coeficientes padronizados do estudo – ajustado.

Após a identificação das dimensões que apresentaram ajustamento adequado na AFC do modelo (Figura 21) foi testado o modelo hipotetizado do estudo (Figura 22). Esse modelo apresentou indicadores de ajustamento adequados [$\chi^2(31)=86,27$; $p<0,001$; $\chi^2/gf=2,88$; $CFI=0,97$; $GFI=0,93$; $RMSEA=0,09$; $P(rmsea<0,05)=0,001$; $MECVI=0,66$] (Figura 7), embora que o modelo tenha explicado 6% da competência profissional dos alunos estagiários do curso de educação física em licenciatura EAD. Destaca-se que se observou pouca influência da motivação acadêmica. De fato, ao testar este modelo com as trajetórias diretas da motivação acadêmica, preocupações docentes e motivação e apoio no estágio, em direção à competência profissional, foi evidenciado que a motivação acadêmica apresentou pequeno efeito na mediação da percepção de competência dos alunos estagiários do EAD ($\beta=0,13$). As preocupações evidenciaram grande efeito direto na competência ($\beta=0,93$), bem como, a motivação e apoio no estágio ($\beta= -0,68$). Ressalta-se que as preocupações ($\beta=0,96$) e a motivação e apoio no estágio ($\beta= -0,89$) apresentaram fortes efeitos diretos sobre a motivação acadêmica.

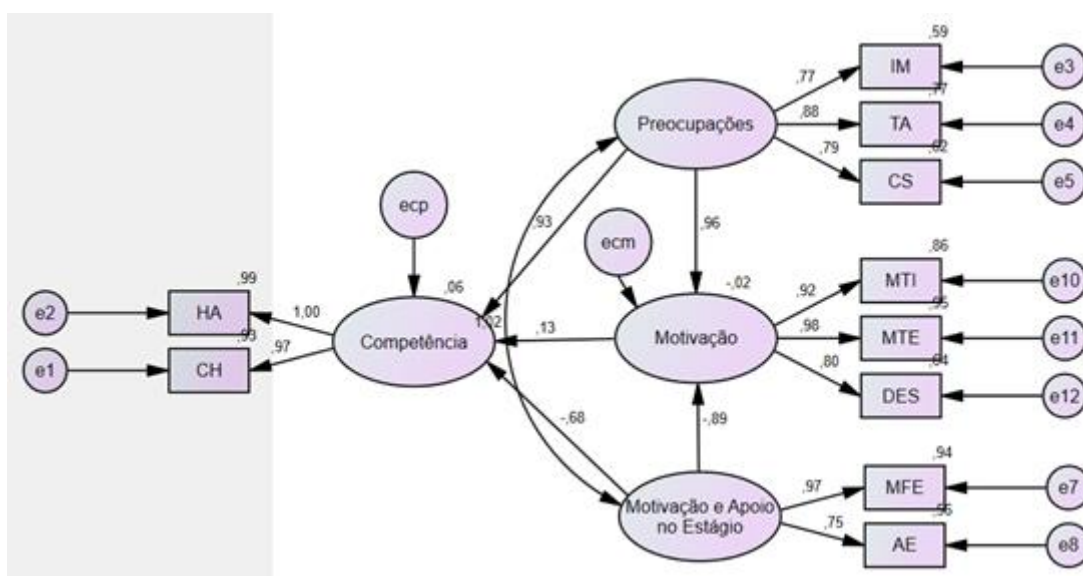


Figura 21. Modelo estrutural da competência profissional de alunos estagiários do curso de licenciatura em educação física EAD mediado pela motivação acadêmica.

13.4

DISCUSSÃO

Após as buscas realizadas na literatura, verificou-se que este é o

primeiro estudo a investigar o impacto das preocupações docentes, motivação e apoio no estágio e motivação acadêmica na competência profissional, de discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da modalidade à distância no contexto brasileiro. Os resultados sustentaram parcialmente as hipóteses do estudo. De modo geral, a autopercepção de competência profissional sofreu influência da preocupação docente e da motivação e apoio no estágio. Todavia, quando mediada pela motivação acadêmica, o efeito foi pequeno, contrariando o esperado para o modelo.

O modelo de competência profissional investigado indicou que a competência profissional é influenciada pelas preocupações, modelos de formação educacionais e apoio no estágio, com pequena mediação da motivação acadêmica, embora explique apenas 6% da competência dos alunos do EAD. Assim, pode-se considerar que a autopercepção de competência profissional apresenta maior influência por fatores relacionados ao estágio (modelos de formação educacional e apoio no estágio) e fatores profissionais (preocupações), visto que a competência pode ser entendida como a soma de conhecimentos diversificados de maneira a gerar resultados que podem ser de ordem individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade) (PAIVA; MELO, 2008).

A competência profissional estava relacionada as preocupações, visto que estas representam as ações, comportamentos, sentimentos e inquietações demonstrados pelos professores em relação ao contexto em que estão inseridos (KOKKINOS; STAVROPOULOS, DAVAZOGLU; 2016; RIOPEL, 2006) para a realização de suas incumbências profissionais. Assim, elevados escores de preocupações podem afetar negativamente a percepção de competência, visto que para Fuller (1969) preocupações estão ligadas aos problemas percebidos pelos professores. No início da carreira, as preocupações podem ser mais elevadas, e tendem a ser mais relacionadas as preocupações consigo e com a tarefa. Isto porque nesta fase há a preocupação com a sobrevivência, avaliação e aceitação dos pares, adaptação face as tarefas de professor, entre outras (FULLER, 1969; HUBERMAN, 2000; FARIAS et al., 2008; RIBEIRO et al., 2015).

Deste modo, as preocupações consigo estão relacionadas a adequação e sobrevivência, e são as primeiras a serem vivenciadas pelos professores. A preocupação com a tarefa se refere às situações de ensino, como planejamento e execução de suas atividades. E, por fim, a preocupação com o

impacto da tarefa está vinculada ao resultado das atividades de ensino e aprendizagem dos alunos, as quais são ligadas a maior experiência docente (FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

As diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos professores, cujos alunos têm como modelos de formação educacional, tiveram impacto na competência. Sampaio e Baez (2016a) denotaram alguns aspectos referentes ao modelo de formação educacional na formação acadêmica tais como: valorização de estratégias pedagógicas, autonomia e iniciativa e atitudes a serem adotadas perante situações adversas. Aspectos esses, ligados aos conhecimentos e habilidades necessários para atuação adequada, de qualidade, além de ser uma das características de um bom professor (NASCIMENTO, 1999; NASCIMENTO; FEITOSA, 2003; COSTA; NASCIMENTO, 2009).

O apoio recebido no estágio tanto pelos professores da instituição, quanto pelos professores supervisores da escola em que os discentes realizaram suas práticas também se apresentou como fator interveniente na competência (Figura 22). Este apoio se dá quanto a situações vivenciadas em sala de aula, de aprendizagem e de relacionamento com os alunos (SAMPAIO, BAEZ, 2016a). Assim, o apoio recebido durante as supervisões de estágio realizadas online ou in loco, são essenciais para que os discentes se sintam integrados ao ambiente escolar e possam realizar suas práticas com maior segurança.

A mediação da motivação acadêmica neste modelo indica que tanto as preocupações docentes quanto a motivação inicial para escolha do curso e apoio no estágio, quando mediadas pela motivação acadêmica, tornam os alunos mais centrados e comprometidos com as atividades referentes aos estágios, refletindo assim no desenvolvimento das competências. A competência e a motivação em conjunto podem levar ao maior compromisso com a realização das tarefas do curso e dos estágios, melhorando assim, o desempenho destes acadêmicos (SANTOS et al., 2011) e diminuindo as preocupações provenientes do início da carreira FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Segundo a microteoria das necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2012) existem três necessidades a serem supridas que são a autonomia, competência e vínculo, que quando satisfeitas levam ao bem-estar (RYAN; DECI, 2000). A necessidade de competência diz respeito a capacidade de agir de maneira satisfatória ao se deparar com uma tarefa desafiadora levando a um

sentimento de eficácia (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Portanto, quando os discentes se sentem competentes (RIBEIRO et al., 2015; MARTÍNEZ; TORREGROSA; MURCIA 2015; NASCIMENTO JUNIOR et al., 2018) entende-se que esta necessidade foi suprida. Nesse sentido, o aluno experimenta a sensação de bem-estar com a realização da tarefa.

Nesse sentido, conforme proposto por Cheetham e Chivers (1998; 2000), o ambiente e o contexto também exercem influência na competência profissional. O ambiente corresponde aos aspectos físicos, culturais e sociais que permeiam o sujeito em seu trabalho, no caso deste estudo, a formação inicial na modalidade EAD. E, o contexto diz respeito a situações específicas com as quais o profissional deve trabalhar, correspondendo assim ao momento dos estágios analisados (CHEETHAM; CHIVERS, 1998; CHEETHAM; CHIVERS, 2000). Estes dois componentes são intervenientes na competência e quando alterados podem modificar sua expressão, além de reforçar a necessidade de adequação a situações peculiares evidenciadas (GODOY; D'AMELIO, 2012).

O EAD surge no cenário contemporâneo, e propõe um novo modelo de ensino-aprendizagem em que o professor transmite seus conhecimentos por meio de diversas tecnologias de comunicação, as quais serão utilizadas pelos alunos (MAIA; MATTAR, 2007). Deste modo, este ambiente se difere quanto as questões físicas, uma vez que o aluno estuda geralmente em sua casa e em seu polo, e posteriormente se encaminha a escola para a realização dos estágios. As questões relacionadas a cultura e socialização dos discentes também são peculiares, uma vez que os alunos não “vivem” a universidade em sua totalidade, e a imersão na cultura escolar ocorre mais precisamente com a realização dos estágios, além de algumas experiências que podem ser vivenciadas nos polos de apoio (QUARENTA; PIRES, 2013).

Nesse sentido, de acordo com o ambiente em que os alunos estão inseridos em sua formação inicial (EAD) e o contexto dos estágios, os alunos não apresentaram motivação acadêmica, e por esse fato, esta variável tem pouco impacto na competência profissional dos alunos estagiários do curso EAD. Nesta modalidade de ensino os discentes estão separados de seus professores e colegas, e não vivenciam de fato a universidade, e por isso esta variável não foi significativa no modelo. Portanto, para Gatti (2013; 2014), a EAD apresenta-se como aspecto negativo, uma vez que não proporciona aos estudantes-estagiários o convívio com a

cultura acadêmica e a socialização com os pares e as demais pessoas envolvidas no processo de formação. Embora tenha como aspecto positivo a possibilitar levar o ensino superior e a troca cultural para pessoas geograficamente distantes (MATTOS; SANTOS, 2018).

A necessidade de excluir as variáveis Motivação inicial e Resultados profissionais na AFC pode ter ocorrido pelo fato de que os discentes se encontravam ao fim do curso, e assim a motivação apresentada inicialmente pelos discentes para ingressar na graduação pode não mais existir, ou ter se alterado ao longo da formação. De fato, estes domínios estão relacionados à influência positiva na escolha da profissão docente e nos motivos para querer ser professor (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

A motivação para o ingresso na carreira pode se dar por fatores inerentes a atividade profissional da docência ou pelo sentimento de vocação. No início da atuação como docente e durante os estágios a motivação para a escolha da profissão é responsável por levar o discente a continuar ou desistir, tanto no curso como na atuação enquanto docente. Assim, a motivação inicial dá sentido ao desejo de exercer a docência e possivelmente é parte do projeto de vida dos alunos, o que é capaz de levar ao bem-estar (JESUS, 1996). Deste modo, embora a motivação inicial seja fator importante para a escolha e permanência na profissão, para os alunos do presente estudo ela não se demonstrou significativa no modelo. Mesmo que a motivação intrínseca seja preditor para o engajamento dos alunos nas atividades a serem realizadas durante a formação inicial (DECI; RYAN, 2012).

Por outro lado, a exclusão da dimensão resultados profissionais, pode ter ocorrido porque o tempo que os alunos permanecem nas escolas nos estágios nos cursos à distância são menores, o que não contribui para que eles percebam que de fato conseguiram ensinar e fazer a diferença para a turma com a qual trabalhou. Isto porque este domínio está ligado aos resultados percebidos pelos alunos de sua atuação como professor (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

Outro fator que pode ter contribuído para este resultado pode ser a configuração das disciplinas e das atividades teóricas e práticas (QUARANTA; PIRES, 2013). Mattos e Santos (2018) sugerem que a forma como os estágios têm sido conduzidos nos cursos de licenciatura em EAD tem promovido pouco espaço para os diálogos e reflexões sobre as experiências dos estudantes estagiários durante sua formação. Desta forma, os alunos acabam não compreendendo de fato,

tudo o que foi trabalhado, aprendido ou problematizado durante este processo de aprendizagem que ocorrem ao longo dos estágios, bem como, os resultados que podem ter obtido com as aulas ministradas por eles.

Na avaliação interna dos constructos da autopercepção de competência profissional, preocupações e motivação acadêmica apresentaram correlação fraca e muito fracas. Estes resultados indicam que os alunos que se percebem competentes, assim são mais motivados e menos preocupados. A competência e a motivação em conjunto, podem levar ao maior compromisso com a realização das tarefas do curso e dos estágios, melhorando assim, o desempenho destes acadêmicos (SANTOS et al., 2011) e diminuindo as preocupações provenientes do início da carreira FULLER; BOWN 1975; FULLER; PARSON; WATKINS, 1974).

Segundo a microteoria das necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2012) existem três necessidades a serem supridas que são a autonomia, competência e vínculo, que quando satisfeitas levam ao bem-estar (RYAN; DECI, 2000). A necessidade de competência diz respeito a capacidade de agir de maneira satisfatória ao se deparar com uma tarefa desafiadora levando a um sentimento de eficácia (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Portanto, quando os discentes se sentem competentes (RIBEIRO et al., 2015; MARTÍNEZ; TORREGROSA; MURCIA 2015; NASCIMENTO JUNIOR et al., 2018) entende-se que esta necessidade foi suprida. Nesse sentido, o aluno experimenta a sensação de bem-estar com a realização da tarefa.

No constructo da Motivação e Apoio no Estágio apenas o Modelo de Formação Educacional e Apoio no Estágio apresentaram forte correlação. Os modelos de formação educacional relacionam-se aos professores que são modelos para os alunos, assim, seriam os professores de referência que estes têm durante sua formação inicial e como eles agem profissionalmente. No caso do EAD, muitas vezes também são os professores mediadores, que muitas vezes os orientam nas disciplinas de estágio, por isso a relação forte entre estas dimensões.

Estes modelos são essenciais para o desenvolvimento dos acadêmicos de maneira progressiva e completa, uma vez que por meio de suas ações podem facilitar a maneira como os estudantes irão lidar com os obstáculos da profissão (SAMPAIO, BAEZ, 2016b). Este apoio é essencial porque auxilia no desenvolvimento de diversos âmbitos tais como competências profissionais,

aspectos cognitivos e emocionais, por meio do suporte social. Desta forma, serão destacadas as habilidades dos estagiários durante sua atuação, o que preparará o discente para o processo de ensino-aprendizagem, e a descoberta de seu estilo enquanto professor (JESUS, 1998).

O apoio e a orientação recebido pelos alunos são fundamentais, não somente pelo aspecto formativo que irá compor a profissional dos futuros docentes, mas também do processo de socialização profissional (SAMPAIO, STOBAUS, 2015a). Pode ainda auxiliar nos primeiros contatos com a realidade da docência, por essa razão o auxílio dos professores orientadores e supervisores é fundamental. Este acompanhamento faz com que os discentes se sintam mais seguros, diminuindo angústias e fragilidades, proporcionando uma experiência positiva da profissão (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BATILLANI; BELEM; BOTH, 2018).

Ao correlacionar dimensões dos constructos das Preocupações e Motivação e Apoio no Estágio observou-se maior vínculo, principalmente as dimensões Modelo de Formação Educacional e Apoio no Estágio com as dimensões do constructo das preocupações. As inquietações que permeiam o início da carreira docente geralmente estão relacionadas a problemas ou dificuldades encontrados no momento de intervenção (FULLER, 1969). Nesta perspectiva, os estudantes recorrem aos professores para obterem auxílio e orientação perante as situações vivenciadas o que é um fator positivo.

Sampaio e Stobaus (2015a) e Jesus (2002) afirmaram que o período que compreende a formação inicial e os estágios são primordiais na carreira docente, isto porque nesta fase marcante os discentes sentem maior necessidade de aprender e estão mais suscetíveis a receber sugestões de seus professores, orientadores e supervisores. Esta relação de aprendizagem estabelecida com os professores, contribuem de modo positivo na formação, levando a maior sentimento de confiança, empenho e motivação em toda a carreira.

O apoio e a orientação recebido pelos alunos são essenciais, não somente pelo aspecto formativo que irá compor a profissional dos futuros docentes, mas também do processo de socialização profissional (SAMPAIO, STOBAUS, 2015a). Pode ainda auxiliar nos primeiros contatos com a realidade da docência, por essa razão o auxílio dos professores orientadores e supervisores é fundamental. Este acompanhamento faz com que os discentes se sintam mais seguros,

diminuindo angústias e fragilidades, proporcionando uma experiência positiva da profissão (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; BATILANI; BELEM; BOTH, 2018).

A dimensão Resultados Profissionais apresentou relação moderada com as dimensões da do constructo da autopercepção de competência profissional. Os resultados profissionais percebidos estão ligados a atuação dos discentes em seu estágio, ou seja, de sua intervenção profissional. Portanto, no momento de se colocarem no papel de docentes foram capazes de mobilizar seus conhecimentos e habilidades, e os resultados foram positivos indicando que os alunos compreendem como proveitosos os momentos em que estiveram à frente da turma ministrando suas aulas (SAMPAIO, BAEZ, 2016a).

Evidências semelhantes foram encontrados por Batillani, Belem e Both (2018), em que os resultados profissionais emergem como importantes para os alunos. Nesse sentido, é possível inferir que ao longo de sua formação inicial e realização dos estágios, os alunos estagiários tornaram-se mais autônomos para efetuar as atividades referentes à docência adquirindo competências que os auxiliem em sua função e na relação com os educandos (NASCIMENTO JUNIOR et al. 2018).

Correlações fracas e/ou muito fracas foram identificadas no cruzamento dos constructos: autopercepção de competência profissional com motivação e apoio no estágio, motivação acadêmica e preocupações; e motivação acadêmica e motivação e apoio no estágio. A relação fraca entre a competência profissional e os demais construtos pode ocorrer porque, embora tratem de assuntos diferentes durante os estágios estes possam apresentar níveis similares nos construtos investigados. Assim, neste momento de sua formação, os discentes devem ser capazes de exercer novas atividades, desenvolver novas competências se adaptar e conhecer diversos procedimentos que podem ser utilizados em sua atuação (BEHAR et al., 2013; LE BOTERF, 2003). Desta forma, será capaz de motivar os alunos e desenvolver estratégias para que ministrem uma boa aula, diminuindo suas preocupações.

Estes resultados indicam que os alunos que se percebem competentes estão satisfeitos com os modelos de seus professores, com os resultados que foram alcançados em sua prática pedagógica e no apoio recebido durante esta fase. Deste modo a motivação e a autoeficácia acadêmica

desempenham um papel fundamental para que os estudantes se sintam ajustados na faculdade e satisfeitos com sua formação inicial (SALMAIN; AZAR; SALMANI, 2014). Ademais, os modelos de professores são indispensáveis não apenas para que o aluno se sinta mais competente e seguro, mas para que possam desenvolver seu estilo de docência, sobretudo nesta fase dos estágios (SAMPAIO, BAEZ, 2016b; SAMPAIO; STOBAUS, 2015a).

Também é importante esclarecer que apesar dos constructos motivação acadêmica e motivação e apoio no estágio, estarem associados a motivação, se referem a questões distintas. A motivação de relaciona ao motivo ou razão pelos quais fazemos algo (RYAN; DECI, 2000b). Deste modo, a motivação apresentada pelos estudantes é compreendida como energia que incentiva o processo ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de ensino, e que influencia à quantidade de tempo dedicada ao estudo, desempenho escolar e realizações acadêmicas (LENS; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008). Por outro lado, a motivação inicial segundo Jesus (1996) está associada ao sentido e desejo de exercer a docência, e possivelmente é parte do projeto de vida dos alunos, por isso a escolha da profissão.

As preocupações docentes não se correlacionaram com a motivação acadêmica. Isso ocorre porque os discentes do curso EAD não veem seu polo de apoio como uma extensão da universidade, e conseqüentemente tem menor motivação acadêmica. Mas, os estudantes apresentam diversas preocupações em relação aos problemas enfrentados no estágio.

De fato, a realização dos estágios remete as preocupações iniciais que os alunos irão ou poderão enfrentar em sua carreira, devido ao choque com a realidade. É possível que alguns professores apresentem sentimentos hesitantes, já que sua experiência pode não refletir suas expectativas quanto ao exercício da docência (WITTIZORECKI; FRASSON, 2016). No início da atuação profissional, de acordo com Fuller (1969) há maior tendência para o desenvolvimento das preocupações consigo. Isto porque existe a preocupação em sobreviver nesta etapa da trajetória docente, a experimentação e adaptação ao ambiente escolar e estas preocupações se modificam conforme a experiência dos professores/alunos, uma vez que são provenientes da pouca experiência profissional (FARIAS et al. 2008; RIBEIRO et al. 2015; FAVATTO; BOTH, 2019).

13.5 CONCLUSÃO

Conclui-se que para alunos do curso de Licenciatura em Educação Física ofertado à distância, de modo geral, sentem que as preocupações docentes e a motivação e apoio no estágio, mais especificamente dos modelos de formação educacionais e do apoio recebido dos professores, influenciam na competência profissional. Por outro lado, a motivação acadêmica apresentou pouca influência na autopercepção da competência profissional. No entanto, de modo pormenorizado estes constructos contribuem de maneira significativa para a percepção de competência profissional por parte dos discentes do EAD.

A competência está relacionada significativamente as preocupações desenvolvidas pelos estudantes com o contato com a profissão e com a motivação acadêmica. Nesse sentido, embora os estudantes se considerem competentes, ainda passam por diversas preocupações que advém da prática docente.

A análise do construto da Motivação e Apoio no Estágio demonstrou que os fatores mais relevantes são o Modelo de Formação Educacional e Apoio no Estágio, isto porque os professores mais importantes são considerados modelos de profissionais adequados, com os quais os alunos aprendem como deve ser um bom docente. Além disso, o apoio fornecido pelos professores também é essencial neste processo, sobretudo nos estágios no ensino à distância. Como os professores mediadores são os orientadores de estágio, esta relação pode ter ocorrido ainda porque os professores que os estudantes consideram como mais importantes em sua formação são os mesmos que os apoiam em seus estágios, ou seja, os professores mediadores.

Nessa fase os alunos apresentaram maior preocupação consigo, ou seja, ainda estão preocupados com sua sobrevivência no meio escolar. Por isso os modelos de formação educacionais e o apoio recebido pelos professores do estágio, sejam eles os professores orientadores ou os professores supervisores, são essenciais nesse processo para que os alunos possam desenvolver mais segurança ao realizar a sua prática docente, evidenciando assim, os resultados profissionais que os estágios podem proporcionar.

Os resultados profissionais apresentaram associação moderada com as dimensões Conhecimentos e Habilidades da autopercepção de competência profissional. Esta relação se dá devido a esta dimensão se referir aos resultados da

prática docente exercida pelos alunos durante seus estágios. Assim, as habilidades e conhecimentos adquiridos até este momento contribuíram para que os estudantes percebessem resultados positivos de sua intervenção profissional. Além disso, ressalta-se que não foram evidenciadas associações entre a motivação acadêmica e as preocupações dos estudantes. Este resultado pode ter ocorrido pelo fato dos alunos não experienciam verdadeiramente a cultura da universidade e/ou por fatores ligados ao próprio estágio.

Para estudos futuros sugere-se que sejam inseridas outras variáveis no modelo, a fim de compreender este processo de desenvolvimento de competência tais como fatores relacionados ao EAD, fatores socioeconômicos, além de outros aspectos psicológicos que podem se relacionar a este construto. Seria interessante ainda, a realização de entrevistas a fim de complementar informações acerca da percepção dos alunos sobre o acompanhamento e realização dos estágios nesta modalidade.

13.6 REFERÊNCIAS

ANVERSA, A. L. B. *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.

BARBOSA-RINALDI, I.P; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BATILANI, Tiago Garcia; BELEM, Isabella Caroline; BOTH, Jorge. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOGGESS, T. E.; MCBRIDE, R. E.; GRIFFEY, D. C. The concerns of physical education student teachers: a developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 4, n.3, 202-211, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, 26 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017.

BRITTO, Lidiane Campos et al. Motivos da escolha da educação a distância: o aluno como consumidor. *Revista de Administração IMED*, v. 6, n. 2, p. 206-220, 2016.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHIVERS, Geoff; CHEETHAM, Graham. Towards an Holistic Approach to Professional Learning and Development. In: **TITLE AERC 2000: An International Conference. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference (41st, Vancouver.** 2000. p. 563.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences.** Hillsdale, NJ: Erlbaum. 2nd ed., 1988.

COSTA, L. A. et al. Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, set. 2015.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory.** In: LANGE, P. A. M. V.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. *Handbook of theories of social psychology.* Thousand Oaks: Sage, 2012, v. 1. p. 416-437

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, 2008.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas dos profissionais de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: Um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

FRASSON, Jéssica Serafim et al. A socialização docente e os professores de educação física iniciantes: um debate a partir da construção social da realidade. In: **VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. 2016.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American educational research journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

FULLER, F. F.; PARSONS, J.; WATKINS, J. E. **Concerns of teachers: Research and reconceptualization**. Austin: University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education, 1974.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

GATTI, B. A. (2013-2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, 100, 33-46. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>.

GODOY, Arilda Schmidt; D'AMELIO, Marcia. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012.

GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUTIÉRREZ, M.; TOMÁS, J. M. Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University Students. Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. **Revista de Psicodidáctica** (English ed.), v.23, n. 2, Jul./Dec. p. 94-101, 2018.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HAZRATI-VIARI, A.; RAD, A. T.; TORABI, S. S. The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 32, p. 367-371, 2012.

HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael A. Contributions to statistical analysis. **Mérida:**

Universidad de Los Andes, v. 119, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HYNES-DUSEL, J. M. Physical Education Student Teacher Concerns. **The Physical Educator**, [S.l.], v. 56, n. 1, jan. 1999.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, 2008.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; PRATES, Eli Andrade Rocha. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

KOKKINOS, Constantinos M.; STAVROPOULOS, George; DAVAZOGLU, Aggeliki. Development of an instrument measuring student teachers' perceived stressors about the practicum. **Teacher Development**, v. 20, n. 2, p. 275-293, 2016.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Artmed, 2003.

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

LERDPORNKULRAT, T.; KOUL, R.; POONDEJ, C. Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 102-115, 2018.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo, 2007.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M.; FARIAS, G. O. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 3, p. 46-54, 2012.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações**. ReportNumber, Lda, 2010.

MARTÍNEZ, A. H.; TORREGROSA, Y. S.; MURCIA, J. A. M. Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. **Revista de Pedagogía**, v. 67, n. 4, p. 61-72, oct. 2015.

MATTAR, João; MAIA, Carmem. ABC da EaD: a educação a distância hoje. **SP: Pearson Prentice Hall**, 2007.

MATTOS, Layla Julia Gomes; DOS SANTOS, Silvana Claudia. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura a distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de educação física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, 29 jun. 2018.

NASCIMENTO, J. V. **A formação universitária em educação física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. 380f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto)-Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 5-21, 1999b.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

PIMENTEL, F. C. *et al.* Formação de professores de Educação Física à distância: a experiência da Universidade de Brasília. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 55-69, 2014.

PIOVANI, V. G. S.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones Pedagógicas de los Estudiantes-Practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 77-98, 2012.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. Dissertação (mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/ UFSC, junho/2011.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. D. L. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013b.

QUARANTA, A. M; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física – modalidade EAD. **Revista Movimento**, Porto Alegre. v. 19, nº 02, p. 185-205, 2013a.

RIBEIRO, V. T.; et. al. Preocupações Pedagógicas E Competências Profissionais De Estudantes De Educação Física Em Situação De Estágio. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 26, n. 1, 2015.

RIOPEL, M. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, 2006.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. **A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education**. Research on motivation in education: The classroom milieu, v. 2, p. 13-51, 1985.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

SALLES, W. N. et al. Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de educação física. **Movimento**, v. 21, n. 4, out./dez. 2015.

SALMAIN, D.; AZAR, N. N.; SALMANI, A. A study of first-year student adjustment to college in relation to academic self-efficacy, academic motivation, and satisfaction with college environment. *International Journal of Scientific Management and Development*, v. 2, n. 5, p. 87-93, 2014.

SAMPAIO, A. A.; STOBÄUS, C. D. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, 2015.

SAMPAIO, Adelar Aparecido et al. Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Análise do processo de formação de licenciandos em educação física: motivação inicial e apoio pedagógico. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016a.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Elementos de (des)motivação e mal/bem-estar na formação inicial docente. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016a.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Perspectivas para o bem-estar docente: Uma formação com alunos do PIBID/Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p. 27-37, 2015a.

SAMPAIO, ADELAR; STOBÄUS, Claus Dieter. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 371-391, jul./dez. 2015b.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, 2011.

SANTOS, J. H. et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 4, p. 388-396, 2018.

SANTOS, Wagner dos et al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.

SHIN, Y. J.; KELLY, K. R. Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. **The Career Development Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 141-160, 2013.

SOUZA NETO, Samuel; SARTI, Flavia Medeiros; BENITES, Larissa Cerignoni. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

SPITTLE, M.; JACKSON, K.; CASEY, M. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 190-197, 2009.

STAKE, J. E.; NOONAN, M. The influence of teacher models on the career confidence and motivation of college students. **Sex Roles**, v. 12, n. 9-10, p. 1023-1031, 1985.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and psychological measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos Estudantes-Estagiários em Educação Física-Bacharelado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 45-54, 2016.

ZOUNHIA, Katerina; HATZIHARISTOS, Dimitris; EMMANOUEL, Kostas. Teaching

concerns of greek physical education student teachers. *Studies in Physical Culture and Tourism*, v. 11, n. 2, p. 73-88, 2004.

14 CONCLUSÃO

Para a melhor leitura deste capítulo, organizou-se as considerações finais em três seções. A primeira seção buscou apresentar as considerações deste estudo. Na seção seguinte são apresentadas as implicações práticas do estudo. Por fim, a terceira seção, expõe as principais sugestões para futuras investigações sobre os temas relacionados aos estágios na modalidade EAD.

14.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO

A revisão de literatura acerca da EAD permitiu identificar que embora, não seja uma modalidade de ensino recente, apenas nos últimos anos é que esta modalidade teve grande expansão, sobretudo a partir do ano de 2017 com a publicação do Decreto n. 9.057/2017 e da Portaria n.11/2017, em que foi regulamentado a flexibilização de abertura de polos de apoio e autonomia das IES para a criação de novos cursos. Após a promulgação destes documentos ocorreu o aumento de 64% na oferta de novos cursos de licenciatura em Educação Física à distância.

Atualmente passamos pela 5ª geração da EAD, que teve início a partir do ano 2000-2005, em que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) foram aperfeiçoados. Assim, os alunos acessam seus AVAs em sites mais organizados e intuitivos, que podem ser acessados por computador ou celular, sendo muitos deles transformados em aplicativos. Tem-se ainda o uso de laboratórios e bibliotecas virtuais, além do uso de diversos aplicativos e recursos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, o que remete a modelos mais flexíveis de ensino por meio de comunicação síncrona e assíncrona. Assim, quando consideramos as características da EAD, alguns elementos-chave devem ser destacados:

- As mídias no EAD devem ser utilizadas como instrumentos na mediação do conhecimento, e não somente como um fim de aprendizagem em si mesmo, ou seja, não devem ser vistas como o meio pelo qual o aluno aprende, mas sim, um instrumento de mediação de informações.
- As IES devem organizar o curso de modo a ter qualidade em

seu atendimento ao aluno e no processo de ensino, por isso devem estruturar o curso desde o planejamento, material didático, abertura de polos e suporte aos alunos.

- Na construção do curso devem ser levados em consideração os aspectos sociais e culturais dos alunos ou regiões, uma vez que o EAD alcança público de todas as partes do país.

Nesse sentido, embora o modelo de EAD traga diversos desafios, também possibilita avanços na qualidade da educação, sobretudo por favorecer a integração das tecnologias no contexto educacional e sua modernização.

No tocante aos estudos realizados acerca dos estágios nesta modalidade no curso de licenciatura em Educação Física, foi evidenciado que até o presente momento, poucos estudos buscaram investigar esta temática. Os achados indicaram alguns aspectos positivos e negativos. Como pontos positivos pode-se destacar a aplicação de diversas estratégias ao longo do estágio como auxílio na aproximação com a realidade social e a rotina da profissão; o uso de diversos recursos tecnológicos auxilia no engajamento dos alunos na realização das atividades; a atuação do professor tutor é essencial na mediação do processo de ensino-aprendizagem e estimulando os alunos. Por outro lado, como elementos negativos evidenciou-se que há limitação ou ausência da supervisão dos discentes no estágio in loco e a má utilização de recursos tecnológicos que poderiam auxiliar na comunicação e execução de atividades.

Em relação a regulamentação da modalidade EAD se faz necessário a revisão e maior objetividade nas diretrizes, especialmente quanto aos estágios. Isto porque, por mais que os documentos contenham orientações para a execução dos estágios, estes não são claros quanto a carga horária, supervisão e acompanhamento de professores tutores in loco. Nesse sentido, os documentos não deixam claro, por exemplo, quantas horas de fato os alunos devem realizar na escola. Como não há a descrição da quantidade de horas mínimas a serem cumpridas in loco, cada instituição tem um regulamento com carga horária diferente em suas disciplinas. Este pode ser um problema, visto que na busca por captação de alunos as instituições podem elaborar disciplinas que tenham poucas horas de estágio a serem realizadas nas escolas, o que não contribui de fato para a formação do futuro profissional.

Ademais, as normativas da EAD não descrevem claramente se há ou não a necessidade de acompanhamento de professores orientadores/tutores no momento do estágio prática realizado nas escolas. Na prática, isto pode ter uma implicação negativa, uma vez que os alunos muitas vezes sentem-se desamparados e tem dificuldades com a realização de suas atividades, desde a elaboração dos planos de aula até a aplicação de suas aulas.

Por fim, é importante ressaltar que com a expansão da EAD é necessário que seja estabelecida uma forma de avaliação da qualidade do ensino ofertado nas instituições. Visto que a oferta dos cursos deve estar relacionada a uma metodologia e organização que, de fato contribuam para o aprendizado dos alunos, caso contrário teremos apenas a venda de cursos que não formam profissionais qualificados, e a quantidade irá suplantar a qualidade do ensino.

No que se refere as revisões sistemáticas, foi possível averiguar que a variável motivação foi a mais investigada nos estudos brasileiros e internacionais, destacando-se como principais fatores sua relação com o desempenho e com outras variáveis psicológicas, tais como otimismo, confiança, satisfação, orientação para as metas e preocupação docente.

Alunos motivados apresentam melhor desempenho acadêmico e conhecimento, são mais engajados nas disciplinas, mais elevada a percepção de competência profissional, atividades do curso e estágios, sendo as mulheres mais motivadas e comprometidas com as atividades acadêmicas. Por outro lado, alunos desmotivados tendem a cursar os últimos anos do curso e buscam evitar situações que possam se sentir fracassados ou expor sua imagem.

A motivação parece ser um fator interveniente em diversos aspectos psicológicos dos estudantes. Assim, alunos otimistas, com boa percepção de sua autoeficácia e motivados tem mais chances de se ajustarem a graduação e de permanecerem no curso, além de se envolver mais nas atividades de sua formação.

As preocupações docentes, emergiram como o segundo assunto mais investigado com relação aos estudantes do curso de licenciatura, sobretudo nos estudos realizados a nível internacional. Portanto, as inquietações vivenciadas pelos discentes em formação tem sido o foco de estudos, que buscaram inclusive verificar a validade do instrumento de Escala de Preocupação de Professores, a qual indicou que era preciso uma revisão deste.

Os estudantes-estagiários apresentaram ser mais preocupados

consigo e com o impacto da tarefa, o que atende em parte ao que foi proposto por Fuller (1969), uma vez que a preocupação com o impacto com a tarefa seria a última a se apresentar devido a sua relação com a experiência docente. Por outro lado, a preocupação consigo já era esperada uma vez que, está ligada ao início da atuação profissional, com a sobrevivência na profissão e adequação. Contudo, os resultados da revisão sistemática, demonstrou que esta cronologia das preocupações, como alguns autores já haviam sugerido, pode não ser linear e ser desenvolvida antes do idealizado, de modo tardio ou simultaneamente. Assim, o surgimento das preocupações parece estar atrelado a experiência vivenciada pelo aluno em sua prática docente também, e não apenas ao ciclo de desenvolvimento de sua carreira.

A competência profissional, foi a variável analisada por meio da revisão sistemática com menor número de estudos encontrados. Deve-se salientar que a maioria dos estudos foram realizados no contexto nacional e com instrumento desenvolvido para a investigação com alunos brasileiros, o que é muito positivo, uma vez que ao validar instrumentos de outras línguas e culturas, estes podem ter questões importantes excluídas neste processo descaracterizando o construto analisado ou não ser condizente com a cultura nacional. Ademais, o instrumento contempla a realidade brasileira dos cursos de graduação em Educação Física, facilitando a compreensão dos discentes a respeito dos temas abordados sobre a competência e sobre as temáticas abordadas nas disciplinas do curso.

O desenvolvimento da competência está atrelado a realização de estágios (obrigatórios ou não), projetos e monitorias, sobretudo de competências e conhecimentos relacionados a atuação profissional. Os estudos indicaram ainda que a competência está relacionada a motivação, e fatores como suporte para a autonomia e motivação intrínseca podem predizer uma maior percepção de competência por parte dos alunos. Foi possível identificar ainda, que os alunos se percebem mais competentes em suas habilidades profissionais, conhecimentos pedagógicos, habilidades de autorreflexão, planejamento, iniciativa, liderança, flexibilidade, criatividade, persistência e comunicação. Deste modo, fica evidente a importância dos estágios e participação em projetos para a formação dos futuros professores, não apenas pelo fato de desenvolverem novos conhecimentos, mas principalmente pelo contato com aspectos de sua futura profissão, minimizando o choque inicial com a realidade profissional.

É importante ressaltar que nenhum dos estudos analisados nas

revisões sistemáticas elaboradas teve como população alunos do curso de Educação Física EAD, o que reforçou a necessidade de maiores investigações sobre esta temática. Sendo necessário até mesmo validar instrumentos para desenvolver pesquisas no âmbito dos estágios com alunos do curso EAD. Nesse sentido foram realizadas duas validações dos seguintes instrumentos: Escala de preocupação de Professores e Escala de Avaliação da Motivação inicial e Apoio Pedagógico.

A validação da Escala de Preocupação de Professores (TCQ-PE) indicou que este é um instrumento válido para analisar as preocupações iniciais que podem surgir no começo da carreira docente ou durante a realização dos estágios. As três dimensões que compõe a versão original foram mantidas, sendo preocupações consigo, com a tarefa e com o impacto da tarefa. Contudo, neste processo foi preciso que duas questões fossem excluídas.

Os itens excluídos foram “Ensinar bem quando estou sendo observado” e “Trabalhar com turmas muito grandes”. Aparentemente para os discentes brasileiros, sobretudo do EAD, estas preocupações têm pouca significância. O que pode se dar pelo fato de que ao longo de sua graduação os professores já os prepararam para lidar com essas situações em disciplinas específicas ao longo de sua formação que tratam das etapas de ensino e suas características.

Deste modo, ao final o instrumento foi composto por 13 itens, divididos em três domínios: preocupação consigo (quatro questões), preocupação com a tarefa (quatro questões) e preocupação com o impacto da tarefa (cinco questões). Assim, serão avaliadas preocupações que remetem desde a sobrevivência na profissão, até as inquietações desenvolvidas pelos docentes a respeito da aprendizagem e necessidades dos alunos.

Portanto, este instrumento pode ser um aliado dos professores orientadores/supervisores para investigar ao longo da disciplina de ECS, o desenvolvimento e evolução das preocupações que os alunos podem vir a apresentar, sobretudo, por esta ser uma etapa essencial na formação dos futuros professores.

No que se refere a validação da Escala de Motivação Inicial e Apoio no Estágio, os resultados demonstraram que este instrumento se mostrou adequado para avaliar as motivações iniciais para o ingresso no curso e no apoio pedagógico recebido ao longo dos estágios no contexto educacional brasileiro. Isto

porque esta escala foi desenvolvida originalmente para estudantes portugueses.

No processo de validação foram retiradas 12 questões, que por questões culturais diferentes entre os dois países no processo educacional e de acompanhamento de estágio, no entanto as quatro dimensões analisadas foram mantidas. A maior parte das questões excluídas eram referentes a motivação inicial para ingresso no curso, como por exemplo “Escolhi essa profissão por ter mais tempo que as outras profissões”.

O instrumento em sua versão final foi composto por 32 questões distribuídas nas dimensões de Motivação Inicial (oito questões), Modelo de Formação Educacional (oito questões), Apoio no estágio (10 questões) e Resultados profissionais (seis questões). Como existem poucos instrumentos que buscam investigar o momento dos estágios, este é importante no sentido de que permite aos professores compreenderem melhor alguns aspectos relacionados ao acompanhamento ofertado durante os estágios, resultados percebidos pelos alunos e os modelos de professores que mais influenciaram em sua formação.

Nesse sentido, os professores podem se utilizar desta escala para fazer um diagnóstico do andamento de suas turmas e buscar melhorar as estratégias utilizadas nesta disciplina, de modo especial quanto ao apoio e as orientações repassadas aos alunos. Porque desta forma poderão acolher os alunos e auxiliá-los em suas dificuldades e dúvidas advindas da prática docente.

Ao analisar os estudantes estagiários do curso de licenciatura em Educação Física EAD, observou-se que o perfil dos alunos é de alunos mais velhos, com média de idade de 34,8 anos, era do sexo masculino, não eram casados, possuíam dependentes, residem com até três pessoas na casa, não realizam estágio remunerado e possuem vínculo empregatício e possuem renda entre R\$1.874,01 a R\$ 3.748,00. Esta descrição dos alunos permite compreender o porquê de sua busca pelo curso a distância, uma vez que por suas condições socioeconômicas, esta modalidade é a opção mais viável para obter uma formação superior e buscar uma melhoria em suas condições financeiras.

A partir da análise do perfil dos estudantes, foi investigada a percepção de competência acadêmica. Evidenciou-se que os discentes no geral se percebem suficientemente competentes em todas as dimensões da competência profissional. Contudo, é importante ressaltar que duas dimensões se destacaram, sendo a motivação a habilidade em que os discentes se percebem mais

competentes e o conhecimento disciplinar a dimensão relatada com menor domínio. Nesta perspectiva, é possível inferir que os estudantes-estagiários se sentem capazes de manter uma boa comunicação com a turma e manter os alunos engajados durante as aulas, motivando a participação e o interesse. Em contrapartida, a baixa competência de seus conhecimentos disciplinares chama a atenção, uma vez que este se relaciona com o conhecimento dos temas e conteúdo da disciplina de Educação Física. Ao se declararem pouco competentes neste domínio, os discentes declaram que tem conhecimento insuficiente sobre os conhecimentos técnicos e conceituais, e este é um ponto de atenção quanto a sua formação e aprendizagem, visto que como estão próximos a finalização do curso é esperado que tenham maior conhecimento da disciplina a qual irão ministrar.

Quando considerados os diferentes momentos de estágio, foi constatado que os discentes que cursavam o Estágio II (primeiro estágio em que são realizadas as regências na escola) e Estágio III apresentaram elevada percepção de sua habilidade de motivação. Por outro lado, demonstraram menor competência quanto ao conhecimento disciplinar, e domínio suficiente de sua autorreflexão, conhecimento de contexto e organização e gestão. Logo, os primeiros estágios parecem ser os mais difíceis para os discentes, posto que apresentam uma maior dificuldade com relação aos conteúdos e ao ambiente, planejamento e reflexão acerca de sua atuação enquanto docente. Estes resultados podem refletir o choque inicial com a realidade da profissão, em que muitas vezes não ocorre de acordo com as expectativas dos alunos.

Já os estudantes-estagiários do Estágio IV percebem-se como competentes quanto a sua capacidade de motivação, conhecimento pedagógico, organização e gestão e autorreflexão. Por outro lado, tem baixa percepção de sua competência acerca do conhecimento disciplinar. Como este é o último estágio a ser realizado, os alunos a partir das experiências anteriores estão mais seguros em sua prática e por isso tem maior domínio dos conhecimentos pedagógicos, estratégias para motivação e engajamento dos alunos em aula, de como realizar seus planejamentos e já possuem uma autocrítica de sua atuação. Porém, ainda permanece a dificuldade com relação aos conteúdos da disciplina de Educação Física, o que é um ponto de atenção, uma vez que são estudantes próximos da finalização do curso e logo irão adentrar ao mercado de trabalho.

A competência profissional foi relacionada aos dados

sociodemográficos dos alunos, e os resultados indicaram que os estudantes com menor renda salarial mensal se sentem mais competentes quanto a seus conhecimentos e habilidades. Nesta perspectiva, os alunos com menor renda veem na realização de um curso superior uma forma de melhorar sua situação financeira, conseguindo uma melhor colocação ou salário no mercado de trabalho, sobretudo no curso de licenciatura pela possibilidade de realização de um concurso público.

No que se refere as preocupações docentes, os alunos declararam maior preocupação consigo e com a tarefa, preocupações estas que remetem ao início da carreira docente. As preocupações consigo se relacionam a adaptação e sobrevivência no ambiente escolar e podem surgir na fase dos estágios ou nos primeiros anos de atuação. Assim, os alunos podem ter encontrado alguma adversidade em seu estágio como controle da turma ou a avaliação do professor supervisor. Uma elevada preocupação com a tarefa pode remeter as preocupações dos alunos com relação a situações de ensino. Nesse sentido, como tem pouca experiência docente aspectos como o tamanho da turma, os prazos das tarefas a serem realizadas ou o planejamento das aulas pode ter incomodado os discentes e causado estas preocupações.

Ao relacionar as preocupações e os momentos de estágio, foi identificado que os estudantes-estagiários do Estágio II são mais preocupados consigo. Esta preocupação emerge como a mais importante neste momento, pelo fato de que, este é o primeiro estágio que os alunos de fato realizam as regências e se colocam no papel de professores. Conseqüentemente, podem ter ocorrido dificuldades de adaptação devido o contato com a realidade da profissão, a aprendizagem de como realizar sua função enquanto docente e a preocupação voltou-se a sua sobrevivência e finalização das atividades de estágio, sem de fato haver uma preocupação com os alunos.

Os estudantes do Estágio IV demonstraram menor preocupação com a tarefa. Tal resultado parece estar associado a organização da disciplina, uma vez que neste momento não há regência, mas apenas observações e participações. Como a preocupação com a tarefa está ligada as diversas situações de ensino e neste estágio as aulas propriamente ditas não é realizada, esta preocupação se apresenta em menor proporção, porque eles não precisaram de fato lidar com as situações que geram mais medo e conflito.

Aspectos sociodemográficos também parecem influenciar as

preocupações docentes. Os estudantes casados são preocupados consigo e com a tarefa desenvolvidas em seu estágio. Esta relação pode se dar pelo fato de que, por ter responsabilidade devido a sua condição familiar e ter de desempenhar diversas tarefas diariamente, também compreendem melhor suas atribuições enquanto professores, e ao se inserirem no ambiente escolar se preocupam com sua adaptação na função. Portanto, preocupam-se com seu desempenho e com suas limitações e falhas na realização de suas atividades de estágio.

A preocupação consigo é maior para os alunos casados, porque precisam conciliar suas necessidades da vida pessoal as questões relacionadas a seus estágios (início da carreira). Isto pode gerar insegurança e maior preocupação com sua sobrevivência e adaptação como docente, sobretudo a respeito das avaliações dos professores supervisores sobre seu trabalho. Além do que, estão em um período de transição da formação inicial para o mercado de trabalho, o que leva a incertezas quanto a seu futuro profissional.

Outro fator interveniente nas preocupações docentes é a idade, já que estudantes-estagiários com 41 anos ou mais demonstraram maior preocupação com a tarefa. A maior preocupação com a tarefa exibida por alunos mais velhos, pode estar relacionada não apenas as tarefas relacionadas a disciplina de estágio, mas também por sentir um distanciamento dos alunos, por terem se afastado um longo período dos estudos, pela utilização dos recursos tecnológicos (computadores, tablets, celulares) ou por dificuldade de acesso à internet. Assim a idade pode ter contribuído para que os alunos notassem com mais intensidade estes obstáculos na realização de suas atividades, e por isso se preocupam mais com aspectos como planejamento das aulas, elaboração de textos ou de exercícios e o número de alunos em sala.

Sobre a motivação inicial para ingresso no curso e apoio recebido no estágio, foi constatado que os alunos no geral têm em seus professores bons modelos de formação educacional e percebem bons os resultados profissionais de seus estágios, entretanto veem como insuficiente o apoio recebido no estágio. Assim, os alunos reconhecem que seus professores foram bons formadores e fizeram com que os discentes compreendessem seu papel docente, o que pode ser comprovado com sua percepção dos resultados positivos de sua prática enquanto professores a frente da sala.

No entanto, o apoio que receberam durante a realização de seus

estágios, não pareceu ser suficiente para que os discentes se sentissem seguros e integrados ao ambiente escolar. Como as orientações realizadas pelos professores da instituição se dão de modo online, esta relação parece não ser suficiente para aplacar as angústias e dúvidas desenvolvidas neste período.

Os alunos do Estágio IV indicaram o modelo de formação educacional e os resultados profissionais como as dimensões mais positivas. Visto que este é o último estágio realizado pelos estudantes, percebem-se mais autônomos e capazes de exercer sua função docente, a partir do que foi aprendido ao longo de sua formação inicial, sobretudo com os professores considerados pelos alunos como modelos. Ademais, como adquiram alguma experiência docente a percepção de sua atuação torna-se positiva, porque veem com sucesso a realização de suas atividades.

Todavia, os alunos do Estágio II expressaram que o apoio recebido não foi suficiente. Como este é o primeiro estágio em que os alunos ministram as aulas é possível que tenham passado por um momento de insegurança e as orientações recebidas não foram suficientes para que suas dúvidas e demais necessidades fossem atendidas. Portanto, o acompanhamento mais próximo parece ser necessário.

A motivação inicial e apoio no estágio estão relacionadas ainda aos fatores socioeconômicos. Os alunos com menor renda apresentaram maior motivação inicial para a escolha do curso. O que pode ter ocorrido pelo fato de que, para os alunos ingressar e concluir o curso superior pode ser uma saída para melhorar sua situação financeira e mudar suas condições de vida.

A avaliação da motivação acadêmica indicou que os estudantes-estagiários de modo geral são desmotivados e motivados extrinsecamente. Os níveis de desmotivação chamaram a atenção, e este resultado pode estar relacionado a ausência de participação de atividades realizadas no ambiente universitário, seja ele na própria universidade ou no polo de apoio. Isto porque esta não convivência do ambiente universitário parece fazer com que os alunos se sintam isolados por realizarem as atividades do curso sozinhos e não participarem de fato da vida acadêmica com aulas presenciais, projetos, eventos, entre outras atividades. Os estudantes são, ainda, motivados extrinsecamente, o que demonstra que as atividades de estágio são realizadas com o intuito de evitar reprovar na disciplina ou evitar o atraso na conclusão de sua graduação, e não porque percebem

estas atividades como importantes para sua formação profissional.

Considerando os momentos de estágio, foi evidenciado que em todos os estágios os discentes eram desmotivados, motivados extrinsecamente e motivados por regulação introjetada. Nesse sentido, independentemente dos estágios cursados, os alunos exprimem ausência de intencionalidade ou de motivação perante as atividades de sua prática de ensino. Ou as realizam somente para evitar alguma punição, e não pelo prazer de aprender com o que os estágios têm a ofertar. Portanto, pode-se deduzir que os estudantes-estagiários são apáticos frente ao aprendizado e as experiências profissionais desta fase de sua formação.

Os estudantes-estagiários do sexo masculino foram mais desmotivados e motivados por identificação. Os alunos podem sentir-se desmotivados porque a licenciatura possivelmente não foi sua primeira opção de curso, e como anteriormente não havia a possibilidade de cursar o bacharelado na instituição visto, preferiram finalizar a licenciatura primeiro. Desta forma, ao chegarem no momento dos estágios e se depararem com a prática profissional no âmbito escolar, de fato constatam que não tem vocação ou interesse pela profissão de professor e não são motivados para desempenhar as atividades relacionadas as tarefas desta disciplina.

Por outro lado, os alunos também foram motivados por identificação, o que significa que para alguns alunos há uma identificação com o curso e com a prática docente. Embora seja uma forma de motivação extrínseca, os alunos se identificam com as tarefas realizadas em seu estágio e compreendem que este é um momento importante de sua formação. Não obstante, as ações dos alunos perante os estágios também podem se dar como forma de evitar consequências negativas como reprovar na disciplina por exemplo.

No último estudo da tese, foi elaborado um modelo para a compreensão da competência profissional de alunos de licenciatura EAD. Primeiramente, foi realizada a correlação entre as variáveis competência profissional, preocupações docentes, motivação e apoio no estágio e motivação acadêmica. As correlações evidenciaram que: a competência está relacionada significativamente as preocupações desenvolvidas pelos estudantes com o contato com a profissão e com a motivação acadêmica; para o construto da Motivação e Apoio no Estágio os fatores mais relevantes são o Modelo de Formação Educacional e Apoio no Estágio; os resultados profissionais apresentaram associação moderada

com as dimensões Conhecimentos e Habilidades da autopercepção de competência profissional e que não foram encontradas relações entre a motivação acadêmica e as preocupações dos estudantes.

O Modelo de Competência Profissional (Figura 23) mostrou que é influenciada pelos aspectos da preocupação docente, dos modelos de formação educacional e o apoio pedagógico nos estágios. Contudo, a motivação demonstrou ter pouca influência no desenvolvimento de competência dos estudantes estagiários. Nesta perspectiva, os fatores profissionais (preocupações docentes) e os aspectos referentes ao estágio (modelos de formação educacional e apoio no estágio) são intervenientes na percepção de competência desenvolvida pelos estudantes de Educação Física licenciatura EAD, mediadas pela motivação acadêmica.

Os fatores profissionais, podem atuar como um polo positivo ou negativo neste modelo. Uma demasiada preocupação por parte dos alunos pode afetar negativamente a percepção e competência, uma vez que as inquietações estão relacionadas a diversos problemas e dificuldades vivenciadas pelos estudantes/professores em sua trajetória docente, sobretudo na fase inicial. Por outro lado, quando os alunos apresentam estas preocupações de modo equilibrado, estas podem ser a forma de levar os discentes a refletir sobre a realidade de sua profissão por meio de ações, comportamentos e sentimentos demonstrados pelos professores quanto ao contexto escolar em que estão inseridos. Há a tendência de que no momento dos estágios as preocupações consigo e com a tarefa sejam as primeiras a emergir (Figura 22).

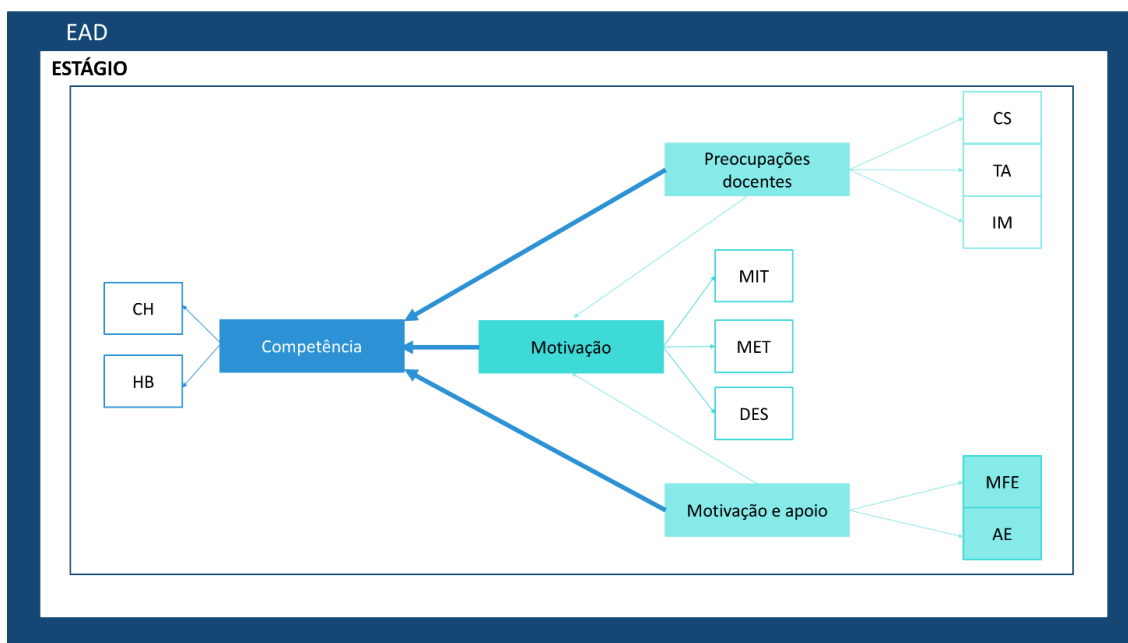


Figura 22. Modelo final de Competência Profissional.

Legenda: CH= conhecimentos; HB= habilidades.

Quando analisados os fatores de estágio, o aspecto com maior impacto se refere aos modelos de formação educacional (Figura 22). Deste modo, os professores durante a graduação ao utilizarem diversas estratégias de ensino, demonstrarem conhecimento e domínio de conteúdo e apresentarem habilidades de um bom professor, imbuíram nos alunos autonomia para lidarem com as situações adversas com as quais podem se deparar durante sua atuação profissional. Assim, tendo nos professores modelos de bons profissionais, os estudantes ao longo da graduação e dos estágios desenvolveram competências e autoconfiança para sua prática docente, valorizando estratégias pedagógicas diferentes que os auxiliam a enfrentar os obstáculos que possam enfrentar.

O segundo elemento interveniente na competência relacionado aos estágios foi o apoio recebido. De acordo com os alunos, a assistência e as orientações recebidas dos professores mediadores da instituição online e dos professores supervisores da escola que ocorreram in loco contribuíram para seu aprendizado e inserção no ambiente escolar. Estes auxílios podem ter ocorrido em diversos níveis, desde dúvidas básicas a respeito de atividades a serem elaboradas, situações comuns de sala de aula a questões referentes a aprendizagem e aplicação de conteúdo. Portanto, este apoio durante os estágios nos diversos âmbitos, foram essenciais para que os alunos desenvolvessem novas competências

profissionais, cognitivas e emocionais pertinentes a sua atuação docente.

Há de se considerar ainda neste modelo, outros dois elementos importantes que exercem influência na competência profissional, que são o ambiente e o contexto (Figura 22). O ambiente corresponde aos aspectos físicos, culturais e sociais que permeiam o sujeito em sua formação inicial na modalidade EAD. Assim, o ambiente está relacionado as características da educação à distância, tais como utilização das tecnologias da informação e da comunicação para o ensino, utilização de AVAs para execução das atividades do curso e dos estágios, necessidade de estudo individual, a distância física entre professores e alunos, diferenças sociais e culturais de acordo com a região em que reside e a ausência de relacionamentos interpessoais com professores e colegas de turma.

Já o contexto é referente as situações específicas com as quais os estudantes-estagiários se depararam no momento de sua prática docente. O contexto, está ligado então a situações de ensino com as quais os discentes têm que lidar, planejamento de atividades, controle de turma, fatores estruturais da escola, domínio de conteúdo e avaliação dos professores orientadores e supervisores, dentre outros.

Estes dois componentes são intervenientes na competência e quando alterados podem modificar sua expressão, além de reforçar a necessidade de adequação a situações peculiares evidenciadas. Nesse sentido, o ambiente deve ser organizado para que o aluno tenha condições de aprender os conteúdos essenciais para o exercício de sua profissão, e possa desenvolver as competências necessárias para uma atuação profissional adequada e de qualidade. Já o contexto em que o aluno está inserido durante seu estágio, deve propiciar uma experiência próxima da realidade para que possa aplicar seus conhecimentos e aprimorar ou formar novas competências.

O baixo impacto da motivação acadêmica do modelo pode se dar pelo alto nível de desmotivação dos alunos, o que pode ser de acordo com o ambiente em que os alunos estão inseridos em sua formação inicial, que é o EAD, e o contexto de realização de seus estágios. Como na modalidade EAD não há convivência em um ambiente universitário, os estudantes não convivem com a cultura acadêmica, socialização com os pares e as demais pessoas envolvidas no processo, o que pode intervir de modo negativo em sua motivação para os estudos.

É importante destacar, que mesmo que o modelo nos de indícios de

como competência se desenvolve ao longo dos estágios em uma graduação na modalidade EAD, os dados encontrados não explicam completamente este construto, uma vez que no geral apenas 6% da competência dos alunos do EAD foi explicada pelas variáveis supracitadas. Todavia, este estudo é um dos primeiros no contexto brasileiro a investigar o impacto que variáveis relacionadas aos estágios e aos fatores profissionais podem ter sobre a competência de estudantes, particularmente com alunos do ensino a distância.

14.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

As evidências apresentadas neste estudo possibilitaram a formulação de algumas ações a serem realizadas para contribuir com a melhoria das disciplinas de ECS nos cursos de licenciatura em Educação Física na modalidade EAD. Assim, observa-se a necessidade da revisão das regulamentações que contemplam não apenas a regulamentação da educação à distância, mas também as regulamentações do estágio nesta modalidade de ensino como um todo.

As legislações que regem a EAD necessitam ser mais claras quanto a organização das atividades do curso de Educação Física como um todo. Assim, as Instituições de Ensino Superior poderão padronizar fatores relacionados a oferta de atividades práticas, carga horária das disciplinas, uma melhor organização curricular, entre outros aspectos pedagógicos e de planejamento. Esta padronização e melhor ordenação do curso, pode colaborar para uma avaliação a respeito da qualidade do ensino ofertado.

A partir desta estruturação dos cursos é possível que seja elaborado um instrumento de acompanhamento que busque examinar realmente as particularidades do processo ensino-aprendizagem desta modalidade. Estas avaliações quanto a qualidade do ensino torna-se fundamental, devido ao grande número de cursos criados a partir do ano de 2017, quando a flexibilização para criação de cursos e aberturas de polos foi formalizada a partir da promulgação dos decretos.

No que se refere a legislação específica de estágio, é de suma importância que estas normativas sejam revistas de modo a esclarecer alguns pontos cruciais para o funcionamento dos estágios. O primeiro aspecto a ser ordenado se relaciona a carga horária. Atualmente a diretriz curricular diz apenas

que os estágios devem compreender a 20% da carga horária total do curso, e não há uma especificação de quantas horas de fato os alunos devem realizar in loco nas escolas. Este é um ponto de atenção, porque como não há normativa, cada instituição delibera a carga horária diferente, e pode haver diferenças discrepantes quanto a vivência dos estudantes-estágios em suas práticas.

O segundo elemento diz respeito a supervisão e acompanhamento dos estudantes. Nas diretrizes, é citado que as instituições devem disponibilizar um professor para acompanhar os alunos in loco no momento de sua prática, contudo, não é uma obrigatoriedade. Assim, a maioria das instituições não possui professor nos polos de apoio que acompanhe os alunos as escolas e os auxilie em suas dúvidas e dores provenientes desta fase.

Outro elemento que seria interessante ser revisto na legislação, se deve a presença de um professor que atenda os alunos no polo de apoio. Neste caso, uma solução poderia ser a contratação de um pedagogo, assim, esse profissional poderia auxiliar os alunos que cursam diversas licenciaturas quanto a assuntos pedagógicos e em dúvidas simples referentes ao planejamento e organização escolar.

Ainda com relação ao acompanhamento e orientação dos alunos, também seria importante que as instituições buscassem estreitar os laços com as escolas, de modo especial com os professores que supervisionam os alunos em suas práticas. Além da presença de um professor tutor no campo de estágio, poderiam ser elaborados instrumentos para que os supervisores descrevessem feedbacks quanto a atuação dos alunos, destacando pontos positivos e negativos. Poderia ser analisado também, as necessidades da escola, suas potencialidades e fragilidades, para assim, compreender melhor o contexto em que o aluno se inseriu em seu estágio.

Outrossim, é importante que as instituições de ensino repensem os moldes os quais tem ofertado os estágios, isto porque, muitas vezes há a adaptação ou reprodução do que é realizado no ensino presencial. Desse modo, é necessário que as atividades sejam pensadas a fim de superar esta visão tradicional e buscar trabalhar de uma forma inovadora, contando com o auxílio de aplicativos, laboratórios virtuais e demais recursos tecnológicos que possam aproximar situações reais de ensino, além do que será realizado na prática.

Podem ser estabelecidos projetos de mentoria com grupos menores

de alunos, para que estes possam tirar dúvidas, compartilhar experiências e discutir temas pertinentes a sua formação. Faz-se necessário pensar estratégias de aproximação do aluno com seus professores e colegas para que se sinta acolhido, mesmo que o ensino seja mediado pela tecnologia. Outra ação necessária, é educar o aluno EAD para a formação a distância, ou seja, trabalhar com a alfabetização digital, para que os discentes com pouco conhecimento de recursos online possam realizar suas atividades e estudos com êxito, sobretudo os alunos mais velhos.

14.3 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Com base na complexidade da temática investigativa e das lacunas observadas nas revisões sistemáticas, futuras pesquisas necessitam contemplar aspectos voltados ao acompanhamento dos estágios, análise de outros aspectos sociodemográficos, motivação e aspectos relacionados à modalidade do EAD, as quais não foram relatadas nos estudos nacionais com estudantes-estagiários de Educação Física.

Investigar mais a fundo a questão do acompanhamento nos estágios é essencial, visto que este é o cerne de muitas críticas que a EAD recebe. Nesse sentido, podem ser realizadas entrevistas para complementar e aprofundar outras informações sobre este tema, além do que o instrumento validado neste estudo averigua.

Aprofundar a análise dos parâmetros sociodemográficos é sugerida, pois estes podem ser fatores intervenientes na competência dos acadêmicos e em outras variáveis. As variáveis sociodemográficas inseridas podem ser a respeito do nível socioeconômico da família, acerca da região, tempo de serviço, motivo para escolha do curso, se era a primeira graduação, se o curso foi a primeira opção, experiências anteriores com a educação básica, participação em projetos e monitorias, entre outras. A partir destes dados, será possível ainda ter um perfil mais completo dos alunos do curso de licenciatura EAD.

No que se refere a motivação, uma recomendação é a de que seja realizada a adaptação da Escala de Motivação Acadêmica para estudantes do EAD. Isto porque, este instrumento está muito relacionado a elementos do ensino presencial e não reflete as particularidades desta modalidade. Assim, esta acabou por ser também, uma das limitações deste estudo.

Os dados referentes a modalidade EAD, podem ser investigados com o auxílio do instrumento Escala de percepção discente do ensino à distância. Assim, itens relacionados ao modelo EAD, envolvimento no curso, avaliação, hábito de estudo, relacionamento com o professor, com o curso e com a universidade podem ser compreendidos. Documentos referentes a organização do estágio e o PPC do curso também podem ser analisados para fornecer informações adicionais para a pesquisa.

Como a maior parte das instituições adota o sistema de módulos, seria interessante se futuros estudos realizassem estudos longitudinais. Assim, seria possível compreender como as variáveis investigadas se modificam ao longo dos estágios. A utilização de abordagem quantitativa e qualitativa é recomendada para evidenciar possíveis relações entre fatores que interferem na competência profissional e na aprendizagem durante os estágios. As duas abordagens se complementam, visto que na quantitativa pode-se identificar comportamentos específicos dos estudantes, a abordagem qualitativa é sugerida para auxiliar na compreensão mais aprofundada dos aspectos que interferem no desenvolvimento da competência profissional. Portanto, o ideal é que estas abordagens fossem combinadas para que os estudos fossem mais completos e robustos.

Por fim, novas investigações devem ser realizadas a fim de identificar outros fatores intervenientes na competência. Isto porque este foi um estudo inicial que buscou compreender como o desenvolvimento desta variável ocorre no âmbito do EAD. Assim, poderão ser levantados elementos positivos e negativos que resultam ou não na aprendizagem das habilidades necessárias à docência.

REFERÊNCIAS

- AKUFFO, P. B. **A descriptive analysis of the roles, responsibilities, and concerns of adapted physical education teachers in a Urban School district.** The Ohio State University Dissertation, Ohio, 2005.
- ALMEIDA, F. F. V; MOREIRA, E. C. Contribuições da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em Educação Física: a percepção discente. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 77-102, ago. 2012.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 29, n. 2, p. 327-340, Dec. 2003
- AMRAI, H. et al. The relationship between academic motivation and academic achievement students. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.15 p. 399–402, 2011.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, v. 1, n. 2, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza; DE SOUSA HOBOLD, Marcia. As Práticas de Licenciatura e o Trabalho Docente dos formadores na perspectiva de Licenciandos de Letras. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, 2013.
- ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista de Educação**, Anhanguera, v. 10, n. 10, p. 141-149. 2007.
- ANVERSA, A. L. B. *et al.* A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.
- ANVERSA, A. L. B. et al. O estágio curricular em Educação Física–bacharelado. **Kinesis**, v. 33, n. 1, p. 24-39, 2015.
- ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; DE OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. Personal trainer: competências profissionais demandadas pelo mercado de trabalho. **Pensar a prática**, v. 14, n. 3, 2011.
- ARAUJO, Leandro Dias de; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. Motivação para Aprender na Formação Superior em Saúde. **Psico-USF**, v. 25, n. 2, p. 297-306, 2020.
- ARIAS, A. V. et al. Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. **Universitas psychologica**, v. 9, n. 1, p. 109-121, 2010.
- AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação

da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em Educação Física. **Movimento**, v. 22, n. 2, 2016.

BARBOSA-RINALDI, I.P; PIZANI, J. Desafios dos estágios nos cursos de bacharelado em Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V. do; FARIAS, G. O. **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.

BATILANI, T. G.; BELEM, I. C.; BOTH, J. Diferentes perfis de motivações e preocupações dos estudantes de Educação Física. **Movimento**, v. 24, n. 2, p. 619-632, 2018.

BATISTA, P.; MATOS, Z.; GRAÇA, A. Auto-percepção das competências profissionais em profissionais de desporto: efeito da área de intervenção da experiência profissional. **Revista de Ciencias del Deporte**, v. 7, n. 2, p. 117-131, 2011.

BEHAR, P. A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BEHETS, D. Concerns of preservice Physical Education teachers. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 10, n. 1, p. 66-75, 1990.

BELEM, Isabella Caroline et al. Análise da motivação acadêmica de universitários de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 17, n. 1, p. 69-76, 2019.

BELLONI, Maria Luiza. Educação à distância e mídia-educação: da modalidade ao método. **ComCiência**, n. 141, p. 0-0, 2012.

BENITES, L. C. et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENITES, L. C.; SARTI, F. M.; SOUZA NETO, S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 100-117, 2015.

BERGAMINI, C, W. **Competência: A chave do desempenho**; São Paulo: Atlas 2012.

BOGGESE, T. E.; MCBRIDE, R. E.; GRIFFEY, D. C. The concerns of physical education student teachers: A developmental view. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 4, n. 3, p. 202-211, 1985.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U): propriedades psicométricas. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 127-134, ago. 2008.

BOTH, E. Reconsidering Fuller's concerns-based model of teacher development: Comparing regular and academic student teachers changing concerns. **Faculty of Social and Behavioural Sciences Theses**, Utrecht University, 2010.

BOTH, J. Bem Estar do Trabalhador Docente em Educação Física da Região Sul do Brasil. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOZ, Y. Turkish student teachers' concerns about teaching. **European Journal of Teacher Education**, v. 31, n. 4, p. 367–377, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1998**. Institui sobre o ensino profissional. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer n. 058/2004, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de fev. 2004

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n.07, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENADE 2014: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Relatório de área. Educação Física Licenciatura**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_educacao_fisica_licenciatur.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253, de 18 de Outubro de 2001**.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n. 0058, de 18 de fevereiro**. Brasília. 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer 0138/2002, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Conselho Pleno. Resolução nº 7, de 18 de Março de 2004.**

_____. Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2020.

_____. Mapa Do Ensino Superior. SEMESP. SEMESP, São Paulo, 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores de educação básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Parecer 28, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 2001.

_____. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº 06, de 19 de dezembro de 2018.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Educação profissional: legislação básica. **Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998.** Diário oficial da União.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2007

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Diário Oficial da República Federal do Brasil, em 26 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **eMEC**. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.788 de 25 de setembro de 2008**.

_____. Ministério da Educação. Portaria **4.361, de 29 de Dezembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação; 2004.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 2.253, de 18 de Outubro de 2001**. Introdução, na organização curricular dos cursos superiores, de disciplina não presencial. Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017. **Diário Oficial da República Federal do Brasil**, 26 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Diário Oficial da República Federal do Brasil, em 26 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004**. Diário Oficial da União, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

BRITTO, Lidiane Campos et al. Motivos da escolha da educação a distância: o aluno como consumidor. **Revista de Administração IMED**, v. 6, n. 2, p. 206-220, 2016.

CAPEL, S. A. A Longitudinal Study of the Stages of Development or Concern of Secondary PE Students. **European Journal of Physical Education**, v. 3, n. 2, p. 185-199, 1998.

CAPEL, S. A. Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. **Educational Research**, v. 39, n. 2, p. 211-228, 1997.

CARDOSO, Luzia Rodrigues; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação no ensino superior: metas de realização e estratégias de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2, p. 145-155, 2004.

CASSEPP-BORGES, V.; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. **Instrumentação psicológica: Fundamentos e práticas**, p. 506-520, 2010.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**, v. 22, n. 7, p. 267-276, 1998.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European industrial training**, v. 20, n. 5, p. 20-30, 1996.

CHIVERS, Geoff; CHEETHAM, Graham. Towards an Holistic Approach to Professional Learning and Development. In: **TITLE AERC 2000: An International Conference. Proceedings of the Annual Adult Education Research Conference (41st, Vancouver. 2000. p. 563.**

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 2nd ed., 1988.

CONWAY, P. F.; CLARK, C. M. The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. **Teaching and Teacher Education**, v.19, n. 5, p. 465-482, 2003.

COSTA FILHO, R. A.; IAOCHITE, R. T. Experiências de ensino no estágio supervisionado e autoeficácia para ensinar Educação Física na escola. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 2, p. 201-211, 2015.

COSTA, Bruno. **Preocupações pedagógicas e desenvolvimento profissional em Educação Física: passo ou descompasso?** 2013. 120f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, UFRRJ, Seropédica, 2013.

COSTA, L. A. et al. Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 16, n. 2, set. 2015.

COSTA, L.C.A. et al. Potencialidades Profissionais em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.15, n.1, p. 17-23, 2004.

COSTA, Luciane Cristina Arantes; DO NASCIMENTO, Juarez Vieira. O “bom” professor de Educação Física: possibilidades para a competência profissional. **Journal of Physical Education**, v. 20, n. 1, p. 17-24, 2009.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S.; LETTNIN, C. C. Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 92, 2016.

DECI, E. L. et al. Motivation in education: The selfdetermination perspective. **Educational Psychologist**, v. 26, p. 325-346, 1991.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum. 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory**. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press. 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.; WILLIAMS, G. C. Need Satisfaction and the SelfRegulation of Learning. **Learning and Individual Differences**, v.8, n. 3, p. 165-183, 1996.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Self-determination theory**. In: LANGE, P. A. M. V.; KRUGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. Handbook of theories of social psychology. Thousand Oaks: Sage, v. 1. p. 416-437, 2012.

EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. As competências profissionais de treinadores esportivos catarinenses. **Motriz**, v. 15, p. 890-899, out./dez. 2009b

EGERLAND, E. M.; NASCIMENTO, J. V.; BOTH, J. Nível de associação entre importância atribuída e a competência percebida de treinadores esportivos. **Pensar a Prática** (Online), v. 12, p. 1-12, set./dez. 2009a.

FARIA, A. A. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

FARIAS, G. O. et al. Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 656-666, out./dez. 2012.

FARIAS, G. O. et al. Preocupações pedagógicas de estudantes-estagiários na formação inicial em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 3, p. 310-319, 2008.

FARIAS, Gelcemar Oliveira et al. Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 441-454, 2018.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 2, p. 127-134, 2019.

FEDELES, M. **Teachers' concerns questionnaire: the development and validation of a measure of high school teachers' moral sensitivity**. 2004. Tese de Doutorado. University of British Columbia.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas dos profissionais de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: Um estudo Delphi. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. Educação Física: quais competências profissionais. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro: Biblioética, p. 87-98, 2006.

FERREIRA, Zuleika Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, AF de. O perfil do aluno de educação a distância no ambiente teleduc. **ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2007.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Preocupações ao longo da carreira docente: estudos de caso com professores de Educação Física do magistério público estadual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 4, p. 841-856, 2011.

FRASSON, Jéssica Serafim et al. A socialização docente e os professores de educação física iniciantes: um debate a partir da construção social da realidade. In: **VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. 2016.

FREIRE, Ana Maria. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal**, p. 1-25, 2001.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. **American educational research journal**, v. 6, n. 2, p. 207-226, 1969.

FULLER, F. F.; BOWN, O. H. **Teacher education**: The 74th yearbook of the national society for the study of education (Part II). Chicago: The University of Chicago, 1975.

FULLER, F. F.; PARSONS, J.; WATKINS, J. E. **Concerns of teachers: Research and reconceptualization**. Austin: University of Texas. Research and Development Center for Teacher Education, 1974.

FULLER, F.; BOWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (ed.). **Teacher Education**. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press, p. 25-52, 1975.

GATTI, B. A. (2013-2014). A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, 100, 33-46.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GEORGE, A. A. **Measuring Self, Task, and Impact Concerns**: A Manual for the Use of the Teacher Concerns Questionnaire. 1978.

GODOY, Arilda Schmidt; D'AMELIO, Marcia. Competências gerenciais desenvolvidas por profissionais de diferentes formações. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 63, p. 621-639, 2012.

GOMES, C. João; CALDEIRA, Helena. As TIC na formação de professores para um maior desenvolvimento de atitudes reflexivas. **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extra, p. 1-4, 2005.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, v.13, n. 1, 101-113, 2008.

GUIMARÃES, S. É. R; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUTIÉRREZ, M.; TOMÁS, J. M. Motivational Class Climate, Motivation and Academic Success in University Students. Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. **Revista de Psicodidáctica** (English ed.), v.23, n. 2, Jul./Dec. p. 94-101, 2018.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HAZRATI-VIARI, A.; RAD, A. T.; TORABI, S. S. The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. **Procedia-**

HERNÁNDEZ-NIETO, Rafael A. Contributions to statistical analysis. **Mérida: Universidad de Los Andes**, v. 119, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

HYNES-DUSEL, J. M. Cooperating teachers' perceptions about the student teaching experience. **Physical Educator**, v. 56, n. 4, p. 186, 1999.

ILLERIS, K. **Learning and Cognition**. En: Jarvis, P. & Wats, M. (Eds.) *The Routledge International Handbook of Learning*. N.Y.: Routledge. pp. 18-27, 2012.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da educação superior 2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos1>> Acesso em: 27 abr 2019.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico: **Censo da educação superior 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf> Acesso em: 27 abr 2019.

JANUÁRIO, C.; ANACLETO, F.; HENRIQUE, J. **Formação de professores de Educação Física: rotinas de planejamento e de ensino**. In R. Resende, A. Albuquerque, & R. 52 Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação Física e Lazer*. (pp. 399-420). Lisboa: Visão e contextos, edições e representações, Lda, 2015.

JESUS, S. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar docente e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

JESUS, S. N. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Colégio Internato dos Carvalhos**, v. 10, n. 1, p. 7-22, 2006.

JESUS, S. N. Estratégias para motivar os alunos. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-

29, 2008.

JESUS, S. N. Estudo do mal-estar docente segundo um modelo integrativo de teorias da motivação. In: SANTOS, B.; ANTUNES, D; BERNARDI, J. (orgs.). **Processos motivacionais em contextos educativos**. Ramada: Edições Pedagogo, 2012.

JESUS, S. N. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Porto: ASA Editores, 2002.

JOLY, M. C. R. A.; PRATES, E. A. R. Avaliação da escala de motivação acadêmica em estudantes paulistas: propriedades psicométricas. **Psico-USF**, v. 16, n. 2, p. 175-184, 2011.

KARAMAN, M. A.; WATSON, J. C. Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. **Personality and Individual Differences**, v. 111, n.1, p. 106-110, 2017.

KOKKINOS, Constantinos M.; STAVROPOULOS, George; DAVAZOGLU, Aggeliki. Development of an instrument measuring student teachers' perceived stressors about the practicum. **Teacher Development**, v. 20, n. 2, p. 275-293, 2016.

KOMARRAJU, M.; DIAL, C. Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. **Learning and Individual Differences**, v. 32, p. 1-8, 2014.

KOMARRAJU, M.; KARAU, S. J.; SCHMECK, R. R. Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. **Learning and individual differences**, v. 19, n. 1, p. 47-52, 2009.

LAKER, A.; JONES, K. A Longitudinal Study of Evolving Student Teacher Concerns: Baseline Report. **European Journal of Physical Education**, v. 3, n. 2, p. 200-211, 1998.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, p. 159-174, 1977.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Artmed, 2003.

LEMOS, C.A.F. **Qualidade de vida na carreira profissional de professores de Educação Física do magistério público estadual/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LEMOS, E. D.; LEE, C. L.; DE ROSE JÚNIOR, D. Autopercepção de competência profissional dos estudantes de um curso superior de atividade física. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, vol. 14, n. 2, p. 30-41, jul/dez 2010

LENS, Willy; MATOS, Lennia; VANSTEENKISTE, Maarten. Professores como fontes

de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, v. 31, n. 1, 2008.

LERDPORNKULRAT, T.; KOUL, R.; POONDEJ, C. Relationship between perceptions of classroom climate and institutional goal structures and student motivation, engagement and intention to persist in college. **Journal of Further and Higher Education**, v. 42, n. 1, p. 102-115, 2018.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, 2007.

MALTA, M. et al. STROBE initiative: guidelines on reporting observational studies. **Revista de Saúde Pública**, v. 44, n. 3, p. 559-565, 2010.

MANGOPE, B.; MANNATHOKO, M. C.; KUYNI, A. B. Pre-service physical education teachers and inclusive education: attitudes, concerns and perceived skill needs. **International Journal of Special Education**, v. 23, n. 3, 2013.

MARCON, D.; NASCIMENTO, J. V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.

MARINHO, A.; SANTOS, P. M.; FARIAS, G. O. Competências e formação profissional: reflexões sobre um projeto de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 3, p. 46-54, 2012.

MARÔCO, João. **Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações**. ReportNumber, Lda, 2010.

MARTÍNEZ, A. H.; TORREGROSA, Y. S.; MURCIA, J. A. M. Adquisición de las competencias profesionales según el soporte de autonomía, mediadores psicológicos y motivación. **Revista de Pedagogía**, v. 67, n. 4, p. 61-72, oct. 2015.

MATTAR, J.; MAIA, C. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo, 2007.

MATTOS, Layla Julia Gomes; DOS SANTOS, Silvana Claudia. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de licenciatura a distância. **EAD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

MCBRIDE, R. E. The TCQ-PE: An Adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire Instrument to a Physical Education Setting. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 12, n. 2, p. 188-196, 1993.

MEEK, G. The teacher concerns questionnaire with preservice physical educators in

Great Britain: being concerned with concerns. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 16, n. 1, p. 20-29, Oct. 1996.

MEEK, Geoffrey; BEHETS, Daniël. Physical education teachers' concerns towards teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 15, n. 5, p. 497-505, Jul. 1999.

MESQUITA, Elza. Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. **EDUSER: revista de educação**, p. 3-19, 2010.

MICALISKI, E. L.; PEREIRA, F. K.; SOUZA, F. L. **Perfil do aluno de Educação Física na modalidade EAD**. In: MICALISKI, E. L.; FIGUERÔA, K. M. (Org.). Educação Física na EAD: histórico, cenários e perspectivas. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

MOHER, D. et al. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. **Systematic reviews**, v. 4, n. 1, p. 1, 2015.

MONTIEL, J. M. et al. Escala de percepção discente do ensino à distância: estudo de validade. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 13, n. 3, p. 359-369, 2014.

MUGNOL, Marcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009.

NASCIMENTO JÚNIOR, J. R. A. et al. Motivação acadêmica e percepção de competência profissional de acadêmicos de Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 2, p. 276-288, 2018.

NASCIMENTO, J. V. **A formação inicial universitária em Educação Física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 380 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 13, p. 5-21, 1999b.

NEIRA, M. G. Proposições para o estágio disciplinar na formação de professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, J. V.; FARIAS, G. O. (Org). **Construção da identidade profissional em Educação Física: da formação a intervenção**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

OOSTERHEERT, I.; SWENNEN, J. M. H.; VAN RIJSWIJK, M. De ontwikkeling van leraren-in-opleiding. **Leraren opleiden, Een handreiking voor opleiders.**, p. 31-45, 2005.

ORTEGA, J. L. G.; FUENTES, A. R. Perception of Physical Education college students about their communicative competence. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n.

2, p. 425-442, abr./jun. de 2014.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339-368, 2008.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Artmed Editora, 2010.

PASQUALI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PASSOS, Patricia Carolina Borsato et al. Universitários de educação física são otimistas e motivados durante a vida acadêmica?. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIGGE, F. L.; MARSO, R. N. Relationships between student characteristics and changes in attitudes, concerns, anxieties, and confidence about teaching during teacher preparation. **Journal of Educational Research**, v. 81, p.109-115, 1987.

PIMENTEL, F. C. *et al.* Formação de professores de Educação Física à distância: a experiência da Universidade de Brasília. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 55-69, 2014.

PORTO, Rebeca Cruz; GONÇALVES, Marina Pereira. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 515-522, 2017.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. Dissertação (mestrado em Educação Física). Florianópolis, PPGEF/ UFSC, junho/2011.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. D. L. Formação de professores de Educação Física na EAD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 1, p. 51-65, 2013b.

QUARANTA, A. M; PIRES, G. L. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física – modalidade EAD. **Revista Movimento**, Porto Alegre. v. 19, nº 02, p. 185-205, 2013a.

RIBEIRO, V. T. et al. Preocupações pedagógicas e competência profissional de estudantes de Educação Física em situação de estágio. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2015.

RIOPEL, M. Novas regulações escolares: quais os impactos sobre as preocupações dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, 2006.

RIZKALLAH, E. G.; SEITZ, V. Understanding student motivation: a key to retention in higher education. **Scientific Annals of Economics and Business**, v. 64, n. 1, p. 45-57, 2017.

ROCHA, D. R. **Os Sentidos Políticos Atribuído a Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução**. 2016. 211 f. 2016. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília.

RODRIGUES, P.C. **Bioestatística**. Niterói: EdUFF, 2002.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P.; DECI, E. L. A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. **Research on motivation in education: The classroom milieu**, v. 2, p. 13-51, 1985.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, San Diego, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

SALLES, W. N. et al. Autoeficácia discente na formação inicial de estudantes universitários de educação física. **Movimento**, v. 21, n. 4, out./dez. 2015.

SALMAIN, D.; AZAR, N. N.; SALMANI, A. A study of first-year student adjustment to college in relation to academic self-efficacy, academic motivation, and satisfaction with college environment. *International Journal of Scientific Management and Development*, v. 2, n. 5, p. 87-93, 2014.

SAMPAIO, A. A.; BAES, M. A. C. **Motivação inicial na formação docente**. X ANPED SUL, Florianópolis, out de 2014.

SAMPAIO, Adelar Aparecido et al. Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima. 2014.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Análise do processo de formação de licenciandos em educação física: motivação inicial e apoio pedagógico. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016a.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Elementos de (des)motivação e mal/bem-estar na formação inicial docente. **XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**, 2016b.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. Perspectivas para o bem-estar docente: Uma formação com alunos do PIBID/Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 13, n. 2, p. 27-37, 2015a.

SAMPAIO, ADELAR; STOBÄUS, Claus Dieter. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço Pedagógico**, v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 371-391, jul./dez. 2015b.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M.P.B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre:Penso, 2013.

SANTOS, A. A. A. et al. A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, 2011.

SANTOS, J. H. et al. Autopercepção de competências profissionais de professores de educação física iniciantes e experientes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 4, p. 388-396, 2018.

SANTOS, P. M. et al. Formação profissional e percepção de competências de estudantes de Educação Física: uma reflexão a partir da disciplina de esportes de aventura e na natureza. **Rev. educ. fis. UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 529-540, Dec. 2015.

SANTOS, P. M. et al. Formação profissional e percepção de competências de estudantes de Educação Física: uma reflexão a partir da disciplina de esportes de aventura e na natureza. **Journal of Physical Education**, v. 26, n. 4, p. 529-540, 2016.

SANTOS, Wagner dos et al. Práticas avaliativas de professores de educação física: inventariando possibilidades. **Journal of Physical Education**, v. 30, 2019.

SAPETA, P. Desenvolvimento de Competências: os saberes teóricos e os saberes práticos. **Revista do Instituto Politécnico de Castelo Branco**, Castelo Branco, v. 3, n. 4, p. 4-9. 2013.

SCHIAROLLI, Gustavo; GOMES, Nilton Munhoz; BOTH, Jorge. Autopercepção de competência profissional no estágio curricular supervisionado em educação especial no curso de licenciatura de educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 207-216, 2018.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições. Campinas**, v. 20, n. 2, p. 59, 2009.

SHIN, Y. J.; KELLY, K. R. Cross-cultural comparison of the effects of optimism, intrinsic motivation, and family relations on vocational identity. **The Career Development Quarterly**, v. 61, n. 2, p. 141-160, 2013.

SILVA JÚNIOR, A. P. et al. Estágio curricular supervisionado na formação de professores em educação física: uma análise da legislação a partir da resolução CFE 03/1987. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, 2016.

SILVA PIOVANI, V. G.; BOTH, J. Relaciones entre el tiempo de realización de práctica docente curricular y las preocupaciones pedagógicas de estudiantes de

educación física de Uruguay. **Educación Física y Deporte**, Uruguay, v. 33, n. 2, p. 443-466, 2014.

SILVA PIOVANI, V. G.; BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V. Preocupaciones pedagógicas de los estudiante-practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Movimento**, v. 18, n. 4, 2012.

SILVA, M. C. M. **O primeiro ano de docência: o choque com a realidade**. In: ESTRELA, M. T. (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Porto Editora, 1997. p. 53-80. (Ciências da Educação).

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani De Lorenzi. **EDUCAÇÃO FÍSICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA (EAD): UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA**. In: **VIII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. 2016.

SLOAN, Stephen. An investigation into the perceived level of personal subject knowledge and competence of a group of pre-service physical education teachers towards the teaching of secondary school gymnastics. **European Physical Education Review**, v. 13, n. 1, p. 57-80, 2007.

SOLBERG NES, L.; EVANS, D. R.; SEGERSTROM, S. C. Optimism and College Retention: Mediation by Motivation, Performance, and Adjustment. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 39, n. 8, p. 1887-1912, 2009.

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: Os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 311-324, 2016.

SPITTLE, M.; JACKSON, K.; CASEY, M. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 25, n. 1, p. 190-197, 2009.

STAKE, J. E.; NOONAN, M. The influence of teacher models on the career confidence and motivation of college students. **Sex Roles**, v. 12, n. 9-10, p. 1023-1031, 1985.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 478 p.

TRUSZ, R. D. **Preocupações de professores de Educação Física de Balneário Camboriú**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2016.

UNICESUMAR. *Projeto Pedagógico de Curso*. Maringá, 2019. 144 p.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VALLERAND, R. J. Vers une Vers une methodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherché en langue française. **Canadian Psychology**, v. 30, n. 4, p. 662-680, 1989.

VALLERAND, R. J. et al. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and psychological measurement**, v. 52, n. 4, p. 1003-1017, 1992.

VAZ, J. M. et al. Percepção de competências profissionais de instrutores de atividades de aventura na natureza atuantes em Florianópolis/SC. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 295-310, 2017.

VIEIRA, Lenamar Fiorese; VIEIRA, José Luiz Lopes; FERNANDES, Renata. Competência profissional percebida: um estudo com estudantes de Educação Física em formação inicial. **Journal of Physical Education**, v. 17, n. 1, p. 95-105, 2006.

VIEIRA, Suelen Vicente; BEUTTEMMULLER, Lucas Jacob; BOTH, Jorge. Preocupações de professores de Educação Física conforme os ciclos de desenvolvimento profissional e características sociodemográficas. **Journal of Physical Education**, v. 29, n. 1, 2018.

VILELA, R. A.; BOTH, J. Associação entre a faixa etária e as preocupações dos Estudantes-Estagiários em Educação Física-Bacharelado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, n. 2, p. 45-54, 2016.

WATZKE, J. L. Longitudinal research on beginning teacher development: Complexity as a challenge to concerns-based stage theory. **Teaching and Teacher Education**, v. 23, p. 106-122. 2007.

WATZKE, J. L. Longitudinal study of stages of beginning teacher development in a fields-based teacher education program. **The Teacher Educator**, v.38, p.209-229. 2003.

ZACARIOTTI, Marluce; DE PINHO, Maria José. ESTÁGIO SUPERVISIONADO EAD: mesmas diretrizes, novas conexões. **Revista Observatório**, v. 5, n. 3, p. 118-144, 2019.

ZOUNHIA, Katerina; HATZIHARISTOS, Dimitris; EMMANOUEL, Kostas. Teaching concerns of greek physical education student teachers. *Studies in Physical Culture and Tourism*, v. 11, n. 2, p. 73-88, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário online para coleta

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado estudante você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada "Associação entre percepção discente do ensino à distância, autopercepção de competência profissional, motivação e preocupação de estudantes de Educação Física". O objetivo é analisar a associação entre percepção discente do ensino à distância, autopercepção de competência profissional, motivação e preocupação de estudantes de Educação Física. Os dados serão coletados através do preenchimento de questionários disponibilizados no ambiente virtual do aluno, assim como por meio da análise de dados estatísticos e de acompanhamento dos discentes matriculados no curso de Educação Física Nead Unicesumar. Os questionários acompanham procedimentos aceitos internacionalmente para pesquisas deste caráter. Informamos que ao preencher os questionários o acadêmico pode sofrer constrangimento ao responder algumas questões, no entanto, ressalta-se que os protocolos utilizados acompanham procedimentos aceitos internacionalmente e que a identidade dos participantes será mantida em sigilo. Para cada aluno será gerado um código que substituirá sua identificação.

Estou ciente e autorizo a realização dos procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras contanto que seja mantido em sigilo informações relacionadas à minha privacidade, bem como garantido meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar meu estado de saúde físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável e/ou com demais pesquisadores. É possível retirar o meu consentimento a qualquer hora e deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo à minha pessoa. Desta forma, concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Endereço de e-mail *

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Aceita participar desta pesquisa? *

Seção 2 de 8

Dados Sociodemográficos

Descrição (opcional)

Sexo *

Feminino

Masculino

Idade *

Texto de resposta curta

Módulo *

Texto de resposta curta

Estado Civil *

Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico

Indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado, assinalando sua resposta numa escala que vai de 1 a 5. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.

1. Escolhi essa graduação para ter um curso superior

- 1. Nenhuma
- 2. Pouca
- 3. Alguma
- 4. Bastante
- 5. Muita

2. Escolhi essa graduação para atender o meu desejo de ser professor

- 1. Nenhuma

Escala de Preocupações dos Professores/Estagiários de Educação Física

Leia cada afirmação abaixo e pergunte-se: Quando Penso no meu ensino/estágio, o quanto eu me sinto preocupado(a) em relação as questões relacionadas abaixo?

Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Não preocupado; 2. Um pouco preocupado; 3. Preocupado; 4. Muito preocupado; 5. Extremamente preocupado.

1. A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física

- 1. Não preocupado
- 2. Um pouco preocupado
- 3. Preocupado
- 4. Muito Preocupado
- 5. Extremamente preocupado

APÊNDICE 2

ESCALA DE MOTIVAÇÃO INICIAL E APOIO NO ESTÁGIO (VERSÃO FINAL)

Leia com atenção cada uma das afirmações e assinale o número que melhor corresponde a sua avaliação sobre a cada dimensão.

Indique a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado. Cada um dos algarismos significa o seguinte: Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.

Questão	Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
1. Escolhi essa graduação para atender o meu desejo de ser professor	1	2	3	4	5
2. Escolhi essa graduação para adquirir novos conhecimentos	1	2	3	4	5
3. Escolhi essa graduação para preparar-me para ser professor	1	2	3	4	5
4. Escolhi essa graduação para ter por novas experiências profissionais e acadêmicas	1	2	3	4	5
5. Escolhi essa profissão por ter interesse em ser professor	1	2	3	4	5
6. Escolhi essa profissão para ensinar os conhecimentos que possuo	1	2	3	4	5
7. Escolhi essa profissão para ter uma remuneração estável	1	2	3	4	5
8. Escolhi essa profissão por gostar de me relacionar com os estudantes	1	2	3	4	5

Indique o grau de concordância para cada afirmação. Cada um dos algarismos significa o seguinte: 1. Discordo totalmente; 2. Discordo parcialmente; 3. Não concordo, nem concordo; 4. Concordo parcialmente; 5. Concordo totalmente.

Questão	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não Discordo e Nem Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
9. Os docentes do curso de graduação forneceram conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar em situações encontradas na sala de aula	1	2	3	4	5
10. Os docentes do curso de graduação salientaram as implicações pedagógicas dos conteúdos abordados	1	2	3	4	5
11. Os docentes do curso de graduação promoveram os	1	2	3	4	5

relatos de experiência dos estudantes sobre as vivências no estágio					
12. Os docentes do curso de graduação forneciam exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar os conhecimentos teóricos apresentados	1	2	3	4	5
13. Os docentes do curso de graduação defendiam que há vários estilos de professor	1	2	3	4	5
14. Os docentes do curso de graduação proporcionaram experiências que permitiam a auto-observação, desenvolvendo o autoconhecimento pessoal e profissional dos estagiários	1	2	3	4	5
15. Os docentes do curso de graduação deixaram claro que cada professor tem o seu estilo pessoal para ser "bom" professor	1	2	3	4	5
16. Os docentes do curso de graduação procuravam alterar algumas ideias preconcebidas sobre a prática pedagógica demonstrando as consequências profissionais negativas dessas ideias	1	2	3	4	5
17. A orientação fornecida no estágio levou-me a desenvolver competências profissionais para saber lidar com situações que podem ocorrer na sala de aula	1	2	3	4	5
18. A orientação fornecida no estágio levou-me a desenvolver as minhas qualidades pessoais para ser professor	1	2	3	4	5
19. A orientação fornecida no estágio levou-me a Superar experiências de menor sucesso profissional na sala de aula	1	2	3	4	5
20. A orientação fornecida no estágio levou-me a ter experiências de sucesso profissional na sala de aula	1	2	3	4	5
21. A orientação fornecida no estágio levou-me a aprender observando outros estagiários e/ou professores a dar aulas	1	2	3	4	5

22. A orientação fornecida no estágio levou-me a ter confiança nas minhas competências para dar aulas	1	2	3	4	5
23. A orientação fornecida no estágio levou-me a desenvolver expectativas de sucesso profissional	1	2	3	4	5
24. A orientação fornecida no estágio levou-me a superar a ansiedade que tinha antes de dar as aulas	1	2	3	4	5
25. A orientação fornecida no estágio levou-me a ter feedback positivo sobre a minha competência quando era bem sucedido nas aulas	1	2	3	4	5
26. A orientação fornecida no estágio levou-me a ter autonomia para fazer uso da minha criatividade e opções pessoais nas estratégias adotadas no processo de ensino-aprendizagem	1	2	3	4	5

Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante o ano letivo, indique o grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos, em uma escala que vai de 1 (mal sucedido) a 5 (bem sucedido).

Questão	Mal Sucedido					Bem Sucedido				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Durante os estágios consegui ter um bom relacionamento com os alunos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Durante os estágios consegui que os alunos aprendessem	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Durante os estágios consegui ajudar os alunos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Durante os estágios consegui contribuir para a formação plena dos alunos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Durante os estágios consegui levar os alunos a gostar da disciplina	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. Durante os estágios consegui fazer com que os alunos se sentissem realizados	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Para calcular os escores das dimensões da escala:

✓ **Primeiro:** Somar os valores das questões que remetem a dimensão;

- ✓ **Segundo:** Dividir o valor da soma realizada no primeiro passo pelo número de questões da dimensão avaliada.

A classificação dos escores das dimensões e da avaliação global da Escala de Motivação e Apoio no Estágio pode ser a seguinte:

- ✓ **Péssimo:** valor da média dos escores entre 1,00 e 1,50
- ✓ **Ruim:** valor da média dos escores entre 1,51 e 2,50
- ✓ **Médio:** valor da média dos escores entre 2,51 e 3,49
- ✓ **Bom:** valor da média dos escores entre 3,50 e 4,49
- ✓ **Excelente:** valor da média dos escores entre 4,50 e 5,00

APÊNDICE 3

ESCALA DE PREOCUPAÇÕES DE PROFESSORES (VERSÃO FINAL)

Leia cada afirmação e pergunte-se:

Quando Penso no meu ensino, quanto eu me sinto preocupado(a) em relação as questões relacionadas abaixo?

Leia com atenção cada uma das afirmações e assinale o número que melhor corresponde a sua avaliação sobre a cada dimensão.

Questão	Não Preocupado	Um pouco preocupado	Preocupado	Muito Preocupado	Extremamente Preocupado
1. A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de educação física.	1	2	3	4	5
2. Falta de apoio administrativo para a disciplina de educação física.	1	2	3	4	5
3. Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos.	1	2	3	4	5
4. Falta de uma política consciente de avaliação na disciplina de educação física.	1	2	3	4	5
5. Identificar problemas de aprendizagem dos alunos.	1	2	3	4	5
6. Sentir-me mais confortável como professor.	1	2	3	4	5
7. Desafiar os alunos desmotivados.	1	2	3	4	5
8. Ser aceito e respeitado por outros professores.	1	2	3	4	5
9. Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional.	1	2	3	4	5
10. Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades.	1	2	3	4	5
11. Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino.	1	2	3	4	5
12. Com o reduzido número de aulas do programa de horários da escola.	1	2	3	4	5
13. Manter o nível apropriado do controle de turma.	1	2	3	4	5

ANEXOS

ANEXO 1

Escala de autopercepção de competência profissional em Educação Física e desportos

Orientação para preenchimento: Assinale com um "X", nas colunas ao lado da listagem de competências o que corresponde à sua opinião quanto a sua competência percebida considerando:

Resposta	Atribuição	Significado
0	Nenhum Domínio	Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.
1	Domínio Muito Insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.
2	Domínio Insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.
3	Domínio Suficiente	Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nesta competência.
4	Domínio Quase Total	Posso me considerar um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de "especialista".
5	Domínio Total	Posso me considerar um profissional "especialista" nesta competência.

Leia com atenção todas as questões, escolhendo a alternativa que melhor define sua posição. Cada item deverá ter apenas uma resposta. Lembre-se de que não há respostas erradas, desde que elas correspondam àquilo que você pensa realmente.

	Pergunta	Respostas					
		0	1	2	3	4	5
1	Ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino e implementar as tarefas de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
2	Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações fisiológicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.	0	1	2	3	4	5
3	Ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes as informações (ou retro informações) necessárias à sua correção.	0	1	2	3	4	5
4	Dominar conhecimentos sobre técnicas e modelos de ensino que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais aceitáveis.	0	1	2	3	4	5
5	Ser capaz de transmitir de forma lógica, clara e concisa o conteúdo informativo.	0	1	2	3	4	5
6	Dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento motor humano.	0	1	2	3	4	5
7	Ser capaz de estabelecer e operacionalizar diferentes níveis de objetivos em programas de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
8	Dominar conhecimentos sobre as principais características da estrutura e funcionamento do sistema desportivo.	0	1	2	3	4	5
9	Ser capaz de despertar o gosto ou interesse dos indivíduos para a prática de atividades físicas	0	1	2	3	4	5
10	Dominar conhecimentos sobre os conteúdos da área Educação Física.	0	1	2	3	4	5
11	Ser capaz de reajustar a sua atuação profissional em função dos elementos decorrentes de uma permanente atitude investigativa e de atualização.	0	1	2	3	4	5
12	Dominar conhecimentos sobre a programação, planificação e estruturação de treino.	0	1	2	3	4	5
13	Ser capaz de racionalizar e gerir os recursos (pessoas, espaços, tempo, materiais) de modo a assegurar uma estrutura de funcionamento econômica.	0	1	2	3	4	5
14	Dominar conhecimentos sobre os efeitos das atividades físicas e/ou exercícios físicos.	0	1	2	3	4	5
15	Ser capaz de caracterizar e diagnosticar os contextos e os sujeitos com quem trabalha.	0	1	2	3	4	5
16	Ser capaz de ajustar ou adaptar os programas de treino às situações particulares de ensino, selecionando as progressões, métodos e estratégias mais adequadas.	0	1	2	3	4	5

17	Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra indicações biomecânicas dos exercícios prescritos ou a prescrever.	0	1	2	3	4	5
18	Ser capaz de criar clima favorável de aprendizagem tornando o ambiente de trabalho agradável.	0	1	2	3	4	5
19	Dominar conhecimentos metodológicos específicos de alguns desportos individuais e coletivos.	0	1	2	3	4	5
20	Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos selecionando as atividades mais adequadas.	0	1	2	3	4	5
21	Dominar conhecimentos sobre os mecanismos e processos de aquisição de habilidades motoras	0	1	2	3	4	5
22	Ser capaz de planejar programas de prática de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
23	Dominar conhecimentos sobre as necessidades, expectativas e interesses dos sujeitos para programar a intervenção.	0	1	2	3	4	5
24	Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos para a população.	0	1	2	3	4	5
25	Dominar conhecimentos que fundamentam a prescrição de programas de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
26	Ser capaz de manifestar um espírito de autocritica condizente a uma permanente avaliação da respectiva atuação pedagógica.	0	1	2	3	4	5
27	Dominar conhecimentos sobre técnicas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da área Educação Física.	0	1	2	3	4	5
28	Ser capaz de estruturar grupos de aprendizagem na implementação de programas de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
29	Dominar conhecimentos sobre os principais problemas e dificuldades encontradas pelos indivíduos para a realização de atividades físicas.	0	1	2	3	4	5
30	Ser capaz de avaliar os resultados das atividades e tarefas desenvolvidas identificando as causas de sucesso e insucesso.	0	1	2	3	4	5

ANEXO 2

Preocupações pedagógicas (versão original)

Leia cada afirmação e pergunte-se:

Quando Penso no meu ensino, quanto eu me sinto preocupado(a) em relação as questões relacionadas abaixo?

Escala de Preocupações dos professores

Questões	Não Preocupado	Um pouco preocupado	Preocupado	Muito Preocupado	Extremamente Preocupado
A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de Educação Física	1	2	3	4	5
Falta de apoio administrativo para a disciplina de Educação Física	1	2	3	4	5
Ensinar Bem quando estou sendo observado	1	2	3	4	5
Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos	1	2	3	4	5
Falta de uma política consciente de avaliação na disciplina de Educação Física	1	2	3	4	5
Identificar problemas de aprendizagem dos alunos	1	2	3	4	5
Sentir-me mais confortável como professor	1	2	3	4	5
Desafiar os alunos desmotivados	1	2	3	4	5
Ser aceito e respeitado por outros professores	1	2	3	4	5
Trabalhar com turmas muito grandes	1	2	3	4	5
Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional	1	2	3	4	5
Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades	1	2	3	4	5
Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino	1	2	3	4	5
Com o reduzido número de aulas do programa de horários da escola	1	2	3	4	5
Manter o nível apropriado do controle de turma	1	2	3	4	5

ANEXO 3

Motivação Inicial e Apoio no Estágio (versão original)

Indicar a **influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado**, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada.

Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

- | | |
|--|-------------------|
| 1. Querer tirar um curso superior..... | 1 2 3 4 5 |
| 2. Querer ser professor..... | 1 2 3 4 5 |
| 3. Querer adquirir novos conhecimentos..... | 1 2 3 4 5 |
| 4. Querer preparar-me para ser professor..... | 1 2 3 4 5 |
| 5. Querer passar por novas experiências..... | 1 2 3 4 5 |
| 6. Querer adiar o ingresso no mercado de trabalho..... | 1 2 3 4 5 |

Indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da profissão docente, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nenhuma; 2. Pouca; 3. Alguma; 4. Bastante; 5. Muita.**

- | | |
|--|-------------------|
| 7. Sentir-me vocacionado para ser professor..... | 1 2 3 4 5 |
| 8. A falta de outras alternativas profissionais..... | 1 2 3 4 5 |
| 9. Gostar de ensinar os conhecimentos que possuo..... | 1 2 3 4 5 |
| 10. Ter uma remuneração estável..... | 1 2 3 4 5 |
| 11. Gostar de me relacionar com jovens..... | 1 2 3 4 5 |
| 12. Ter mais tempo livre do que a maior parte das profissões para fazer aquilo de que gosto..... | 1 2 3 4 5 |
| 13. Contribuir para o desenvolvimento dos jovens..... | 1 2 3 4 5 |

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

Os professores das disciplinas de formação educacional, considerados no seu conjunto...

- | | |
|--|---------------------------|
| 14. Forneceram conhecimentos sobre as estratégias pedagógicas que o professor pode utilizar nas situações com que se confronta na sala de aula..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 15. Salientaram as implicações pedagógicas dos conteúdos analisados..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 16. Valorizaram a autonomia e a iniciativa do formando na propostados temas a analisar nas aulas e no aprofundamento dos mesmos..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 17. Promoveram a explicitação, por parte dos formandos, de experiências escolares concretas, vivenciadas ou conhecidas..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 18. Forneciam exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar os conhecimentos teóricos apresentados..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 19. Defendiam que há vários estilos potencialmente eficazes de professor..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 20. Proporcionaram experiências que permitiam a auto-observação, desenvolvendo o autoconhecimento pessoal e profissional dos formandos..... | 1 2 3 4 5 6 7 |
| 21. Levavam os formandos a refletir sobre as possíveis atitudes a adotar perante situações de desinteresse, indisciplina e insucesso escolar dos alunos..... | 1 2 3 4 5 6 7 |

22. Pressupunham que cada professor tem o seu estilo pessoal potencialmente eficaz para ser "bom" professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
23. Procuravam alterar algumas ideias preconcebidas sobre a prática pedagógica demonstrando as consequências profissionais negativas dessas ideias.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
24. Descreviam diversas alternativas potencialmente eficazes de atuação perante situações problemáticas na sala de aula que o professor pode utilizar.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 a 7. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada, pois o(s) seu(s) orientador(es) de estágio não tomará(ao) conhecimento das suas respostas. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo bastante; 3. Discordo um pouco; 4. Não discordo, nem concordo; 5. Concordo moderadamente; 6. Concordo bastante; 7. Concordo totalmente.**

A orientação que me foi fornecida durante o meu estágio pedagógico levou-me a...

25. Desenvolver competências profissionais para saber lidar com as situações que ocorrem na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
26. Desenvolver as minhas qualidades pessoais para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
27. Descobrir o meu "estilo" pessoal de ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
28. Superar experiências de menor sucesso profissional na sala de aula, sem pôr em causa as minhas competências para ser professor.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
29. Ter experiências de sucesso profissional na sala de aula.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
30. Aprender observando os meus colegas a dar aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
31. Ter confiança nas minhas competências para dar aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
32. Desenvolver expectativas de sucesso profissional.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
33. Superar a ansiedade que tinha antes de dar as aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
34. Ter feed-back positivo sobre a minha competência quando era bem sucedido nas aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
35. Dar importância do meu esforço e persistência para ser bem sucedido nas aulas.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
36. Ter autonomia para fazer uso da minha criatividade e opções pessoais nas estratégias a utilizar no processo de ensino-aprendizagem.....| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique, através de uma cruz (X), **o grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos**, numa escala que vai de **1 (mal sucedido) a 5 (bem sucedido)**.

- | | Mal/bem |
|---|-------------------|
| 37. Ter um bom relacionamento com os alunos | 1 2 3 4 5 |
| 38. Levar os alunos a aprender..... | 1 2 3 4 5 |
| 39. Ajudar os alunos..... | 1 2 3 4 5 |
| 40. Ser recordado(a) pelos alunos de forma agradável..... | 1 2 3 4 5 |
| 41. Contribuir para a formação plena dos alunos..... | 1 2 3 4 5 |
| 42. Levar os alunos a gostar da matéria..... | 1 2 3 4 5 |
| 43. Levar os alunos a sentirem-se realizados..... | 1 2 3 4 5 |
| 44. Controlar o comportamento dos alunos na sala de aula..... | 1 2 3 4 5 |

ANEXO 4

Escala de Motivação Acadêmica

Usando a escala abaixo, indique, por favor, em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões por que você vem à universidade.

1	2	3	4	5	6	7
Nenhuma correspondência		Pouca correspondência	Moderada correspondência	Forte correspondência		Total correspondência

Por que venho à universidade?

1	Pergunta	Respostas						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Sinceramente, eu não sei por que venho à universidade.							
2	Venho à universidade porque acredito que a frequência deva ser obrigatória.							
3	Venho à universidade para não receber faltas.							
4	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates interessantes com os professores.							
5	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o meu curso.							
6	Venho à universidade para não ficar em casa.							
7	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade.							
8	Venho porque é isso que esperam de mim.							
9	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora tenho dúvidas sobre continuar.							
10	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.							
11	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.							
12	Porque a educação é um privilégio.							
13	Eu não vejo por que devo vir à universidade.							
14	Venho à universidade para conseguir o diploma.							
15	Venho à universidade porque quando eu sou bem-sucedido me sinto importante.							
16	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.							
17	Porque para mim a universidade é um prazer.							
18	Porque o acesso ao conhecimento ocorre na universidade.							
19	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade.							
20	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos meus estudos.							
21	Porque gosto muito de vir à universidade.							
22	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que todos os alunos, inclusive eu, levem o curso a sério.							
23	Quero evitar que as pessoas me vejam como um(a) aluno(a) relapso(a).							
24	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.							
26	Porque estudar amplia os horizontes.							
27	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.							
29	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.							
30	Ver meus amigos é o principal motivo pelo qual venho à universidade.							
31	Venho à universidade porque meus pais me obrigam.							

ANEXO 5

Parecer comitê de ética

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
MARINGÁ - UNICESUMAR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Associação entre percepção discente do ensino à distância, autopercepção de competência profissional, motivação e preocupação de estudantes de Educação Física

Pesquisador: Naline Cristina Favatto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 95533518.1.0000.5539

Instituição Proponente: Centro Universitário de Maringá - CESUMAR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.904.060

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa descritivo-exploratória que tem por objetivo principal analisar a relação entre percepção discente do ensino à distância, autopercepção de competência profissional, motivação e preocupação de estudantes de Educação Física. Para composição do participantes da pesquisa serão convidados todos acadêmicos do curso de educação física Licenciatura e Bacharelado do Centro Universitário de Maringá - Unicesumar.

Após aprovação do projeto no CEP, serão contatados os locais para a autorização para a pesquisa. Será feito o convite para a pesquisa aos participantes, e posteriormente, será marcado data e horário para coleta de dados. Após a seleção dos sujeitos, a pesquisadora entrará em contato com os acadêmicos informando a respeito da pesquisa e coletando os dados e o termo de consentimento livre e esclarecido. A coleta de dados acontecerá por meio do envio no ambiente virtual do aluno. Para análise sociodemográficas será aplicado um questionário contendo perguntas relacionadas aos aspectos pessoais, tais como: nome, e-mail, idade, sexo, série que está matriculado, local de moradia, estado civil, possui dependentes, se sim quantos, renda mensal, jornada de trabalho, tempo de dedicação ao estudo, participação esportiva. Serão aplicados os seguintes questionários: Escala de Percepção Discente do EAD, Escala de Auto percepção de Competência Profissional em Educação Física e Desportos, Escala de Preocupações de Professores e Escala de Motivação Inicial e Apoio Pedagógico.

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
MARINGÁ - UNICESUMAR**

Continuação do Parecer: 2.904.060

Os dados serão analisados por meio da estatística descritiva (frequência relativa e absoluta) e medidas de tendência central e dispersão (mediana e quartis). Será analisada a normalidade dos dados através do teste de Kolmogorov-Smimov. Para comparar as variáveis será utilizado o teste "U" de Mann-Whitney ou teste t de student. O teste de correlação de Pearson ou de Spearman, cujo o valor de referência será de $p < 0,05$, também será utilizado.

Espera-se com essa pesquisa compreender e acompanhar os alunos de educação física à distancia ao longo de sua formação profissional, a fim de entender se entende como se dá a construção desses aspectos acadêmicos e profissionais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação entre percepção discente do ensino à distância, autopercepção de competência profissional, motivação e preocupação de estudantes de Educação Física.

Objetivo Secundário:

Identificar a percepção discente do ensino à distância, autopercepção de competência profissional, motivação e preocupação e da dados sociodemograficos de estudantes de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os participantes da pesquisa poderão se sentir constrangidos ao responder os questionários.

Benefícios:

Compreender e acompanhar os alunos de educação física à distancia ao longo de sua formação profissional, a fim de entender como se dá a construção desses aspectos acadêmicos e profissionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Frente ao crescimento dos cursos a distância, o tema é relevante. A metodologia atende aos objetivos do projeto e não fere princípios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos atendem as exigências do CEP.

Foram anexados e analisados os termos: TCLE, TPRC, Folha de rosto, declaração de autorização do local da pesquisa, ofício de encaminhamento ao CEP, projeto de pesquisa e instrumento de coleta de dados.

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso**Bairro:** Jardim Aclimação**CEP:** 87.050-390**UF:** PR**Município:** MARINGÁ**Telefone:** (44)3027-6360**E-mail:** cep@unicesumar.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
MARINGÁ - UNICESUMAR**



Continuação do Parecer: 2.904.060

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável a aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1169175.pdf	12/09/2018 20:46:30		Aceito
Outros	oficio.pdf	12/09/2018 20:45:32	Naline Cristina Favatto	Aceito
Outros	termo_de_protecao.pdf	12/09/2018 20:45:06	Naline Cristina Favatto	Aceito
Outros	autorizacao_do_local.pdf	12/09/2018 20:44:39	Naline Cristina Favatto	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	07/08/2018 14:54:28	Naline Cristina Favatto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/07/2018 10:48:26	Naline Cristina Favatto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	UNIVERSITARIOS_EAD.docx	12/07/2018 20:37:18	Naline Cristina Favatto	Aceito
Outros	INSTRUMENTO2.docx	12/07/2018 15:12:43	Naline Cristina Favatto	Aceito
Outros	INSTRUMENTO.docx	12/07/2018 15:09:36	Naline Cristina Favatto	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Guedner, 1610 - Bloco 11 - 5º piso

Bairro: Jardim Aclimação

CEP: 87.050-390

UF: PR

Município: MARINGÁ

Telefone: (44)3027-6360

E-mail: cep@unicesumar.edu.br

ANEXO 6

Validação Instrumento de Preocupações: Etapa 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 – Km 380, s/nº
Caixa Postal 6001 – Cep: 86051-980
Londrina – Paraná – Brasil
Fone (43) 3371-4238 – E-mail: deptef@uel.br



Prezado(a) Professor, considerando sua experiência na área da Supervisão de Estágio em Educação Física, convidamos o(a) senhor(a) para preencher o instrumento abaixo, o qual faz parte do projeto de pesquisa **“Ensino a Distância: Motivação e preocupações discentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física Licenciatura”**.

As questões aqui apresentadas são referentes ao instrumento criado para a avaliação da motivação inicial e apoio no estágio, desenvolvido por McBride (1993) e traduzido para a língua portuguesa por Costa (2013) denominado de **“Escala de Preocupações dos Professores”**. Este é um estudo que busca validar este instrumento para a sua utilização em pesquisas referentes a realização dos estágios, de verificar se as questões abordadas neste instrumento são importantes, relevantes teoricamente e claras. Deste modo, solicitamos que o(a) senhor(a) dedique um tempo de sua atenção para responder este instrumento, nos auxiliando neste processo.

Este instrumento foi construído com base em diversas teorias da motivação. Ao final chegou-se ao presente instrumento com 15 questões, que se dividem em três dimensões de **preocupações: Consigo, Tarefa e Impacto da Tarefa**.

Para responder sobre a clareza de linguagem, importância e relevância teórica de cada questão o(a) senhor(a) deverá considerar as seguintes informações:

Avaliação de Clareza de Linguagem: verifica se a linguagem utilizada na questão avaliada é de fácil entendimento pelo grupo para o qual este instrumento será utilizado, que são os estudantes estagiários de Educação Física – Licenciatura.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não clara					Pouco Clara			Clara	

Avaliação da Importância do Item: apura se a questão avaliada é importante para compor o instrumento, independente se há ou não ligação com a base teórica do instrumento.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não importante					Pouco importante			Importante	

Avaliação da Relevância Teórica: averigua se a questão avaliada está relacionada a teoria, ou seja, a matriz de análise que é base do instrumento. Ressalta-se que este instrumento avalia as seguintes dimensões propostas na versão original: Preocupação Consigo, Preocupação com a Tarefa e Preocupação com o Impacto da Tarefa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não relevante					Pouco relevante			Relevante	

Para a avaliação dos itens presentes neste instrumento considere as seguintes dimensões:

- **Consigo:** estão relacionadas a adequação e a sobrevivência dos estudantes-estagiários durante sua intervenção no Estágio Supervisionado Obrigatório, as quais estão associadas: a **avaliação** dos estudantes por seus supervisores e orientadores de estágio; a **autopercepção da imagem** do estudante-estagiário, e aos **relacionamentos pessoais** estabelecidos no Estágio Supervisionado Obrigatório.
- **Tarefa:** relaciona-se com as preocupações sobre **planejamento e desenvolvimento** das atividades de intervenção junto aos alunos, realizadas pelo estudantes-estagiários durante suas intervenções no Estágio Supervisionado Obrigatório.
- **Impacto da Tarefa:** as preocupações referem-se aos resultados das atividades de intervenção realizadas com os alunos no Estágio Supervisionado Obrigatório desenvolvidas pelo estudante-estagiário.

**Escala de Preocupações dos Professores
Costa (2013)**

Questões	Avaliação										Dimensão	Dúvida e/ou sugestão:	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
1. A falta de continuidade no planejamento anual da disciplina de Educação Física	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2. Falta de apoio administrativo para a disciplina de Educação Física	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3. Ensinar Bem quando estou sendo observado	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
4. Ir ao encontro das necessidades dos diferentes tipos de alunos	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
5. Falta de uma política consciente de avaliação na disciplina de Educação Física	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
6. Identificar problemas de aprendizagem dos alunos	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
7. Sentir-me mais confortável como professor	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
8. Desafiar os alunos desmotivados	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
9. Ser aceito e respeitado por outros professores	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
10. Trabalhar com turmas muito grandes	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo	

	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Tarefa () Impacto	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Tarefa () Impacto	
11. Orientar os alunos para alcançarem o crescimento intelectual e emocional	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
12. Se os alunos estão sendo atendidos nas suas necessidades	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
13. Obter uma avaliação favorável/positiva sobre o meu ensino	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
14. Com o reduzido número de aulas do programa de horários da escola	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
15. Manter o nível apropriado do controle de turma	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() Consigo () Tarefa () Impacto	

ANEXO 7

Validação instrumento de motivação e apoio no estágio: Etapa 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
 CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Física
 Rodovia Celso Garcia Cid – PR 445 – Km 380, s/nº
 Caixa Postal 6001 – Cep: 86051-980
 Londrina – Paraná – Brasil
 Fone (43) 3371-4238 – E-mail: deptef@uel.br



Prezado(a) Professor, considerando sua experiência na área da Supervisão de Estágio em Educação Física, convidamos o(a) senhor(a) para preencher o instrumento abaixo, o qual faz parte do projeto de pesquisa “**Ensino a Distância: Motivação e preocupações discentes no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física Licenciatura**”.

As questões aqui apresentadas são referentes ao instrumento criado para a avaliação da motivação inicial e apoio no estágio, desenvolvido por Jesus (1996) denominado de “**Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico**”. Este é um estudo que busca validar este instrumento para a sua utilização em pesquisas referentes a realização dos estágios, de verificar se as questões abordadas neste instrumento são importantes, relevantes teoricamente e claras. Deste modo, solicitamos que o(a) senhor(a) dedique um tempo de sua atenção para responder este instrumento, nos auxiliando neste processo.

Este instrumento foi construído com base em diversas teorias construtivistas da motivação. Ao final chegou-se ao presente instrumento com 44 questões, que se dividem em quatro dimensões: **Motivação Inicial, Modelo de Formação Educacional, Resultados Profissionais e Apoio no estágio**. Para responder sobre a clareza de linguagem, importância e relevância teórica de cada questão o(a) senhor(a) deverá considerar as seguintes informações:

Avaliação de Clareza de Linguagem: verifica se a linguagem utilizada na questão avaliada é de fácil entendimento pelo grupo para o qual este instrumento será utilizado, que são os estudantes estagiários de Educação Física – Licenciatura.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não clara					Pouco Clara			Clara	

Avaliação da Importância do Item: apura se a questão avaliada é importante para compor o instrumento, independente se há ou não ligação com a base teórica do instrumento.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não importante					Pouco importante			Importante	

Avaliação da Relevância Teórica: averigua se a questão avaliada está relacionada a teoria, ou seja, a matriz de análise que é base do instrumento. Ressalta-se que este instrumento avalia as seguintes dimensões propostas na versão original: Preocupação Consigo, Preocupação com a Tarefa e Preocupação com o Impacto da Tarefa.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Não relevante					Pouco relevante			Relevante	

Para a avaliação dos itens presentes neste instrumento considere as seguintes dimensões:

- **Motivação Inicial (MI):** está relacionada a orientação motivacional para esta profissão, ingresso no curso superior escolhido, escolha da profissão e aos fatores intrínsecos e extrínsecos da escolha profissional.
- **Modelo de Formação Educacional (MFE):** modelo de professor, forma a potencializar o autoconhecimento e as qualidades específicas de cada formando, através da antecipação do confronto com possíveis situações profissionais, durante a formação científica educacional ocorrida ao longo do Estágio Supervisionado Obrigatório.
- **Apoio no estágio (AE):** trata do apoio fornecido pelos orientadores de estágio, como apoio cognitivo-motivacional, eficácia, autodeterminação.
- **Resultados Profissionais (RP):** metas profissionais, relacionamento com os alunos no processo de ensino aprendizagem, sucesso percebido de acordo com a realização dos estágios.

Instrumento de Avaliação da Motivação Inicial e Apoio Pedagógico

Questões	Avaliação										Dimensão	Dúvida e/ou sugestão:	
Indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha do curso superior frequentado:													
1. Escolhi essa graduação para ter um curso superior	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
2. Escolhi essa graduação para atender o meu desejo de ser professor	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
3. Escolhi essa graduação para adquirir novos conhecimentos	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
4. Escolhi essa graduação para preparar-me para ser professor	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
5. Escolhi essa graduação para ter por novas experiências profissionais e acadêmicas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
6. Escolhi essa graduação por preferir estudar ao invés de trabalhar neste momento	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
Indicar a influência que cada um dos seguintes fatores teve na escolha da profissão docente:													
7. Escolhi essa profissão por ter interesse em ser professor	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
8. Escolhi essa profissão por não ter outras alternativas profissionais e acadêmicas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI	
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI	
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP	
Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI		

9. Escolhi essa profissão para ensinar os conhecimentos acadêmicos e pessoais que possuo	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
10. Escolhi essa profissão para ter uma remuneração estável	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
11. Escolhi essa profissão por gostar de me relacionar com os alunos da escola	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
12. Escolhi essa profissão por ter mais tempo livre do que outras profissões	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
13. Escolhi essa profissão para contribuir para o desenvolvimento dos estudantes	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, considerando: <i>Os professores das disciplinas de formação educacional, considerados no seu conjunto...</i>												
14. Os docentes do curso de graduação forneceram conhecimentos sobre as estratégias que o professor pode utilizar em situações encontradas na sala de aula	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
15. Os docentes do curso de graduação destacaram a importância dos conteúdos abordados em suas disciplinas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
16. Os docentes do curso de graduação valorizaram a autonomia e a iniciativa do estudante nos temas analisados nas aulas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
17. Os docentes do curso de graduação explicaram a necessidade de relatar as experiências vivenciadas, por meio dos relatórios escritos ao final dos estágios	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP

18. Os docentes do curso de graduação forneciam exemplos concretos, reais ou de ficção, para ilustrar o conteúdo abordado	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
19. Os docentes do curso de graduação explicaram que há vários estilos de professor	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
20. Os docentes do curso de graduação proporcionaram experiências que permitiam a auto-observação, desenvolvendo o autoconhecimento pessoal e profissional dos estagiários	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
21. Os docentes do curso de graduação deram exemplos de como agir diante de situações de desinteresse e indisciplina dos alunos	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
22. Os docentes do curso de graduação deixaram claro que cada professor tem seu próprio estilo para ser "bom" professor	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
23. Os docentes do curso de graduação procuravam alterar algumas ideias preconcebidas sobre o estágio	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
24. Os docentes do curso de graduação apresentaram diversas alternativas para agir diante de situações problemáticas na sala de aula	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
Indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação, considerando: <i>A orientação que me foi fornecida durante o meu estágio pedagógico levou-me a...</i>	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
25. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a desenvolver competências para lidar com situações que podem ocorrer na sala de aula	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI
26. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a desenvolver as minhas qualidades para ser professor	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI

27. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a descobrir o meu "estilo" de ser professor	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP
28. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a superar experiências de menor sucesso na sala de aula	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
29. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a ter experiências de sucesso na sala de aula	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
30. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a aprender observando outros estagiários e/ou professores a dar aulas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
31. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a ter confiança nas minhas competências para dar aulas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
32. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a desenvolver expectativas de sucesso profissional	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
33. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a superar a ansiedade que tinha antes de dar as aulas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
34. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a ter respostas positivas de meu professor supervisor da escola quando fui bem-sucedido nas aulas	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
35. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a dar importância ao meu esforço e persistência para ser bem-sucedido nas aulas aplicadas durante os estágios	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
36. A orientação fornecida no estágio pelos professores mediadores/tutores levou-me a ter autonomia para planejar as aulas de forma criativa, e	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI () MFI () AE () RP

utilizar as estratégias que acreditado serem mais adequadas																			
Durante o período de Estágio Pedagógico teve oportunidade de se confrontar com diversas situações profissionais, nomeadamente aquelas que envolvem a relação com os alunos. Com base nas suas experiências profissionais durante este ano letivo, indique, o grau em que acha que conseguiu realizar alguns dos seus objetivos profissionais no domínio do relacionamento com os alunos	37. Durante os estágios conseguiu ter um bom relacionamento com os alunos	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI						
		Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI						
		Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP						
	38. Durante os estágios conseguiu que os alunos aprendessem	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI						
		Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI						
		Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP						
	39. Durante os estágios conseguiu ajudar os alunos	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI						
		Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI						
		Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP						
40. Durante os estágios conseguiu ser recordado(a) pelos alunos da escola de forma agradável	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI							
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI							
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP							
41. Durante os estágios conseguiu contribuir para a formação plena dos alunos	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI							
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI							
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP							
42. Durante os estágios conseguiu levar os alunos a gostar da disciplina	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI							
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI							
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP							
43. Durante os estágios conseguiu fazer com que os alunos se sentissem realizados	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI							
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI							
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP							
44. Durante os estágios conseguiu controlar o comportamento dos alunos na sala de aula	Clareza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MI							
	Importância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() MFI							
	Relevância	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	() AE () RP							