



A IMPORTÂNCIA DAS DIFERENTES ÁREAS DE ESTUDO NO PROCESSO FORMATIVO: A PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rafael Eduardo Schmitt – PUCRS ¹
Bettina Steren dos Santos – PUCRS ²
Agências financiadoras: CNPq e CAPES

Resumo: Este trabalho apresenta resultados de um estudo que investigou a importância que acadêmicos de Educação Física atribuem para as diversas áreas de estudo que integram o processo formativo. O estudo originou um instrumento denominado *Escala de Valorização das Áreas de Estudo*, para o qual se explicitam os procedimentos metodológicos realizados para sua elaboração. A investigação envolveu 428 acadêmicos de Educação Física de três instituições riograndenses, sendo duas privadas e uma pública. Apresentam-se os resultados da percepção de importância para 52 áreas de estudo, bem como, investiga-se as interrelações existentes entre os diversos componentes formativos. Discute-se sobre a importância de identificar a valorização atribuída para os diferentes saberes, como possível estratégia para uma maior compreensão do processo de formação inicial de professores, bem como, enquanto alternativa para subsidiar estudos curriculares.

Palavras chave: Educação Física; Áreas de Estudo; Currículo; Formação de professores.

Introdução

A formação inicial de professores é caracterizada pela existência de inúmeros desafios que se estabelecem no período da formação universitária. Sob a perspectiva discente, um desses desafios reside na tarefa de integralizar diferentes conhecimentos, a fim de construir um conjunto de saberes e competências necessárias para o futuro exercício da profissão. Diante de uma grande quantidade de áreas de estudo que conformam as propostas formativas, os futuros professores necessitam lidar, não só com o aprendizado de cada uma das disciplinas, mas também com a necessidade de estabelecer conexões entre elas, visando construir um conhecimento sólido, coeso e aplicável.

Nesse processo, inúmeras são as relações que os acadêmicos estabelecem com as diversas áreas do saber, podendo estas ser amplas e profundas ou restritas e superficiais. Essa

¹ Doutorando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PUCRS. Mestre em Educação (PUCRS). Professor de Educação Física – Licenciatura Plena. rafaschmitt@hotmail.com

² Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação – Universidad de Barcelona. Pós-doutorado no College of Education, The University of Texas at Austin. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da PUCRS. bettina@pucrs.br

dinâmica depende de muitos fatores, tais como os interesses pessoais, os conhecimentos prévios, os estilos de aprendizagem, as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas, as relações estabelecidas com os docentes, a metodologia empregada nas aulas, o clima da aula, entre alguns dos aspectos que influenciam os professores em formação a valorizarem mais ou menos determinada área de estudo.

O grau de importância atribuído aos estudos e aos diversos componentes formativos é um importante aspecto na formação inicial, o qual interfere na dedicação e no esforço empregado nas atividades (AMES, 1990), na orientação do comportamento autodeterminado (RYAN e DECI, 2000) na auto-regulação da aprendizagem (VALLE et al., 2009), no rendimento acadêmico (ANDERMAN e MAEHR, 1994), na percepção de instrumentalidade das tarefas (DE VOLDER e LENS, 1982), podendo também estar relacionada à tendência de aproximação ou evitação³ das tarefas (ELLIOT, 2005) e, além disso, nas suas relações com as metas futuras com relação à carreira (NUTTIN, 1985; LENS, 1993; DE VOLDER e LENS, 1982).

Entretanto, apesar da relevância desses aspectos no processo de formação e, mesmo que exista uma consolidada produção de conhecimento sobre formação de professores no Brasil, carecem na literatura informações sobre a maneira como os futuros professores valorizam as principais áreas de estudo contidas no processo formativo.

Diante disso, o presente artigo apresenta resultados de uma dissertação de mestrado que investigou o grau de importância atribuída aos componentes formativos na percepção de estudantes em curso de formação. O estudo tomou como objeto o campo formativo da Educação Física, investigando 428 acadêmicos provenientes de três instituições localizadas na região metropolitana de Porto Alegre/RS. A investigação originou um instrumento denominado *Escala de Valorização das Áreas de Estudo*, com o qual se avaliou a percepção de importância para 52 áreas de estudo contidas no processo formativo.

Na intenção de significar os elementos investigados, o texto apresenta, inicialmente, uma breve contextualização de aspectos históricos e atuais do campo formativo da Educação Física. Após, descreve os passos metodológicos conduzidos no desenvolvimento da investigação, em que se articularam etapas qualitativas e quantitativas. Além dos resultados encontrados para o conjunto investigado, apresentam-se resultados quanto à validação do instrumento construído.

³ O termo *avoidance* utilizado na publicação original possui diversas traduções. Optou-se em utilizar o termo “evitação”, entendendo este enquanto o ato ou efeito de evitar, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

Por fim, argumenta-se sobre a importância de identificar a percepção de valor atribuída para as diversas áreas de estudo, como possível estratégia para uma maior compreensão do processo de formação inicial de professores, bem como, enquanto alternativa para diagnosticar necessidades nos cursos de formação. Igualmente, reflete-se sobre as potencialidades dos métodos quantitativos e de suas técnicas, as quais apresentam elevado poder de detecção e podem representar uma importante alternativa na identificação de fenômenos relacionados com a formação de professores os temas ligados ao currículo.

A configuração das áreas de estudo na trajetória formativa em Educação Física

A trajetória dos cursos de formação em Educação Física no Brasil, desde a fundação do primeiro curso oficial, até as atuais propostas formativas, denota um grande movimento das áreas de estudo nas diferentes propostas curriculares. O primeiro modelo curricular, instituído no ano de 1939, era pautado quase que exclusivamente por disciplinas técnico-instrumentais provenientes das áreas da saúde, das ginásticas e dos desportos. A exceção ficava por conta da disciplina de Psicologia Aplicada, enquanto único componente formativo voltado especificamente para a formação docente.

Na década de 1960, algumas modificações passam a se delinear a partir importantes desencadeamentos na formação de professores no cenário nacional. A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 instituiu que os cursos de formação deveriam destinar a proporção mínima de 1/8 da carga horária total voltada à formação pedagógica. Nesse mesmo sentido, o Parecer nº 292/62 ao estabelecer os currículos mínimos para os cursos de Licenciatura em nível Nacional, cria um núcleo comum composto pelas seguintes disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação, Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e a Prática de Ensino, esta última sob forma de estágio supervisionado.

Os cursos de Educação Física passam a atender esses dispositivos legais somente no ano de 1969, quando surge o segundo modelo curricular oficial, a partir da Resolução CNE nº 9. O novo modelo estabelecia três eixos que passaram a orientar o currículo: 1) Estudo da vida humana nos aspectos celular, anatômico, fisiológico, funcional, mecânico, preventivo; 2) Estudo dos exercícios *gímnicos-desportivos* em seus aspectos físicos, motores, lúdicos, agonísticos e artísticos; e 3) Estudo das matérias pedagógicas comum a todas as licenciaturas.

O terceiro modelo curricular foi estabelecido a partir da Resolução CFE nº 3 no ano de 1987. A proposta representou uma iniciativa pioneira no meio educacional, uma vez que

conferiu grande autonomia às instituições para que elaborassem tanto o perfil profissional que desejavam formar, quanto o próprio currículo de formação. Os currículos passaram a ser composto por dois blocos: *Formação Geral e Aprofundamento de Conhecimentos*.

O modelo estabelecia que a composição da carga horária deveria atender 80% para o eixo Formação Geral e 20% para o eixo Aprofundamento de Conhecimentos. Entretanto, é importante salientar que, mesmo que a formação em Educação Física já viesse sofrendo inúmeras críticas ao longo dos anos, devido ao seu forte caráter técnico, a Resolução CFE nº 3/87 estabelecia que, do total de horas voltadas para a Formação Geral, “80% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico”.

Em torno da última década, as atuais propostas formativas vem sendo marcadas pela fragmentação do campo formativo da Educação Física. Com os reordenamentos expressos pelo Parecer nº 58 (CNE/CES, 2004) e pela Resolução nº 7 (CNE/CES, 2004), as IES foram orientadas a extinguir a Licenciatura Plena ou Ampliada, passando a oferecer, obrigatoriamente, as modalidades Licenciatura e Bacharelado, de forma independente. Isso porque, de acordo com o entendimento expresso pelos documentos legais, esses cursos devem ter identidade própria, necessitando, dessa forma, dispor de grades curriculares específicas.

No caso das Licenciaturas, as quais estão amparadas pela Resolução CNE/CP nº1, as novas diretrizes curriculares apontam as competências como concepção nuclear para a orientação da estrutura curricular dos cursos, partindo do entendimento de que os conteúdos devem ser utilizados “como meio para a constituição das competências” (BRASIL, 2002). Apesar da existência de blocos formativos para a especificação dos conteúdos a serem ministrados ao longo do curso, as diretrizes direcionam grande autonomia às instituições formativas. A mesma tendência se observa para o curso de Bacharelado, o qual está amparado legalmente pelo Parecer nº 58 (CNE/CES, 2004) e pela Resolução nº 7 (CNE/CES, 2004).

A partir dessa breve contextualização histórica do campo formativo em Educação Física, evidencia-se que preponderou um forte caráter técnico, instrumental, biologicista e desportivo, os quais se constituíram e legitimaram enquanto pensamento hegemônico desse campo formativo. Diversos autores, imbricados na compreensão da origem dessas tendências, estabelecem relações dessas com as influências das Instituições Militares, bem como do Movimento Higienista do século XIX (CASTELLANI FILHO, 2008; GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2003; SILVA, 2004; BRACHT, 1996).

Percebe-se que, ao longo da história formativa, menor importância se atribuiu aos conhecimentos didáticos e pedagógicos, que, apesar disso conquistaram gradativamente o seu

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

Essas tendências são perceptíveis no cotidiano dos espaços formativos, sobretudo nos cursos de Licenciatura. Há uma crença de que os acadêmicos em formação valorizam de forma mais positiva os conhecimentos específicos do próprio campo formativo, em comparação com o valor atribuído aos conhecimentos didático-pedagógicos provenientes da formação docente. Essas crenças se apresentam de maneira contraditória à essência e às necessidades da profissão docente.

Com base nesses aspectos, procurou-se investigar a maneira como os acadêmicos em formação valorizam cada um dos componentes formativos, conforme o grau de importância que atribuem para as principais áreas de estudo que atravessam o processo formativo. Para tanto, foram elaborados diversos passos metodológicos, os quais se passam a especificar.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo se insere nos métodos mistos de pesquisa, no qual foram utilizadas técnicas qualitativas e quantitativas, caracterizando-se como uma investigação de caráter exploratório-descritivo, de corte transversal. O objetivo da investigação esteve pautado em identificar o grau de importância atribuído às diferentes áreas de estudo segundo a percepção de acadêmicos de Educação Física.

O campo de investigação compreendeu três Faculdades de Educação Física de importantes Instituições de Ensino Superior (IES) situadas na região metropolitana de Porto Alegre/RS, sendo duas privadas e uma pública. Participaram da pesquisa, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A amostra foi composta por 428 acadêmicos de Educação Física dos cursos de Licenciatura (n= 217) e Bacharelado (n= 211), sendo 233 homens e 195 mulheres. O tamanho da amostra foi definido por cálculos amostrais, utilizando-se como parâmetro um nível de confiança de 95% e erro

amostral de 3,5%. Os cálculos foram realizados a partir do conhecimento do tamanho total da população, informado aos pesquisadores pelas IES participantes.

A idade dos sujeitos variou entre 21 e 39 anos, estabelecendo-se a média de 24,18 anos (d.p.=2,96). Somente participaram da pesquisa os alunos matriculados entre o 3º e o 8º semestre de curso, obtendo-se a seguinte distribuição por semestre, obtidos aleatoriamente: 3º (22,1%), 4º (16,2%), 5º (22,3%), 6º (13,2%), 7º (23,1) e 8º (3,05). Procedimentos éticos foram assegurados para todas as fases da pesquisa, sendo a mesma registrada no Sistema Nacional de Ética em Pesquisa e devidamente autorizada por Comitê de Ética, sob o protocolo CEP 559/10. Todos os acadêmicos participaram voluntariamente, tendo os mesmos firmado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados, denominado *Escala de Valorização das Áreas de Estudo* (EVAE) foi elaborado especificamente para o contexto investigado. Diferentes etapas foram necessárias para sua elaboração e validação. A primeira etapa, de cunho qualitativo, orientou-se por uma ampla revisão dos currículos, planos de estudo e ementas de disciplinas de sete Faculdades de Educação Física situadas no Estado do Rio Grande do Sul. Essa fase possibilitou identificar uma grande quantidade de itens referentes ao processo formativo. A partir da técnica de análise documental, buscou-se desmembrar os currículos e as disciplinas, de forma a identificar as diferentes áreas de estudo que integram o processo de formação em Educação Física.

A análise permitiu identificar 56 áreas de estudo distintas, a partir das quais se iniciou o processo de validação de conteúdo. Essa etapa, também conhecida como prova de juízes, consistiu na avaliação da pertinência de cada um dos itens, realizada por pesquisadores com reconhecido saber no campo da Educação Física. Participaram cinco juízes de diferentes instituições, sendo todos Doutores e com experiência no ensino superior na área. Da avaliação conjunta realizada, resultou a exclusão de seis itens do conjunto inicial, bem como, na inclusão de dois novos. Dessa forma, após a validação de conteúdo, resultaram 52 itens formativos a serem avaliados pelos estudantes.

Obtida a composição dos itens, selecionou-se um formato de escala dentre os existentes na literatura. Privilegiou-se o modelo denominado *Escala Linear Numérica*, o qual consiste em um questionário de tipo Likert em que as opções de resposta representam intervalos iguais e lineares (ALRECK e SETTLE, 1995). A escala construída possui uma graduação em cinco posições progressivas, sendo os valores extremos identificados com termos opostos e antagônicos. Dessa forma, cada um dos itens foi avaliado pelos acadêmicos

segundo a percepção de importância para a sua formação, variando de (1) “*sem nenhuma importância*” a (5) “*altíssima importância*”.

Todos os dados coletados foram analisados através do Pacote Estatístico SPSS (*Statistical Packet for Social Sciences*) versão 17.0. Foram utilizadas estatísticas de tendência central (média, desvio-padrão, intervalo de confiança, erro-padrão), estatísticas correlacionais (coeficientes de *Guttman* e *Sperman-Brown*), estatística de comparação entre médias (Teste T e ANOVA), estatísticas de confiabilidade (*Alpha de Crombach*), bem como técnicas de análise multivariada a partir de Análise Fatorial Exploratória.

Discussão dos Resultados

Inicialmente apresentam-se os resultados quanto ao grau de importância atribuído para cada uma das 52 áreas de estudo investigadas, segundo a hierarquia na percepção dos acadêmicos investigados (Tabela 1). Para facilitar a compreensão, elaborou-se uma classificação ordenativa para interpretação das médias obtidas, seguindo orientações apresentadas por Falcão e Régnier (2000). Com essa classificação, as médias puderam ser classificadas conceitualmente, a partir de três categorias: (1) “alta”, para médias compreendidas entre 4,01 e 5,00; (2) “moderada”, para médias situadas entre 3,01 e 4,00; e (3) “baixa”, compreendendo médias entre 2,01 e 3,00.

Tabela 1 – Resultados globais obtidos para as 52 áreas de estudo

Itens	Média	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança ^a	Erro Padrão
<i>Fisiologia do Exercício</i>	4,81	0,44	4,77 – 4,85	,021
<i>Cinesiologia</i>	4,75	0,52	4,71 – 4,81	,025
<i>Anatomia</i>	4,73	0,57	4,67 – 4,78	,027
<i>Desenvolvimento Motor</i>	4,65	0,61	4,59 – 4,71	,029
<i>Cineantropometria</i>	4,54	0,67	4,48 – 4,60	,032
<i>Fisiologia Humana</i>	4,50	0,69	4,44 – 4,57	,033
<i>Teoria do Treinamento</i>	4,48	0,75	4,41 – 4,55	,036
<i>Jogos / Atividades Lúdicas</i>	4,41	0,77	4,33 – 4,49	,037
<i>Biomecânica</i>	4,36	0,83	4,28 – 4,44	,040
<i>Iniciação Desportiva</i>	4,36	0,78	4,28 – 4,44	,038
<i>Recreação</i>	4,35	0,80	4,28 – 4,43	,038
<i>Musculação</i>	4,28	0,87	4,19 – 4,37	,043
<i>Voleibol</i>	4,24	0,79	4,16 – 4,32	,038
<i>Aprendizagem Motora</i>	4,23	0,83	4,15 – 4,31	,040
<i>Futebol</i>	4,23	0,77	4,14 – 4,30	,041
<i>Psicomotricidade</i>	4,21	0,86	4,13 – 4,29	,041
<i>Atletismo</i>	4,20	0,76	4,13 – 4,27	,037
<i>Futsal</i>	4,20	0,95	4,12 – 4,28	,041
<i>Natação</i>	4,20	0,89	4,12 – 4,28	,042
<i>Necessidades Especiais</i>	4,18	0,82	4,10 – 4,26	,039

<i>Ginástica Geral</i>	4,17	0,91	4,09 – 4,26	,043
<i>Basquetebol</i>	4,08	0,86	4,00 – 4,16	,041
<i>Handebol</i>	4,08	0,91	4,00 – 4,16	,044
<i>Ginástica de Academia</i>	4,06	0,99	3,97 – 4,15	,047
<i>Psicologia Desportiva</i>	4,05	0,88	3,97 – 4,13	,042
<i>Nutrição</i>	3,99	0,87	3,91 – 4,08	,042
<i>Atividades Aquáticas</i>	3,99	0,91	3,90 – 4,07	,044
<i>Pedagogia Desportiva</i>	3,95	0,96	3,86 – 4,03	,046
<i>Atividades Rítmicas e Expressivas</i>	3,95	1,01	3,85 – 4,05	,048
<i>Bioquímica</i>	3,91	1,03	3,82 – 3,99	,049
<i>Socorros de Urgência</i>	3,91	0,97	3,82 – 4,01	,047
<i>Dança</i>	3,88	1,07	3,78 – 3,98	,052
<i>Didática</i>	3,80	1,02	3,71 – 3,89	,049
<i>Metodologia Científica</i>	3,79	0,90	3,70 – 3,88	,044
<i>Ginástica Olímpica</i>	3,76	0,98	3,67 – 3,85	,048
<i>Escrita / Produção Textual</i>	3,76	0,92	3,67 – 3,85	,044
<i>Lutas / Artes Marciais</i>	3,75	1,04	3,64 – 3,86	,050
<i>Idiomas</i>	3,72	0,93	3,63 – 3,81	,045
<i>Biologia</i>	3,67	0,99	3,57 – 3,76	,048
<i>Ginástica Rítmica</i>	3,67	1,11	3,56 – 3,78	,050
<i>Esportes de Aventura</i>	3,62	1,02	3,52 – 3,72	,049
<i>Psicologia Educacional</i>	3,61	1,05	3,52 – 3,70	,050
<i>Pedagogia</i>	3,56	1,08	3,46 – 3,66	,052
<i>Tênis</i>	3,56	1,04	3,46 – 3,67	,050
<i>História da Ed. Física</i>	3,35	1,15	3,23 – 3,45	,055
<i>Ética / Bioética</i>	3,23	1,10	3,13 – 3,34	,053
<i>Políticas Educacionais</i>	3,14	1,09	3,05 – 3,26	,049
<i>Estatística Aplicada</i>	2,99	0,96	2,89 – 3,08	,043
<i>Antropologia</i>	2,81	1,00	2,72 – 2,90	,048
<i>Epistemologia</i>	2,74	0,99	2,64 – 2,83	,048
<i>Sociologia</i>	2,70	1,09	2,59 – 2,80	,051
<i>Filosofia</i>	2,26	1,07	2,17 – 2,35	,051

Fonte: o Autor (2011)

^a Intervalo de Confiança para média de 95%.

A partir da análise, possibilitou-se ordenar de forma hierárquica a atribuição valorativa realizada, identificando assim, importantes tendências no comportamento dos acadêmicos. Percebeu-se que entre as áreas mais valorizadas há uma predominância de áreas biológicas e áreas da saúde, a exemplo da *Fisiologia do Exercício*, *Cinesiologia*, *Anatomia*, *Desenvolvimento Motor*, *Cineantropometria*, *Fisiologia Humana*, *Teoria do Treinamento e Biomecânica*, entre as mais valoradas. Também se destacaram os *Jogos e Atividades Lúdicas*, assim como a *Iniciação Desportiva*, que se situaram entre as dez áreas mais valorizadas globalmente pelos acadêmicos.

Diversos componentes formativos classificaram-se com níveis de importância moderado, segundo a avaliação realizada pelos acadêmicos. Dentre eles, vários componentes provenientes das culturas corporais do movimento em, também, de algumas áreas de cunho didático-pedagógico, como a *Didática*, a *Psicologia Educacional*, a *Pedagogia* e as *Políticas Educacionais*, por exemplo. Entretanto, algumas áreas humanas, como a *Antropologia*, a

Epistemologia, a *Sociologia* e a *Filosofia*, classificaram-se como as áreas de estudo menos valorizadas pelos estudantes.

Além de apontar resultados para cada um dos 52 itens abordados nessa investigação, buscou-se identificar as inter-relações observadas entre o conjunto de itens estudados. Para tal fim, utilizou-se a técnica da *Análise Fatorial Exploratória*, a qual consiste em um conjunto de procedimentos estatísticos utilizados para definir a estrutura e as relações inerentes entre as variáveis. Segundo Hair et al. (2009) a análise fatorial pode ser utilizada para examinar as relações latentes para um grande número de variáveis e determinar se a informação pode ser condensada ou resumida a um conjunto menor de fatores ou componentes. Dessa forma, buscou-se identificar possíveis dimensões, considerando a percepção dos acadêmicos para a totalidade das áreas de estudo investigadas.

Como forma de garantir a qualidade dos resultados, testes iniciais de adequabilidade dos dados foram conduzidos, através do teste *Kaiser Meyer Olkin* (KMO), do teste de esfericidade de *Bartlett*. Para o KMO o resultado foi de 0,862, que de acordo com Norusis (1985), ao se situar entre 0,8 e 0,9 pode ser considerado como “meritório”. Já para o teste de *Bartlett*, o nível de significância encontrado ($p= 0,000$), sugere que há um nível de probabilidade muito adequado para a existência de associações entre as variáveis, confirmando a adequabilidade do uso da análise fatorial.

Além dos parâmetros comentados, as correlações entre os itens e os fatores comuns (comunalidades) se situaram dentro de limites adequados, oscilando entre 0,516 a 0,821. Assim, garantidos os supostos estatísticos para a condução da análise fatorial, optou-se em extrair os autovalores maiores do que 1 (um), conforme procedimento sugerido por Castañeda et al. (2009) e Norusis (1985). Também se buscou limitar o nível de significância das cargas fatoriais para 0,30, segundo recomendações de Hair et al. (2009), ao considerar o tamanho da amostra ($n= 428$). Importante salientar que para extração dos fatores se optou pelo modelo de rotação *Varimáx*, o qual é amplamente utilizado para essa finalidade.

Tabela 2 - Fatores extraídos, autovalores e variância explicada

Fatores	Autovalores Iniciais			Cargas fatoriais rotacionadas*		
	Total	% variância	% Cumulativo	Total	% Variância	% Cumulativo
1	11,625	22,355	22,355	4,677	9,994	9,994
2	4,906	10,434	32,789	4,553	9,656	19,650
3	3,545	7,818	40,607	4,451	9,559	29,209
4	2,380	5,576	46,182	3,608	7,939	37,148

5	2,036	4,916	51,098	3,274	7,295	44,443
6	1,877	4,609	55,707	2,525	5,855	50,298
7	1,651	4,176	59,883	2,429	5,672	55,970
8	1,287	3,476	63,359	2,258	5,342	61,312

Fonte: SPSS versão 17.0.

* Método de Rotação *Varimax*

Com todos esses procedimentos a análise fatorial identificou 8 dimensões latentes no conjunto inicial dos 52 itens investigados. A partir dos oito fatores encontrados, conseguiu-se explicar 61,31% da variância total, observando-se que houve agrupamento para 43 dos 52 itens originais. A literatura aponta que é sempre desejável obter uma variância explicada superior a 50%, de forma que a perda de informação não comprometa mais do que a metade da informação de entrada (HAIR et al., 2009; NORUSIS, 1985).

Para verificar o comportamento dos itens em relação aos seus fatores, a Tabela 3 ilustra as cargas fatoriais observadas para os 43 itens que se agruparam nas oito dimensões. De acordo com Norusis (1995), recomenda-se rejeitar cargas fatoriais inferiores a 0,5. Nesse estudo, as cargas fatoriais observadas variaram entre 0,503 e 0,862.

Tabela 3 - Cargas fatoriais para os itens e seus respectivos fatores

Itens	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
22. Psicologia Desportiva	,783							
24. Psicologia Educacional	,755							
22. Pedagogia Desportiva	,711							
26. Psicomotricidade	,708							
21. Pedagogia	,697							
14. Aprendizagem Motora	,569							
23. Políticas Educacionais	,524							
20. Necessidades Educativas Especiais	,515							
15. Didática	,503							
34. Futebol		,862						
35. Futsal		,860						
31. Basquetebol		,749						
48. Voleibol		,721						
40. Handebol		,705						
30. Atletismo		,591						
39. Ginástica Rítmica			,838					
32. Dança			,795					
29. Atividades Rítmicas e Expressivas			,684					
38. Ginástica Olímpica			,684					
36. Ginástica Geral			,678					
37. Ginástica de Academia			,634					
17. Epistemologia				,749				
18. Filosofia				,726				
13. Antropologia				,646				
27. Sociologia				,637				
16. Ética / Bioética				,602				
08. Fisiologia do Exercício					,749			
09. Fisiologia Humana					,701			

06. Cinesiologia	,607
05. Cineantropometria	,558
11. Teoria do Treinamento	,541
01. Anatomia	,536
03. Biomecânica	,529
44. Musculação	,511
<hr/>	
45. Natação	,736
28. Atividades Aquáticas	,726
<hr/>	
52. Metodologia Científica	,788
50. Escrita / Produção textual	,714
51. Idiomas	,691
49. Estatística Aplicada	,632
<hr/>	
42. Jogos / Atividades Lúdicas	,731
41. Iniciação Desportiva	,684
46. Recreação	,664

Fonte: o Autor (2011)

Uma vez encontrados os fatores comuns, bem como identificados os itens pertencentes, procurou-se nomear as oito dimensões encontradas, tendo como critério o conteúdo explícito pelos itens agrupados, seguindo os critérios de afinidade temática. Dessa forma, as dimensões foram assim nomeadas: 1) *Pedagógica*; 2) *Desportiva*; 3) *Ginástica, Rítmica e Expressiva*; 4) *Ciências Humanas*; 5) *Ciências Biológicas e Treinamento*; 6) *Atividades Aquáticas*; 7) *Metodológica e Linguística*; e 8) *Lúdica / Recreativa*.

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

Tabela 4 - Confiabilidade e correlações para as oito dimensões

Dimensões	Confiabilidade		Coeficientes correlacionais		N° de Itens
	<i>Alpha de Cronbach</i>	<i>Spearman Brown*</i>	<i>Guttman n*</i>	<i>Inter-Item</i>	
1. <i>Pedagógica</i>	,879	,866	,839	,793	9
2. <i>Desportiva</i>	,906	,862	,861	,758	6
3. <i>Ginástica, Rítmica e Expressiva</i>	,875	,819	,817	,694	6
4. <i>Ciências Humanas</i>	,812	,803	,781	,675	5
5. <i>Ciências Biológicas e Treinamento</i>	,779	,680	,681	,618	8
6. <i>Atividades Aquáticas</i>	,750	,752	,750	,615	2

7. Metodológica e Linguística	,745	,725	,719	,604	4
8. Lúdica e Recreativa	,751	,766	,748	,599	3
Total dos Itens	,918	-	-	-	43

Fonte: o Autor (2010)

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

Com esses resultados e com base na literatura (LEVIN; FOX, 2004; HAIR et al, 2009), pôde-se observar que as dimensões encontradas demonstraram níveis desejáveis de confiabilidade, bem como, os coeficientes correlacionais situaram-se em valores adequados, comprovando haver relações entre as variáveis em estudo, segundo a percepção dos acadêmicos. Esses resultados asseguram a confiabilidade e validade dos resultados obtidos nessa investigação.

Por fim, a última análise apresenta os resultados para as oito dimensões formativas identificadas, procurando sintetizar o conjunto inicial dos dados. A Tabela 5 apresenta a média, o desvio-padrão, o intervalo de confiança e o erro-padrão para cada uma das dimensões.

Tabela 5 - Descrição dos resultados globais para as oito dimensões

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

Fonte: o Autor (2011)

Dentre as dimensões, quatro delas foram altamente valorizadas pelos acadêmicos, para três delas identificou-se atribuição moderada e, para uma delas, foi relatado baixa importância. De acordo com os estudantes, as *Ciências Biológicas e Treinamento* representam a dimensão formativa mais apreciada nos cursos de Educação Física. Os resultados observados permitem concluir que a percepção de importância conferida a esses componentes diferiu-se estatisticamente de todas as demais dimensões. Assim, os conhecimentos relacionados à estrutura e função do corpo humano, relacionados com a saúde, com o

treinamento, com a *performance*, assumem o mais elevada importância para a formação, segundo a percepção dos acadêmicos de Educação Física.

Em um segundo patamar, mas igualmente se diferenciando das demais dimensões, percebeu-se que os estudantes relatam altíssimo nível de importância para a dimensão *Lúdica e Recreativa*. Os componentes formativos relacionados com a *ludicidade* e o *brincar* representam importante aspecto para a formação na visão dos futuros profissionais de Educação Física.

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

As *Atividades Aquáticas* também registraram uma média elevada. Importante salientar que para os componentes que compreendem a Nataação, a Hidroginástica, e as diversas modalidades de treinamento realizadas no meio líquido, também se observou maiores variabilidades nas respostas, a partir da análise do desvio-padrão. Dessa forma, assim como há estudantes que valorizam altamente esses componentes, também há aqueles que acreditam ser este um componente formativo de importância moderada.

A dimensão *Ginástica, Rítmica e Expressiva* se manteve na quinta posição dentre os oito componentes identificados por esse grupo de estudantes. Assim como as atividades aquáticas, observou-se para essa uma maior variabilidade quando analisado o desvio padrão.

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

Seguindo a ordenação valorativa, a área *Metodológica e Linguística* ocupou a penúltima posição dentre os componentes observados. Reunindo itens como Metodologia da Pesquisa, Estatística, Idiomas, Escrita e Produção Textual, os acadêmicos tendem a valorizar de forma discreta esses componentes. Essa tendência parece ser uma característica

homogênea, visto que o desvio-padrão não demonstrou haver grande variabilidade na percepção desses estudantes.

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

Com os resultados obtidos, identifica-se que a percepção apresentada pelos acadêmicos demonstra similitude com as tendências relacionadas com a constituição e com a história formativa do campo da Educação Física. A importância conferida às áreas biológicas e ao treinamento coincidem com o forte caráter *biologicista* demarcado na trajetória formativa (SOUZA NETO et al., 2004) e na constituição desse enquanto pensamento hegemônico (CASTELLANI FILHO, 2008; BRACHT, 1996).

O perfil técnico e desportivo representa, igualmente, tendência marcada ao longo de oitenta anos de tradição na formação de profissionais de Educação Física. Essa característica que confere forte identidade ao campo é relatada por muitos autores (GÓIS JÚNIOR e LOVISOLO, 2003; SILVA, 2004; BRACHT, 1996).

O menor prestígio conferido às disciplinas pedagógicas e, particularmente, às áreas humanas, em muito se aproxima com as percepções de Saviani (2009) sobre o campo educacional. Além disso, também demonstram concordância com as tendências históricas observadas no campo formativo da Educação Física. Esse é um fato preocupante, uma vez que reflete importantes lacunas quanto a esses componentes formativos, voltados à formação geral, ao pensamento crítico, a uma maior compreensão científica, às questões morais e às práticas reflexivas, dentre outras competências. Esse aspecto representa, sem dúvida, um importante desafio a ser enfrentado pela comunidade acadêmica do campo da Educação Física, a qual necessita encontrar formas de superar os grandes contrastes observados na valorização atribuída aos diferentes componentes formativos.

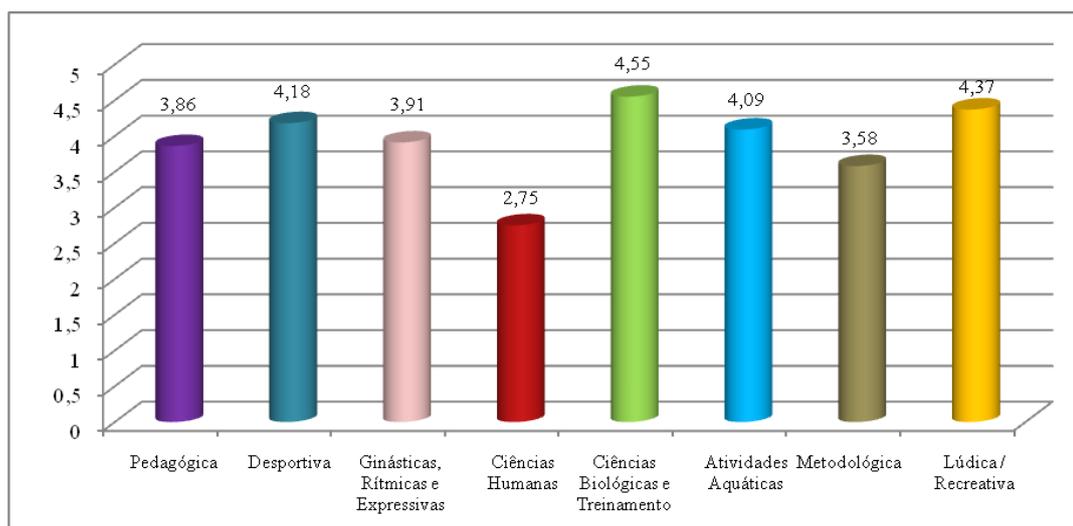


Gráfico 1 - Análise comparativa para as médias das oito dimensões
 Fonte: Autor

Considerações Finais

A investigação apresentada demonstra-se como uma possível alternativa para avançar na compreensão dos processos relacionados à formação de professores, a partir das percepções de acadêmicos sobre suas experiências formativas. A maneira como os professores em formação valorizam as principais áreas de estudo pode revelar informações para além de seus interesses pessoais, de suas motivações e preferências. São informações que, se colocadas a serviço das instituições e da comunidade docente, podem servir como subsídios para a avaliação e aperfeiçoamento dos cursos de formação.

Acredita-se que concentrar esforços a partir da perspectiva discente representa um posicionamento estratégico, ao entender que o acadêmico reside, em última instância, no produto final do processo formativo. Sob essa perspectiva, a dos acadêmicos em formação, percebe-se a necessidade de um maior direcionamento nas pesquisas relacionadas com o processo de formação de professores, incluindo nessa temática os estudos curriculares.

Diante da multifatorialidade e complexidade dos fenômenos investigados, diferentes métodos de pesquisa se fazem necessários para a compreensão de aspectos ainda obscuros e desafiadores da caminhada de preparação para a carreira docente.

Nesse aspecto, os métodos quantitativos possuem um grande poder de detecção de fenômenos de difícil visibilidade, os quais, muitas vezes, só se fazem visíveis a partir de uma massificação e amplificação de dados. A integração dos métodos quantitativos, e de suas

variadas técnicas, pode representar importante auxílio aos pesquisadores, na busca de conhecer e superar os inúmeros desafios relacionados com os processos formativos, nos mais variados campos.

Dessa forma, vislumbra-se que o detalhamento metodológico compartilhado nesse estudo, poderá servir de base para futuras investigações que se possam realizar em outros campos formativos, para além dos cursos de Educação Física.

REFEÊNCIAS

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

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

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

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

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

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CFE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 fev. 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 abr. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Parecer nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2004.

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

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

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

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

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

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

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

NORUSIS, Marija J. **SPSS - Guide to Data Analysis**. New Jersey: Prentice Hall, 1985.

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

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

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

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

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

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

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

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