



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROFISSIONALIDADE DOCENTE: UM EXERCÍCIO CONSTANTE AO ATO DE ENSINAR

Bernardete Amaral – UFRRJ/SEEDUC-RJ
Dilma Souza – UFRRJ/SME-SEROPÉDICA
Mariana Braz – ProEF/SMES-SEROPÉDICA
Célia Polati – UFRRJ/SME-RJ
Elizângela Celi – UNIABEU/RJ
José Henrique – UFRRJ/PPGEDUC

RESUMO

O desenvolvimento profissional docente, também compreendido como profissionalidade docente constitui um debate atual e relevante para educação escolar por buscar as condições articuladoras do ensino-aprendizagem, ação didática e práticas pedagógicas. A profissionalidade baseia-se nos saberes plurais e no saber-fazer do professor, interpretados na ação de ensinar. Este painel reúne três abordagens da profissão docente: mobilização de saberes, transposição didática de saberes e engajamento docente no campo da educação física. A primeira pesquisa, na perspectiva teórica do conhecimento de base para a docência, mediante uma revisão do estado da arte sobre a mobilização de saberes por professores da educação infantil, demonstrou que os saberes mais mobilizados foram os experienciais e curriculares, mas apontou déficit dos saberes disciplinares. A segunda pesquisa, na mesma perspectiva teórica, em um estudo qualitativo, caracterizado como pesquisa participante, abordou vivências no estágio curricular, interpretando como os licenciandos manifestaram as possibilidades de Transposição Didática no ambiente escolar. A terceira pesquisa, quantitativa, de natureza descritiva, propôs caracterizar o engajamento profissional de professores nas dimensões emocional, cognitiva e social com pares e estudantes. Entre os resultados, a satisfação no trabalho influenciou positivamente o engajamento docente. Em síntese, os conhecimentos produzidos nestas pesquisas nos permitem refletir acerca da mobilização e déficit dos conhecimentos de base da profissão docente em contextos da formação inicial e da intervenção profissional, bem como dos fatores que estimulam o engajamento dos professores na profissão, pois a integração destes quesitos no desenvolvimento profissional estará relacionada à eficácia e interação no ambiente profissional.

Palavras-chave: Mobilização de Saberes – Transposição Didática – Engajamento Docente.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRODUÇÃO ACADÊMICA: NARRATIVAS SOBRE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES POR PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Braz – ProEF/SMES-SEROPÉDICA
Bernardete Amaral – UFRRJ/SEEDUC-RJ
Dilma Souza – UFRRJ/SME-SEROPÉDICA
Célia Polati – UFRRJ/SME-RJ
Elizângela Celi – UNIABEU/RJ
José Henrique – UFRRJ/PPGEDUC

RESUMO

Objetivou-se com a pesquisa entender as percepções de autores de teses e dissertações sobre as práticas pedagógicas oriundas da mobilização dos saberes docentes em professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil. Assim, foi feito um levantamento de produções acadêmicas que se aprofundassem nesta temática. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica nomeada no estudo por “Estado da Arte”, em que o Banco de Teses e dissertações foi a base da busca e levantamento de dados. Após triagem, foram selecionados cinco trabalhos para a análise. Os resultados, evidenciaram na percepção dos pesquisadores a mobilização dos saberes docentes experienciais e curriculares, respectivamente, em situações pontuais abordadas nos trabalhos, assim como um déficit nos saberes específicos da educação física, considerando professores que atuavam na primeira etapa da Educação Básica. Outra evidência na percepção dos pesquisadores foi a lacuna de conhecimentos oriundas da formação inicial em relação ao exercício para docência viabilizando a mobilização dos saberes docentes.

Palavras-chave: Saberes docentes, Educação Física Escolar, Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A docência refere-se às estratégias e ações educativas que os professores adotam com a finalidade de mediar o processo ensino-aprendizagem. Considerando a educação brasileira, o processo ensino-aprendizagem desenvolve-se nos níveis de ensino Educação Básica e Ensino Superior, dos quais a Educação Básica é oferecida em etapas de ensino, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996).

A educação infantil, primeira etapa de ensino da Educação Básica instituída pela Lei número 9394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), foi um marco significativo por ser a primeira vez na história da educação que a expressão “Educação Infantil” apareceu numa lei de abrangência nacional e com destaque, pois é tratada dentro de “seção” específica da lei (Barreto, 1998).

Composta por dois diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento infantil: a creche englobando crianças até três anos e 11 meses e a Pré-Escola, crianças com quatro e cinco

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE DOIS ANOS (BRASIL, 1996), a educação infantil tem perspectiva da inserção da disciplina de Educação Física que é visto por Mello *et al* (2014) como possível graças a implementação da LDBEN 9394/96, em que a Educação Física se legitima como componente curricular obrigatório deste nível de ensino.

Considerando atividades relacionadas às práticas pedagógicas que contemplem as especificidades da Educação Física, sem deixar de entender a criança como produtoras de conhecimento, é necessário estar atento a formação dos profissionais que possivelmente irão atuar na Educação Infantil, com práticas próprias a esta etapa de ensino.

Estudo realizado por Garanhaní (2005) investigou, através de concepções e práticas cotidianas de educadores de determinado centro de Educação Infantil, quais saberes norteavam as práticas pedagógicas acerca do movimento do corpo da criança que se encontravam em idades entre três e seis anos de idade. Os resultados mostraram, na visão das educadoras com formação em magistério e professoras das turmas, que nem sempre era possível a realização de práticas pedagógicas contextualizando o movimento do corpo com as crianças, chegando a afirmar que a responsabilidade desse trabalho pertencia à “área da Educação Física”, conseqüentemente ao professor que atue com a disciplina de Educação Física.

Desse modo, entende-se a Educação Infantil como uma etapa da Educação Básica, mas que carrega em sua essência diversas peculiaridades e especificidades ao considerar a criança dessa fase de desenvolvimento infantil (creche e pré-escola) como um sujeito de direito, devendo ser a ela oportunizada o seu desenvolvimento de maneira integral. Tal fato nos revela a importância de um olhar atento às questões relacionadas a mobilização de saberes docentes específicos para as atividades direcionadas às crianças que estão neste segmento, sendo implementadas através de intervenções realizadas por professor com formação em licenciatura de Educação Física, capacitado para tal feito.

Acerca disso a questão que surge é: os professores de Educação Física mobilizam saberes docentes quando estão à frente de aulas nas turmas com crianças da Educação Infantil? Quais seriam esses saberes?

Pesquisa realizada por Cavalaro e Müller (2009), problematizou que se torna cada vez mais necessária as articulações realizadas sobre os conhecimentos da motricidade humana contextualizados na disciplina de Educação Física e a importância desta ocorrência articuladora iniciar-se na Educação Infantil. No entanto, evidenciou-se na pesquisa que a falta de conhecimento sobre o tema “Educação Física na Educação Infantil” foi outro problema que se enfrenta por haver escassez de pesquisas direcionadas a essa área.

baixo número de pesquisas direcionadas a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil pode impactar nas práticas pedagógicas fruto de mobilização de saberes necessários à docência. As análises de estudos desenvolvidos por Mello *et al* (2014), sinalizaram a necessidade de se continuar produzindo novas formas de trabalhos frutos de investigações científicas e que apontem práticas pedagógicas que atendam ao desenvolvimento motor da especificidade das crianças.

Considerando a lacuna de conhecimentos sobre pesquisas que embasem temas da Educação Física na Educação Infantil (Garanhani, 2005; Cavalaro e Muller 2009; Mello *et al*, 2014) e de forma específica a temática sobre mobilização de saberes docentes, o que mostram as produções acadêmicas acerca dos saberes mobilizados por professores em seu campo de atuação?

Diante da problemática considerada neste estudo, fez-se necessário o aprofundamento em questões sobre às práticas pedagógicas oriundas da mobilização de saberes docentes na primeira etapa da Educação Básica, para que assim houvesse compreensão acerca de diálogos originários em produções científicas com apontamentos sobre a prática docente e a mobilização de saberes em professores de Educação Física que atuassem na Educação Infantil.

Neste caso, acredita-se que as produções acadêmicas possam contribuir para compreensão do campo disciplinar da Educação Física escolar, apontando achados nas pesquisas que possam preencher as lacunas de conhecimento ainda presente nesta etapa de ensino que, segundo Cavalaro e Müller (2009) é escasso, porém necessário para se pensar a atuação do professor de Educação Física e sua docência em aulas ministradas na Educação Infantil.

Para Tardif e Lessard (2013) à docência se faz na medida que sejam realizadas interações particulares da profissão docente, capazes de estruturar o processo do ensino presente no cotidiano da organização escolar. Em meio as interações particulares para o desempenho do ensino, os saberes docentes designam o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar, por isso tem características próprias, dinâmicas e plurais capazes de promover o ensino-aprendizagem no cenário escolar.

Por sua vez, os saberes docentes envolvem um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades utilizados por professores no exercício de sua profissão, que se atualizam constantemente frente a elaboração e a reelaboração destes saberes no confronto de suas práticas cotidianas (Nunes, 2001). Na perspectiva de Gauthier *et al* (2013) por uma teoria da pedagogia, os saberes docentes são um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, conectados diretamente às condições concretas do trabalho do professor. Em concordância,

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (2014) afirma que além de específicos, esses saberes são mobilizados, utilizados e produzidos pelos professores de profissão no âmbito de suas tarefas cotidianas na escola, aprimorando-as.

Os dois autores ao se basearem nestes conhecimentos específicos do professor, classificam os saberes docentes seguindo suas próprias tipologias. Gauthier et al. (2013) nomeia-os como saberes das Ciências da Educação, da Ação Pedagógica, da Tradição Pedagógica, Disciplinares, Curriculares e Experienciais. De modo semelhante Tardif (2014) classifica-os como saberes provenientes da Formação Profissional, Disciplinares, Curriculares e Experienciais.

Tomando como base desta pesquisa os saberes docentes classificados por Tardif (2014), apresenta-se síntese de sua tipologia. Os Saberes da Formação Profissional são adquiridos nas instituições formadoras de professores, conectando-se às ciências da educação e o raciocínio pedagógicos; os Saberes Disciplinares são advindos da própria formação acadêmica e pertencem aos diferentes campos do conhecimento específico e pedagógico; os Saberes Curriculares são socialmente constituídos, associados aos saberes selecionados pelas escolas, secretarias e ministério da educação. Estão ligados aos objetivos, conteúdos e métodos; e os Saberes Experienciais são provenientes da experiência dos professores no exercício prático da profissão docente.

A partir dos pressupostos teóricos que problematizaram este estudo de natureza bibliográfica, denominado aqui por “Estado da Arte”, realizou-se um levantamento em produções acadêmicas completas (Teses e Dissertações) com objetivo de identificar evidências sobre as práticas pedagógicas oriundas da mobilização dos saberes docentes em professores de Educação Física que atuem na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Metodologicamente o estudo classifica-se como qualitativo em sua abordagem, pois não busca validade amostral, mas sim entender as percepções dos autores que interpretaram em suas análises *insights* sobre as práticas pedagógicas oriundas da mobilização dos saberes docentes em professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil (Bell, 2008). Desse modo, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica nomeada no estudo por “Estado da Arte”. Gil (2002) afirma que as pesquisas bibliográficas, utilizam materiais já produzidos e publicados para o desenvolvimento e fundamentação de um novo trabalho e, neste caso, garantindo atualização de informações que colaborem no sentido do fenômeno estudado. Para Silva, Souza e Vasconcellos (2021) o Estado da Arte, sendo de natureza bibliográfica, proporciona ao

pesquisador deve alcançar caminhos pessoais e possíveis de serem revisitados para auxiliar novas pesquisas, favorecendo a sistematização e organização de achados que venham preencher lacunas de conhecimentos acerca da temática investigada.

Trata-se aqui de levantamento bibliográfico que direcionou pesquisa de mestrado em andamento intitulado “Saberes Docentes de Professores Supervisores de Estágio de Educação Física na Educação Infantil”, aprovado no comitê de ética pela resolução 466/12, através do parecer de número 6.643.856, de 08 de fevereiro de 2024.

Considerando o Estado da Arte, foi realizado levantamento de produções acadêmicas em teses e dissertações acerca de narrativas das práticas docentes e mobilização dos Saberes em professores de Educação Física que atuem na Educação Infantil.

Para iniciar este levantamento o primeiro passo foi a escolha do Banco de Teses e Dissertações da CAPES como fonte do material a ser pesquisado. Na sequência, considerou-se a definição dos descritores para consulta, sendo previamente pensados com o intuito de guiar a busca das produções científicas relacionadas a problemática do estudo. Os descritores usados foram: Educação Física; Educação Infantil; Saberes docentes.

Na continuidade da pesquisa, realizou-se a leitura dos resumos de modo a relacionar o material ao fenômeno estudado. Outro critério, foi a disponibilidade das teses e dissertações em sua integralidade no banco de dados da Capes. A pesquisa contou com a análise de conteúdo de Bardin (2016), para análise dos dados e sua categorização.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do levantamento de dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que considerou as palavras chave: Educação Física, Educação Infantil e Saberes Docentes, foram encontrados 14 trabalhos. Dentre estes resultados realizou-se a leitura flutuante dos resumos destacando-se seis trabalhos que seguiram para a realização da leitura na íntegra. Um dos trabalhos foi excluído por não apresentar sua versão completa de modo acessível no banco da CAPES, sendo apenas encontrado na biblioteca da universidade e, neste caso, não passando pela leitura e análise. Finalmente, apenas cinco trabalhos foram selecionados para a análise, dos quais três são teses de doutorado e dois são dissertação de mestrado.

As produções selecionadas, foram organizados na Tabela 01 respeitando a ordem apresentada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Neste sentido, registrou-se o título dos trabalhos, o autor, o ano da publicação, além da tipologia das publicações em tese ou dissertação.

Tabela 01: Seleção dos trabalhos acadêmicos

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPOLOGIA
Saberes da docência de professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil.	Pereira, Alessandro	2018	TESE
O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paideia/UFRN.	Capistrano, Naire Jane	2010	TESE
A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica.	Perini, Rosileia	2016	DISSERTAÇÃO
A relação entre cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente com crianças pequenas	Tonietto, Marcos Rafael	2009	DISSERTAÇÃO
O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores	Aroeira, Kalline Pereira	2009	TESE

Fonte: dados da pesquisa

A análise dos trabalhos selecionados não evidenciou narrativas sobre práticas pedagógicas oriundas de mobilização de saberes docentes especificamente, no entanto as narrativas dos autores, em sua maioria, denunciam que existe um déficit acerca dos saberes específicos da Educação Física necessários aos professores que atuam na Educação Infantil, serem retratados em pesquisas científicas.

Além disso, as narrativas dos autores também reforçaram sobre escassez de pesquisas em geral, direcionadas para o público da primeira etapa da Educação Básica e, desta forma, a necessidade de maior direcionamento de pesquisas para investigação de professores de educação física que atuam na educação infantil.

Um achado que não é objeto de estudo desta pesquisa, mas que se fez presente nas narrativas dos autores foi o despreparo do docente em relação as práticas pedagógicas na educação física ter origem na formação inicial, ou seja, na licenciatura de educação física

Com esse “achado da pesquisa” sobre a formação inicial, além da mobilização de saberes docentes, outra categoria de análise se fará presente no estudo: os saberes docentes na formação inicial.

Após a pré-análise, leitura flutuante e codificação dos dados da pesquisa, a organização dos dados direcionaram para duas categorias evidenciadas nas falas dos autores das teses e



XXII ENCONTRO dissertações a saber: (1) Os saberes docentes na formação inicial; e (2) Mobilização dos Saberes docentes, a serem esclarecidos na sequência (Bardin, 2011).

Sobre os saberes docentes na formação inicial

Na visão de Tonietto (2009) e Pereira (2018) existe fragilidade na formação inicial acerca dos saberes específicos da Educação Física sendo aplicados na Educação Infantil. As pesquisas realizadas pelos dois autores mostraram que os professores entrevistados acreditavam que os saberes contemplados na formação inicial não são suficientes para prepará-los para sua atuação nesta etapa de ensino. O que corrobora com o apontamento de Cipistrano (2010), ao destacar as falas de professores em sua pesquisa que enfatizaram a escassez de saberes docentes direcionados a experiências com a primeira etapa da Educação Básica, acreditando que tal fato interfira diretamente na atuação do docente com práticas pedagógicas, principalmente nos primeiros anos de ingresso no magistério.

Aroeira (2009), levantou a questão de produções acerca de questões sobre os saberes docentes ainda na fase de estágio. Porém chama atenção para a necessidade de ações que utilizem as atividades de estágio, de modo a favorecer articulações entre a teoria e a prática, significativas ao profissional em formação. O ambiente de colaboração entre universidade e escola, além da busca da superação da prática conservadora no ensino escolar, pode ancorar a produção de saberes da formação profissional, principalmente no processo de planejamento de ensino e de atitudes comunicativas com os pares, na visão do autor.

A partir de sua pesquisa, Perine (2016) afirma que quando os saberes específicos (disciplinares) da Educação Física eram mobilizados durante prática docente na Educação Infantil, percebia-se um certo distanciamento do que foi vivenciado na formação inicial e do que, de fato, era necessário para a prática docente neste segmento (Perine, 2016).

Cistrano (2010), reforçou a importância da formação continuada por oportunizar condições para a melhoria das práticas pedagógicas e para a mobilização de outros saberes não aprendidos na formação inicial. Porém ressaltou que os saberes abordados durante o curso de formação, devem se aproximar ao máximo da realidade educacional enfrentada por esses professores. Assim, se torna possível a reflexão sobre as suas próprias práticas e sobre a relação teoria e prática.

Sobre a mobilização dos saberes docentes

A mobilização de saberes docentes ocorre quando o professor põe em prática o seu repertório de conhecimentos, habilidades e experiências adquiridos ao longo de sua trajetória

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

tanto no contexto profissional, quanto pessoal. A análise dos trabalhos selecionados evidenciou narrativas na percepção dos autores apontando para o entendimento de questões ligadas à mobilização destes saberes na educação infantil, assim como também sobre sua importância, mas não especificamente de práticas pedagógicas oriundas da mobilização dos saberes docentes.

Os saberes docentes são transitórios, múltiplos e representam a individualidade de cada professor. Capistrano (2010), observou em sua pesquisa que os professores analisados mobilizavam em suas intervenções pedagógicas, simultaneamente, saberes oriundos de suas experiências pessoal e profissional. Para Tardif (2014) os saberes profissionais dos professores parecem, por assim dizer plurais, compostos e heterogêneos por trazer a tona questões pontuais do exercício do trabalho, do saber-fazer e do saber-ser oriundas de fontes diversas, incluindo as experiências pessoais.

Uma questão encontrada no estudo de Pereira (2018) mostrou que os professores com experiência nos outros segmentos da Educação Básica, ao se depararem com a realidade da Educação Infantil, resignificavam seus saberes para atender a especificidades desta etapa de ensino. Em momentos como este, em que o professor que buscou refletir sobre um novo contexto modificando o seu planejamento na direção de um novo público alvo, ele mobilizou saberes curriculares, pois pensou no processo ensino-aprendizagem e em contextos que envolviam elementos da aula como conteúdo, objetivo, metodologia, avaliação na perspectiva do novo seguimento (Tardif, 2014).

É importante levar em consideração o contexto educacional desafiador que abarca toda a Educação Infantil, em que o cuidado não está dissociado do ensino, onde não deve existir dicotomia dos conhecimentos, pois o professor deve proporcionar práticas pedagógicas que possibilitem às crianças o seu desenvolvimento integral. Estes fatos citados anteriormente, podem explicar a afirmação de Tonietto (2009), ao dizer que os saberes construídos em sua prática pedagógica cotidiana (saberes experienciais) são os mais mobilizados durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil. Já Perine (2016), vai além e diz que a sua pesquisa evidenciou que os saberes experienciais são os elementos centrais que gerenciam todos os outros para a atuação de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. A dinâmica institucional diferenciada desta etapa de ensino deve ser respeitada e o planejamento ao ser realizado, precisa levar estes pontos em consideração.

Perine (2016) também chama atenção para a integração da Educação Física com outras áreas de conhecimento, como artes, considerando que a Educação Infantil deve trabalhar o conhecimento de maneira ampla e não fragmentada. A autora considerou que:



A realidade encontrada neste estudo evidencia que os professores de Educação Física inseridos nesse espaço de atuação conflituoso são confrontados em um cotidiano profissional que exige respostas e iniciativas para resolver situações reais de ensino. Com isso, criam, constroem, significam e produzem saberes em suas atividades pedagógicas diárias (Perine, 2016. p. 139).

Ao participar de reflexões em grupo sobre situações cotidianas de ensino na Educação Infantil, os professores têm a oportunidade de refletir sobre possíveis novas práticas pedagógicas, criar e recriar novos saberes. A partilha dos saberes com os pares, se mostrou eficiente para a ampliação e aprofundamento de saberes que posteriormente foram mobilizados na escola. Tal fato pode acarretar mudanças no “fenômeno educativo”. O compartilhamento de intervenções pedagógicas bem sucedidas com outros professores que também trabalham com Educação Física na Educação Infantil, pode ser uma fonte importante para a criação de novas propostas pedagógicas, o que proporciona mobilização dos saberes experienciais (Capistrano, 2010; Perine, 2016).

O professor que atua na Educação Infantil investe em estratégias de ensino que garantam a criança o seu direito de brincar e conhecer múltiplas manifestações da cultura corporal, além de ampliar o seu repertório motor (Perini, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se observar a preocupação dos professores participantes das pesquisas com as fragilidades da formação inicial relacionadas aos saberes específicos da Educação Física na Educação Infantil, o que afeta diretamente a atuação do professor neste segmento.

Em resposta ao objetivo da pesquisa, as práticas pedagógicas, especificamente, oriundas da mobilização dos saberes docentes em professores de Educação Física, atuantes na Educação Infantil, não foram tão evidentes nos trabalhos selecionados. No entanto a maioria dos autores (Tonietto, 2009; Pereira, 2018; Cipistrano, 2010; e Aroeira, 2009) evidenciaram em seus resultados de pesquisa que existe um déficit acerca dos saberes docentes disciplinares (específicos da Educação Física) necessários aos professores que atuem na Educação Infantil, serem retratados em pesquisas científicas.

Ainda nesse contexto, as pesquisas selecionadas evidenciam que os conhecimentos técnicos e teóricos não são suficientes para a atuação de professores de Educação Física na Educação Infantil, assim são forjados novos saberes e necessários para o exercício na profissão docente nesta etapa de ensino.

Os saberes mais evidentes na fala dos autores foram os experienciais e os curriculares respectivamente. Os saberes experienciais mais evidentes, retratavam professores mobilizando em suas intervenções pedagógicas, simultaneamente, saberes oriundos de suas experiências

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (ENPE)

professor e profissional, construídos em sua prática cotidiana e, desta forma, sendo elementos centrais que gerenciam todos os outros saberes nestes professores atuantes na educação infantil. (Capistrano, 2010; Tonietto, 2009; Perine (2016). Estes saberes são provenientes das experiências dos professores, ou como diria Tardif “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (2014, p. 48-49). As pesquisas utilizadas no mostraram ainda que os saberes experienciais estão ligados a interação com os pares e com sua prática cotidiana, ou seja são a confluência de diversos outros saberes, conforme mostrava Tardif (2014).

Em seguida houve evidências dos saberes curriculares, por envolver contextos abordando o domínio de turma, o planejamento e a seleção de conteúdos específicos para a etapa da educação infantil (Pereira, 2018; Tonietto, 2009). Os saberes curriculares são socialmente constituídos e estão associados aos saberes selecionados pelas escolas, secretarias e ministério da educação como conteúdos de ensino a serem aplicados em cada fase do ensino e, desta forma, preveem em seus objetivos, conteúdos e métodos a sistematização da aula (Tardif, 2014; Galthier, 2013);

Percebe-se na visão dos autores presentes nos estudos que os saberes docentes tem como ponto de partida a individualidade de cada profissional no início da profissão, passando pelos saberes adquiridos durante a formação, vivências e influências familiares e pessoais obtidas em diversos contextos da vida particular, aumentando o repertório de experiências de cada docente.

Ao pesquisar sobre mobilização dos saberes docentes em professores da educação infantil, ficou claro a necessidade do engajamento de pesquisas direcionadas a esta etapa de ensino, devido ao baixo número de trabalhos encontrados após os critérios de seleção, na visão dos autores. Isso se confirmou na visão dos autores dos trabalhos consultados denunciando em seus estudos o baixo número de publicações encontradas também, como visto anteriormente.

Com o intuito de dar continuidade às evidências reveladoras obtidas nos resultados, este estudo de natureza bibliográfica direcionou para dissertação de mestrado intitulada “Saberes Docentes de Professores Supervisores de Estágio de Educação Física na Educação Infantil”, por entender que existem lacunas a serem respondidas no que tange a formação inicial de professores de educação física, como também, sobre a mobilização de saberes docentes, especificamente os saberes experienciais, seguido dos saberes curriculares.

REFERÊNCIAS

- AROEIRA, Kalline Pereira. *O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - **Universidade de São Paulo**, São Paulo, 2009.
- BARRETO, A. M. R. F. *Situação atual da educação Infantil no Brasil*. In Subsídios para Credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil. **Mec**, Vol. II, 1998
- BELL, J. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4ª ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2008
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Lei nº 9.394, dez, 1996
- CAPISTRANO, N. J. *O lugar pedagógico da educação física na educação infantil: saberes (re) construídos na formação continuada do Paideia/UFRN*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – **Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, 2010.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. *Educação Física na Educação o Infantil: uma realidade almejada*. Editora UFPR. **Revista Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009.
- GAUTHIER, C. *et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: **Editora Unijuí**, 2013.
- GARANHANI, M. C. *Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil*. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do esporte, nº 14, Anais. Porto Alegre: **CBCE**, 2005
- Gil, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: **Atlas**, 2002.
- MELLO, A. S. *et al. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar*. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**: Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 467-484, abril/junho, 2014
- NUNES, C. M. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 27-42, 2001.
- PEREIRA, A. *Saberes da docência de professores/as de Educação Física atuantes na Educação Infantil*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.
- PERINI, R. *A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – **Universidade Federal do Espírito Santo**, Vitória, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e a formação profissional*. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2014.
- TONIETTO, M. R. *A relação entre cultura infantil e saberes da educação física na prática docente com crianças pequenas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – **Universidade Federal do Paraná**, Curitiba, 2009.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E AS POSSIBILIDADES DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA MEDIAÇÃO PARA O SABER ESCOLAR

Bernardete Amaral – UFRRJ/SEEDUC-RJ
Célia Polati – UFRRJ/SME-RJ
Dilma Souza – UFRRJ/SME-SEROPÉDICA
Mariana Braz – ProEF/SMES-SEROPÉDICA
Elizângela Celi – UNIABEU/RJ
José Henrique – UFRRJ/PPGEDUC

RESUMO

A presente pesquisa procurou refletir sobre a formação inicial de professores, tendo como referência as experiências no estágio curricular supervisionado. Mediante a expectativa de evidência de espaços e oportunidades de articulação Teórico-Prática (T-P), objetivou-se interpretar como licenciandos atuantes no estágio manifestavam as possibilidades de transposição didática (TD) do conteúdo inerente à prática curricular. A pesquisa qualitativa de natureza participante envolveu os relatos de três licenciandos submetidos a entrevista semiestruturada. A análise dos *corpora textuais* evidenciou que os espaços de aprendizagem no estágio se consubstanciaram em situações de observação e codocência. Perante as situações concretas do estágio, observou-se que os estagiários, ao identificarem objetivamente as situações de articulação T-P, por extensão manifestaram declarativamente a compreensão de como se dava a TD dos saberes durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. O estágio como espaço de prática curricular docente proporciona condições ao estagiário para associar o conhecimento técnico-científico apreendido nos bancos universitários com a necessidade de traduzi-lo no contexto real de ensino. A articulação T-P denota ser um requisito essencial para as aprendizagens experienciais que habilitam um docente a criticamente exercitar a transformação do saber sábio em saber escolar, tão necessário ao ato de ensinar e aprendizagens discentes.

Palavras-chave: Licenciatura, Estágio, Transposição Didática.

INTRODUÇÃO

Atualmente os modelos curriculares inspirados na racionalidade prática do currículo (Schön, 2000) vem se consubstanciando nos cursos de licenciatura em Educação Física por meio das práticas curriculares.

Conforme as mais recentes reformas curriculares visando a formação docente, as *práticas curriculares*¹ já não se restringem apenas ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), pois existem outros espaços de práticas tais quais as Práticas como Componente Curricular (PCC), as Atividades Teórico-Práticas (ATP) e as Atividades Acadêmico Extensionistas (AAE) previstas nas normativas vigentes (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b; Brasil, 2019).

¹ Entende-se práticas curriculares como espaços legítimos estabelecidos em normativas vigentes, tais quais: ECS, PCC; ATP; AAE (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b; Brasil, 2019), direcionadas às práticas de ensino.

Ainda assim, acredita-se que o ECS seja o espaço curricular de maior status dentre os espaços previstos pois, além de induzir a socialização na cultura escolar, especificamente, proporciona aos licenciandos as oportunidades mais próximas ao protagonismo docente, em relação às *práticas de ensino*². A inserção no contexto pedagógico escolar por via do ECS, tendo como pano de fundo as ações colaborativas interinstitucionais, possibilita aos licenciandos o exercício de articulação Teoria-Prática (T-P) e, conseqüentemente, de transposição didática (TD) de saberes na atuação com os escolares da educação básica.

Diante desse cenário de que maneira o estágio, como espaço articulador das práticas curriculares e de vivências com a docência, pode favorecer o exercício da TD aos licenciandos de Educação Física (EF)?

Acredita-se que experiência estruturada pelo estágio na escola é essencial por ser ela o *locus* do processo ensino aprendizagem do futuro docente e, por isso, constituir-se no espaço com maior potencial articulador da T-P para os licenciandos.

Lugares pedagógicos que promovam vivências em face à articulação T-P proporcionam aos futuros docentes “conhecer e refletir” na ação, trazendo à tona uma atitude reflexiva do professor (Schön, 2000), necessário ao “ato de ensinar” e às nuances que assolam o processo ensino aprendizagem na escola (Shulman, 1987). Trata-se de propiciar ao futuro professor promover a articulação T-P, viabilizando o preparo ao “ato de ensinar”. Esta articulação promove condições do futuro docente lidar com a complexidade, as incertezas e os conflitos presentes na prática profissional docente no cenário escolar (Shulman, 1987).

O conceito do professor “prático reflexivo” vem se fazendo presente na área educacional, em oposição ao arquétipo da racionalidade técnica. Se antes a racionalidade técnica, de natureza positivista, era atribuída à hierarquização e fragmentação do currículo (Diniz-Pereira, 2014), em contrapartida a racionalidade prática intercede a favor do “talento artístico profissional”, baseada no “conhecer e refletir na ação” possibilitando ao profissional do ensino, após o processo de ensino-aprendizagem, refletir sobre-a-reflexão na ação (Schön, 2000).

Na formação de professores, inúmeras pesquisas relacionadas ao “ato de ensinar” conectam-se aos postulados de Lee Shulman (1987) acerca de ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor referindo-se, entre outros, ao conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC), que compreende a interseção entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico

² Entende-se práticas de ensino neste estudo conforme Araújo e Souza (2009), como componente de caráter teórico-prático com finalidade de proporcionar ao futuro professor vivências pedagógicas em sala de aula, através do estágio supervisionado.

do professor para transformar seu conhecimento da “matéria” em estratégias que sejam didaticamente impactantes e adaptáveis a diversidade de habilidades e bagagens do alunado na escola (Backes *et al.*, 2017), promovendo a aprendizagem. Chevallard (1991), na busca por uma transição entre os conhecimentos e saberes inerentes ao ensino-aprendizagem, evidenciou um repertório de pressupostos representados pela TD dos conhecimentos e saberes inerentes à formação inicial dos professores e, dessa forma, necessários ao “ato de ensinar” no cotidiano docente.

Sob esse viés, a transformação do objeto de ensino ou saber sábio (científico) concebido na TD é pensada a partir de três polos no sistema didático preparatório para o ensino: o saber; o ensinante; e o aprendiz. Assim, temos que o saber sábio (científico) precisa passar por uma transformação por aquele que ensina (professor), para tornar-se um saber escolar aprendido (aluno). Toda essa articulação para transformação dos saberes é mediada pelo “Saber a ensinar”, pois é este que transformará o “saber”, objeto de ensino-aprendizagem, para o “saber escolar” (Chevallard, 1991).

Acredita-se que no caminho de uma boa formação inicial esteja a base do futuro exercício da docência, viabilizando a apreensão de conhecimentos que promovam a articulação T-P, a qual, mediante o exercício pedagógico dialético, conformarão pressupostos teóricos coadunantes com o CPC e a TD, significativos ao “ato de ensinar”. Desse modo os pressupostos teóricos podem ser exercitados em momentos direcionados às práticas curriculares, justificando esta pesquisa, especialmente no que se refere ao ECS.

O objetivo da pesquisa foi interpretar como licenciandos de educação física, atuantes no ECS, manifestam as possibilidades de TD do conteúdo, mediante as oportunidades de articulação T-P inerente à esta prática curricular. A investigação é contextualizada no ECS proporcionado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada na Baixada Fluminense/RJ.

Os dados apresentados neste estudo integram dissertação de mestrado³, submetida e aprovada pelo comitê de ética do COMEP-UFRRJ, através do processo número 23083.025534/2018-17/18, garantindo os princípios éticos da pesquisa em acordo com a resolução 466/12.

³ Dissertação de mestrado: AMARAL, B. As práticas pedagógicas como componentes de articulação Teoria-Prática e mobilização de saberes na formação de professores de Educação Física. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEDUC, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza participante, diante da parceria e cumplicidade estabelecida entre a pesquisadora e os sujeitos visando a construção do conhecimento no contexto investigado (Faerman, 2014). Na busca de obtenção dos dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista partiu de uma questão geral relacionada às práticas de ensino realizadas no ECS, complementada por questões secundárias sobre a orientação recebida, descrição de atividades realizadas e alternativas pedagógicas (Lüdke e André, 2004).

A amostra contou com três licenciandos que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: (1) estar matriculados e cursando o quinto período, época de ingresso no ECS; (2) frequentar regularmente o estágio no espaço escolar; e (3) realizar atividades de campo na escola. Foram excluídos da pesquisa os licenciandos que tinham vivências prévias em ambiente escolar ou pedagógico.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitindo a interpretação dos *corpora textuais* oriundos das transcrições das entrevistas semiestruturadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consonante com o objetivo desta pesquisa, a análise dos resultados foi conduzida no modelo temático, definido aprioristicamente, pois nos direcionou a duas categorias a partir da fala dos respondentes R01, R02 e R03: (1) Momentos de articulação T-P, os quais os respondentes evidenciavam as articulações que faziam na prática curricular do estágio supervisionado, através do “conhecer” e “refletir” na ação e reflexão da reflexão-da-ação, como mostram os postulados de Schön (2000); e, (2) Evocações de TD, fruto das experiências articuladoras de T-P que demonstraram, na percepção dos licenciandos, o esforço de transformar um saber científico em saber escolar (Chevallard, 1991).

Foram identificadas 26 Unidades de Análise (UA) com vivências articuladoras de T-P nas reflexões dos respondentes (Tabela 01). Dentre os eventos de articulação T-P, 34,62% evidenciaram evocações acerca da Transposição Didática (TD) de saberes.

Percebe-se também que, separadamente, R01, R02 e R03 obtiveram um número similar de UA, nove, dez e sete respectivamente e que, além destes movimentos articuladores, o estágio como espaço curricular possibilitou o exercício à percepção da TD nas aulas vivenciadas na escola, em 34%, 30% e 43% das situações reveladas.

Observa-se através da pesquisa que os estagiários respondentes vivenciaram práticas de ensino significativas ao ato de ensinar, através de eventos articuladores de T-P no ECS.

Acredita-se assim na relevância que pesquisas desta natureza possam ter, pois para ensinar não é suficiente que o professor conheça bem sua disciplina, mas também é significativo ter conhecimentos inerentes ao “ato de ensinar” como afirma Shulman (1987). A percepção da TD nas vivências dos respondentes, demonstrou que a escola é um ambiente com potencial real articular de T-P, tendo como resultado, ainda que timidamente, 34,62% de evocações de TD, nas vivências do ECS.

Tabela 01: Resultados da Pesquisa

Respondentes	UA (Art. T-P)	Evocações de TD a partir da Art. T-P	Percentual de TD, a partir de Art. T-P, no estágio curricular (%)
R01	09	03	34%
R02	10	03	30%
R03	07	03	43%
Total	26	09	34,62%

Fonte: dados da pesquisa (Amaral, 2019)

Sob a ótica das práticas curriculares vigentes no curso de formação de professores de Educação Física, tais como ECS, PCC, ATP e AAE (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b; Brasil, 2019), examinar as experiências vivenciadas pelos licenciandos de Educação Física no ECS, foi indispensável à temática do estudo acerca da articulação T-P e percepção da TD, pelos licenciandos.

Na fala dos respondentes percebe-se a importância atribuída a estes espaços de práticas curriculares, para a formação do professor:

[...] na escola que eu faço o estágio, como é a Residência (Residência Pedagógica), depois da aula a gente senta e fala: - “Poxa, lembra disso aqui que a gente viu lá naquela matéria tal (na faculdade)!” Aí a gente vai revisando as matérias. Então assim, é muito interessante ver esses conteúdos (da faculdade), linkando com o que a gente tá vivendo na escola. (R02, L 26-29) – grifo nosso.

Diante da realidade vivida por R02, é essencial considerar a articulação T-P proporcionada pelo estágio e seus ganhos para sua formação. Ele demonstrou nitidamente o “conhecer” e o “refletir” na ação, a partir das reflexões que fez “revisando as matérias”. Para Schön (2000), “conhecer-na-ação” e “refletir-na-ação” é um processo que desenvolvemos tacitamente, mesmo que as reflexões gerem o experimento imediato, pois “pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados (p.34)”. Além disso, também testamos nossas compreensões experimentais acerca destes fenômenos recém-observados, em momentos oportunos doravante.

Ainda no excerto, R02 narrou ao sentar com os amigos no término da aula, sobre as articulações que o fizeram lembrar as matérias da faculdade e como elas se “*linkavam*” com o que estavam “vivendo na escola”. Trata-se aqui da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”. Uma

improvisadas. Os pressupostos de Schön (2000) mostram que somos capazes de refletir sobre a própria reflexão-na-ção de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. Esses momentos reflexivos após as aulas podem impactar, mesmo que indiretamente às futuras ações pedagógicas.

A partir das situações de articulação T-P evidenciadas nas entrevistas sobre as práticas escolares no ECS, constatou-se no relato dos respondentes a percepção da transição entre conhecimentos e saberes característicos da TD e necessários ao “ato de ensinar”:

[...] ele colocou uma criança no centro e as outras pra ser os “pintinhos” na hora que falava: “-Meus pintinhos venham cá!” ...eles vinham correndo né! Eu vi que eles (os alunos) estavam trabalhando, no caso ali, as habilidades fundamentais, as habilidades básicas de correr, de saltar né? Só que eles estavam correndo. Só que ali também tinha psicomotricidade. Na hora que a criança tinha que parar, tinha que frear, era a espaço-temporal né! Então eu pude perceber isso... (R01, L 58-65) - *grifo nosso*.

Os termos sublinhados no excerto evidenciam que houve percepção em relação a TD por R01 na atividade proposta pelo professor da turma. R01 demonstrou isso ao identificar o conhecimento científico (desenvolvimento das habilidades fundamentais e básicas) relativo ao objeto de ensino sendo transformado (na atividade *per se*) em saber escolar pelo professor durante a aula (Chevallard, 1991). No exemplo, a atividade proposta contemplou as necessidades das crianças, no que tange ao seu nível de compreensão (pelo fator lúdico), estágio de desenvolvimento e competências motoras a evoluir.

Como a oportunidade de vivência de ensino ocorreu com uma turma de infantes, a codocência vivenciada serviu ao futuro professor constatar um modo de tratar o conteúdo para que permitisse a proposição de atividades práticas que fossem ao encontro das necessidades psicomotoras das crianças em dado estágio de desenvolvimento, conforme se evidencia na fala de R02, em determinada brincadeira que objetivava a corrida e seus desdobramentos (linha reta e entre obstáculos):

[...] a gente percebia que, o que ele (professor) queria ali, era que elas (crianças) tivessem a noção de correr, mas não só correr em linha reta, correr entre obstáculos, a gente via que isso daí era uma preocupação dele com o desenvolvimento da criança. (R02, L 122-124) – *grifo nosso*

Em sua fala, R02 expressa a percepção de conhecimentos específicos da psicomotricidade transformados em atividade recreativa que eram exercitadas pelos alunos, envolvendo: correr, correr em linha reta, correr entre obstáculos.

As oportunidades de articulação T-P que geram possibilidades de TD se fazem mediante a aprendizagem por observação no ECS, bem como transitam pela expressão declarativa do conhecimento (Antunes; Dantas, 2010), pois ao mobilizar conhecimentos acadêmicos e articulá-los a fatos, experiências e conceitos, o docente (re)elabora racionalmente

argumentos que embasam a prática pedagógica na perspectiva de transformá-lo em conhecimento escolar. A manifestação declarativa de R03 sobre aspectos do desenvolvimento motor, deixa perceber a articulação T-P e a compreensão de como o conhecimento acadêmico se traduziu nas aulas regulares de Educação Física.

No segmento infantil foi trabalhando atividades psicomotoras básicas; já no 1º ano do fundamental, houve a combinação de habilidades básicas de locomoção e manipulação. E, durante o estágio, observei a introdução de muitas atividades recreativas, por parte do professor M. V. que mostraram tudo isso em prática (R03, L 439-442)

Os conhecimentos científicos aqui narrados pelo respondente são contemplados nos estudos de Gallahue *et al* (2013) e estão presentes em disciplinas do curso de licenciatura de Educação Física. Eles enfocam as fases do desenvolvimento motor, com sólida introdução aos aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais, utilizando o Modelo de Ampulheta Triangulada como base conceitual ao entendimento do desenvolvimento motor nas fases da vida do ser humano.

A codocência, nesta oportunidade, proporcionou ao estagiário a compreensão do potencial das atividades recreativas para trabalhar as habilidades de locomoção e manipulação e a consolidação destes elementos no desenvolvimento das crianças.

Infelizmente, a explicitação de outras situações de atenção/observação/práticas que induzem a TD esbarra nos limites impostos a esta produção. A percepção do objeto de ensino a partir de um “saber sábio” e sua transposição mediante as atividades identificadas por R01, R02 e R03 denotam o aspecto positivo da pesquisa por entender que os espaços de práticas curriculares, como o estágio, favorecem exercícios e vivências que agregam valores à formação do futuro docente, na medida em que as práticas de ensino são necessárias ao “ato de ensinar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os achados da pesquisa, acredita-se que as práticas curriculares previstas nas normativas legais, tais como ECS, PCC, ATP e AAE (Brasil, 2018a; Brasil, 2018b; Brasil, 2019) dos cursos das licenciaturas de EF favorecem, de fato, o modelo de currículo baseado na racionalidade prática, mas uma prática alicerçada no conhecimento curricular através de pressupostos teóricos e científicos.

Implementadas a partir do ano 2000 as práticas curriculares, além do ECS, ganharam espaço nos currículos das licenciaturas, chegando a representar juntas, quase 1/3 do total das horas curriculares mínimas estabelecidas em normativas (Amaral, 2019).

Nota-se que o estágio realizado pelos participantes desta pesquisa apresentou situações com potencial real de observação e codocência mediante situações concretas de articulação T-

XXII ENCONTRO NACIONAL DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Diante desse cenário, acredita-se que o ECS, quando desenvolvido estimulando a articulação T-P proporciona aos licenciandos experiências no espaço escolar e com a docência, contribuindo para sua formação no trato e sistematização dos conhecimentos curriculares da educação básica.

No entanto há de se ressaltar a necessidade de um acompanhamento das instituições de ensino superior, no sentido de induzir os licenciandos às atividades das práticas curriculares de maneira profícua. O relato de R02 mostra uma abordagem realizada sob a orientação de um professor de estágio:

[...] A gente fazia um apanhado de tudo que viu na escola (...) teve que pesquisar autores, fazer uma pesquisa um pouco maior, não foi só aquele trabalho lá na escola. Foi a gente buscando o Piaget ali e as teorias, é que a gente pode realizar uma experiência em sala (de aula). Foi muito legal porque a gente também teve que buscar, “o que é que a gente faz na escola?” ou “O que é que as crianças fazem na escola?” (R02, L 348-349)

Nesse relato, fica evidente a consequência do processo de formação integrada sob a responsabilidade de um professor da faculdade. As orientações levaram o licenciando a pesquisar os saberes científicos sobre a temática e atividades inerentes a esses saberes para utilizar na aula que implementaria na escola. O planejamento é condição necessária na organização de uma aula, pois ele envolve a pesquisa, o ensino e a avaliação, quando realizado adequadamente pelo professor.

Para Sarti (2009) a reflexão para a prática exige esforço e por isso precisa ser provocada. Em face dessa provocação à reflexão sobre as práticas, a autora alerta aos professores formadores, que peguem para si a responsabilidade que exercem na formação de quem atuará na educação básica, educando e ensinando.

Em virtude dos dados analisados por meio de experiências realizadas no ECS, acredita-se que atividades direcionadas a realização das práticas de ensino favorecem o exercício às articulações T-P. Neste caso, os conhecimentos teóricos que permeiam as disciplinas formativas se articularão às práticas de ensino que os licenciandos experimentarão.

Araújo e Souza (2009) afirmam que acompanhar e orientar o estágio são ações muito importante na formação do profissional, que em muitos casos, será o primeiro contato que o futuro docente terá com a escola e que, é nesta fase, que se caracteriza o início do processo de formação profissional.

Como postulou Shulman (1987), a profissão docente possui uma categoria de conhecimentos que a distingue das demais profissões: para ensinar não é suficiente somente conhecer bem sua disciplina (conhecimento da matéria), mas também ter conhecimentos inerentes ao ato de ensinar (conhecimento pedagógico).

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Notou-se que o CPA pode ser esse viés condutor às práticas curriculares, pois educa o professor a raciocinar sobre o que ensina sendo algo que deve ser alicerçado nas reflexões que o professor faz sobre a prática (Shulman, 1987).

Entende-se que os respondentes externavam conhecimento sobre conteúdo inerente às disciplinas curriculares da licenciatura e, em sua percepção, externavam também as abordagens pedagógicas necessárias ao “ato de ensinar”, tais como: as reflexões que faziam nas atividades do estágio, a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática dos professores observados no estágio, as reflexões sobre a reflexão-na-ação ao término das aulas, ainda que fosse uma simples conversa, declarando verbalmente seus conhecimentos (Schön, 2000).

Nesse contexto, é essencial considerar que o ECS é um espaço privilegiado de práticas curriculares capaz de proporcionar aos licenciandos contextos com potencial articulador de T-P em ambiente real de ensino. Neste estudo, o estágio possibilitou a percepção da transposição didática de conteúdos aos saberes escolares da educação básica pelos respondentes, seja em termos observacionais, seja nas situações de codocência orientadas pelo professor de estágio.

Se por um lado essas práticas curriculares viabilizavam o conhecer e refletir na ação aos sujeitos da pesquisa, por outro pôde-se perceber que os conhecimentos formativos aqui elencados e as orientações prévias de seus professores foram necessários ao êxito do desempenho destes licenciandos em sua formação inicial. Tal experiência deixou marcas significativas verbalizadas pelos sujeitos que participaram deste processo formativo, mostrando quão importante foram estas vivências nas práticas do estágio curricular supervisionado.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, B. *As práticas pedagógicas como componentes de articulação Teoria-Prática e mobilização de saberes na formação de professores de Educação Física*. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEDUC, **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, Seropédica, 2019
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. *Sistematização do conhecimento declarativo em Educação Física escolar de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental*. **Revista brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.24, n.2, p.205-221, abr./jun. 2010
- ARAÚJO, M. I. O.; SOUZA, J. F. *A prática de ensino no processo de formação profissional do professor de biologia*. VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – **Enpec**, ISSN 21766940, Florianópolis, 8 de novembro de 2009
- BACKES, V. M. S.; MENEGAZ, J.C.; MIRANDA, F. A. C.; SANTOS, L. M. C.; CUNHA A. P.; PATRÍCIO S.S. *Lee Shulman: contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde*. **Texto Contexto Enfermagem**, v. 26 n° 4: e1080017, 2017
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo: edição revista e ampliada*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: **Edições 70**, 2011



BRASIL, Resolução nº 06 de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2018a

BRASIL, Resolução nº 07 de 18 de dezembro 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2018b

BRASIL, Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2019

CHEVALLARD, Y. *La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: **La Pensée Sauvage**, 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E. *Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social*. Perspectiva em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun., 2014

FAERMAM, L. A. *A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais*. **Ciências Humanas**. Taubaté, vol. 7, n. 1, 2014.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: 7ª ed. **Artmed**, 2013

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental*. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 8. ed. São Paulo: **EPU**, 2004. cap. 3, p. 25-44.

SARTI, F. M. *Parceria intergeracional e formação docente*. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.25, nº. 02, p.133-152, ago., 2009

SCHÖN. D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo de design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: **Artmed**, 2000

SHULMAN, L. S. *Knowledge and Teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**, Cambridge.v.57, nº 1, p.1-27, feb., 1987

ENGAJAMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dilma Souza – UFRRJ/SME-SEROPÉDICA
Elizângela Celi – UNIABEU/RJ
Bernardete Amaral – UFRRJ/SEEDUC-RJ
Mariana Braz – ProEF/SMES-SEROPÉDICA
Célia Polati – UFRRJ/SME-RJ
José Henrique – UFRRJ/PPGEDUC

RESUMO

O engajamento é interpretado como um estado assumido pelo trabalhador, que se relaciona a seu bem-estar, eficácia e interação no ambiente profissional. Os trabalhadores engajados são considerados profissionais que se dedicam e se preocupam com seu trabalho, demonstrando um alto nível de energia, esforço, dedicação e entusiasmo nas tarefas laborais. Esta pesquisa propõe caracterizar o contexto de atuação profissional de professores de educação física em uma rede de ensino da baixada fluminense do Rio de Janeiro, bem como a sua autoavaliação sobre o engajamento profissional na disciplina, considerando as subdimensões do constructo, referentes ao engajamento emocional, cognitivo, social com pares e com os estudantes. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, do tipo descritiva. Foi desenvolvida por meio do questionário fechado denominado “Escala de Engajamento de Professores”, aplicado a 54 professores. Os dados foram analisados mediante a estatística descritiva. Por meio desta pesquisa foi possível observar que a satisfação no trabalho pode influenciar a maneira como os professores se engajam no trabalho. Conclui-se que os professores investigados se consideram engajados na profissão, com destaque na dimensão cognitiva, que se refere ao desempenho no ambiente de trabalho. Por fim, aponta que seria interessante realizar pesquisas futuras sobre a relação entre o engajamento dos professores e o desempenho dos alunos nas aulas, em vista dos apontamentos já realizados em outros estudos sobre a relação direta entre o engajamento docente e a aprendizagem discente.

Palavras-chaves: Engajamento, Educação Física, Professores Engajados.

INTRODUÇÃO

A palavra engajamento é originária do francês, *engager*. Em português pode ser compreendida como o ato ou efeito de engajar, de participar colaborando com alguma coisa. No contexto do trabalho, o engajamento é interpretado como uma competência do trabalhador, que pode estar relacionada ao seu bem-estar, eficácia e interação no ambiente profissional.

De acordo com Klassen *et al.* (2012), os trabalhadores engajados devotam energia, tempo e esforço no trabalho, apresentando completa concentração nas suas tarefas laborais. Consideram o trabalho como algo significativo e com significado. Neste sentido, é possível compreender o trabalhador engajado como um profissional que se dedica e se preocupa com seu trabalho.

Os profissionais engajados demonstram um alto nível de energia e entusiasmo a respeito de seu trabalho. Além disso, são tão imersos em seu trabalho, que quando estão trabalhando

XXII ENCONTRO ENDAIPE sentem que o tempo voa. No entanto, cabe observar, que os trabalhadores engajados também se cansam, mas descrevem seu cansaço como um estado agradável, pois está associado a sensação de uma realização positiva. Diferentemente dos trabalhadores *workaholics*, não são viciados em trabalho. Para eles, o trabalho é algo divertido (Bakker; Demerout, 2008).

Considerando a docência, essas características emocionais-afetivas que descrevem os trabalhadores engajados denotam ser correspondentes entre os professores. Sendo assim, hipotetiza-se que o engajamento profissional docente, enquanto evidência de dedicação, energia, vigor, autodeterminação, concentração e esforço, característicos de um trabalhador engajado, refletirá no processo de ensino-aprendizagem, como aponta os estudos de Bakker *et al.* (2008). Segundo os autores, quanto mais engajado for o professor, melhor será sua performance em ensinar, o que reflete, positivamente, no interesse dos alunos em aprender.

Numa perspectiva similar aos estudos de Bakker *et al.* (2008), que estabelece uma relação entre o engajamento docente e a aprendizagem dos alunos, Siddique, Khanum, Haleem, (2022) apontam que uma educação de qualidade estaria relacionada ao engajamento dos docentes no trabalho, o que pode ser explicado pela relação intrínseca que existe entre o engajamento e a performance positiva dos professores. Ou seja, professores engajados têm melhor desempenho no trabalho, o que contribui positivamente para o processo ensino-aprendizagem.

De acordo com os estudos de Silva, Ferreira, Valentin, (2020); Bakker, Bal, (2010); Nascimento, Padilha, (2022), o engajamento docente contribui para a motivação no trabalho, sendo vital para o processo educacional. Além disto, a avaliação do engajamento docente permite avaliar aspectos emocionais, sociais e cognitivos dos professores no seu ambiente de trabalho, possibilitando compreender aspectos do ambiente profissional que se relacionam com sua satisfação, bem-estar e desempenho no trabalho.

Por estarem associados a um fator intrínseco ao sujeito, os estudos sobre engajamento profissional se concentram, principalmente, no campo da psicologia. No campo da educação, os estudos sobre engajamento de professores aparecem presentes nas pesquisas associadas ao *burnout*, interpeladas também por estudos de satisfação dos professores com a docência, que datam do início dos anos noventa. Porém, somente na década seguinte é desenvolvida a primeira avaliação do nível de engajamento dos trabalhadores.

A análise do nível de engajamento dos trabalhadores mediante o “*The Utrecht Work Engagement Scale*” (UWES) teve o objetivo de avaliar o vigor, a dedicação e absorção dos trabalhadores em suas atividades profissionais. A UWES foi validada em diversos países e avaliou o nível de engajamento de diversas profissões, incluindo a profissão docente. No

entanto, por não atender às especificidades da área educacional, Klassen, Yerdelen, Durksen, (2013) desenvolveram e testaram a primeira escala de engajamento docente com foco exclusivo nos docentes. Seu objetivo foi mensurar o nível de esforço cognitivo, emocional e social dos docentes em prol da aprendizagem dos estudantes.

No Brasil, o engajamento docente tem sido investigado por Nascimento (2021), que propõe em sua tese de doutorado a Escala brasileira de engajamento. Além dos estudos científicos desenvolvidos no Brasil e no Mundo sobre a temática, o engajamento profissional aparece como uma das competências gerais do docente, descritas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O Artigo. 4º esclarece que:

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019, p.2).

Especificamente a respeito do engajamento profissional docente referendado no ato normativo, essa dimensão apresenta competências específicas, organizadas em três blocos, de acordo com a BNC-Formação (Brasil, 2019):

Bloco 1 - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, que envolve habilidades de planejamento profissional, engajamento em práticas de desenvolvimento pessoal, interpessoal e intrapessoal, responsabilidade de autodesenvolvimento e aprimoramento da prática, engajamento em estudos e pesquisas relacionados à docência, e engajamento profissional e coletivo na construção de conhecimentos, na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica das aulas, o ensino e a aprendizagem dos estudantes;

Bloco 2 - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender, que aborda questões sobre o contexto do fracasso escolar, comprometimento com a aprendizagem, conhecer e valorizar as diferentes identidades dos estudantes, utilizar recursos tecnológicos para a inclusão, estar atento a qualquer tipo de discriminação ou violência no ambiente escolar e digital, e construir um ambiente que favoreça a solução de problemas, tomada de decisão e capacidade de aprender ao longo da vida;

Bloco 3 - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos, contribuindo na sua construção e avaliação do projeto, trabalhar coletivamente, entender a igualdade e equidade como contributos para uma sociedade mais justa, apresentar postura e comportamento ético; 4. Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE TRABALHO DA ESCOLA comprometendo-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de

governança da educação, manter a comunicação e interação com as famílias, bem como saber comunicar-se com os colegas, pais, famílias e comunidade, compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente, por fim, contribuir para o diálogo com a sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.

Investigar o engajamento profissional dos professores justifica-se pela razão de o engajamento apresentar relação com o contexto psicossocial do ambiente profissional docente, interferindo no desempenho profissional e, conseqüentemente, no processo ensino-aprendizagem (Silva, Ferreira, Valentin, 2020; Klassen *et al.*, 2012; Siddique, Khanum, Haleem, 2022). Com base no exposto, este estudo apresenta a seguinte problemática: Como se caracteriza o engajamento docente autoavaliado por professores de Educação Física oriundos de uma cidade da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro (RJ)?

Portanto, com esta pesquisa propõe-se caracterizar o contexto de atuação profissional de professores de educação física em uma rede de ensino da baixada fluminense, RJ, bem como a sua autoavaliação sobre o engajamento profissional na disciplina, considerando as subdimensões do constructo, referentes ao engajamento emocional, cognitivo, social com pares e com os estudantes.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza quantitativa, do tipo descritiva, na medida em que busca coletar informações quantificáveis de uma amostra, que podem ser analisadas por meio estatístico.

A coleta de dados foi procedida por meio da “Escala de Engajamento de Professores”. Precedeu ao instrumento um conjunto de questões que visou a obtenção de informações demográficas dos participantes relativamente à caracterização dos contextos laboral e profissional. A Escala é composta por 16 questões, divididas entre quatro fatores: engajamento cognitivo, engajamento emocional, engajamento social com os estudantes e engajamento social com os professores, sendo respondidas numa escala do tipo *likert* de sete pontos (de 1 = nunca engajado a 7 = sempre engajado). O instrumento foi validado para o contexto brasileiro e apresentou índices psicométricos e estatísticos adequados (Silva, Ferreira, Valentin, 2020). O questionário foi digitalizado e enviado via plataforma *google forms* aos participantes da pesquisa durante o período entre abril e maio de 2024.

A amostra inicial constava de 76 professores de educação física vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Seropédica – RJ. Devido a cinco professores não estarem ativos na lecionação por se encontrarem em desvio de função/função gratificada, a amostra final foi dimensionada em 71 participantes, dos quais 54 (76,06%) sujeitos retornaram o questionário respondido. Dentre os respondentes, 30 foram do sexo feminino (55,6%) e 24 do sexo masculino (44,4%), com média de idade de $39,33 \pm 6,63$.

Os dados obtidos foram catalogados em planilhas do software IBM SPSS *Statistics*, versão 25, e posteriormente submetidos à estatística descritiva, mediante o cálculo de medidas de tendência central, dispersão e frequência.

Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, a presente foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro CAAE 77169024.1.0000.0311, e aprovada mediante parecer N° 6.737.943.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são organizados em duas seções, sendo a primeira relativa às variáveis de contexto, de modo a caracterizar as condições e ambiente profissionais em que se inserem os professores investigados; na segunda seção descreve-se os resultados relativo ao engajamento dos docentes na disciplina de educação física.

a. Variáveis de Contexto

A maior parte do corpo docente participante da pesquisa se caracterizou como experiente, na medida em que 79,5% atuava há mais de dez anos na profissão. Os professores efetivos são o grupo majoritário, representando 81,5% da amostra.

Quanto à formação desses profissionais, sobressai a formação em nível de especialização (61,1%), seguido da graduação (22,2%), mestrado (13,0%) e doutorado (3,7%). Esta pode ser uma evidência sobre a preocupação dos professores da rede de ensino com a sua formação continuada.

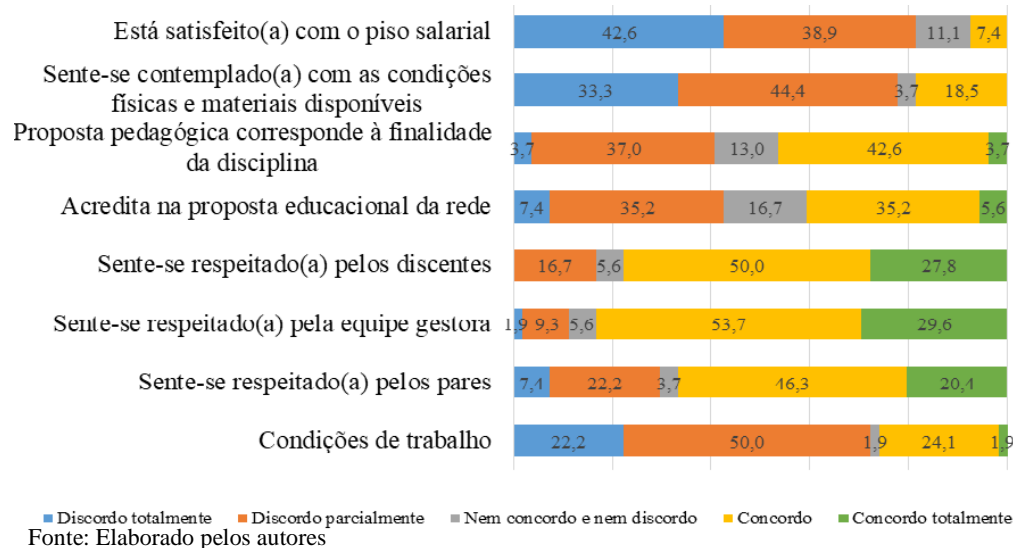
Em relação ao contexto laboral, foi possível constatar que 79,6% dos professores trabalham em escolas que possuem quadra, fator que se mostra favorável para o desenvolvimento das aulas de EF. Dentro desse contexto, 41 professores relatam trabalhar em quadras cobertas (75,9%) e 02 professores em quadras descobertas (3,7%). Porém, esta não é a realidade de todas as escolas do Município, e os espaços alternativos como pátios, corredores e a sala de aula também são utilizados para o desenvolvimento das aulas por 20,4% dos professores investigados.

Além da preocupação com os espaços para o desenvolvimento das aulas, essa pesquisa também buscou conhecer a disponibilidade de material para o desenvolvimento da disciplina de educação física. O levantamento das condições estruturais e materiais permite melhor interpretar aspectos que interferem no planejamento e desenvolvimento das aulas, bem como no desenvolvimento adequado das habilidades motoras objetivadas nos conteúdos curriculares. As respostas denotam a precariedade no que tangem à disponibilidade de material, bem como a confirmação de que os professores ainda usam recursos financeiros às próprias custas para conseguir desenvolver seu trabalho. Apenas 1,9% da amostra diz possuir o material adequado, enquanto a grande maioria reportou que a disponibilidade de material atende parcialmente (46,3%) tendo a referência do currículo praticado. Cerca de um terço dos professores (31,5%) relataram não ter material suficiente para o desenvolvimento adequado das aulas, o que influencia negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Como consequência da falta de material disponível nas escolas, 20,4% dos professores alegaram utilizar recursos próprios na aquisição de materiais necessários para o desenvolvimento das aulas.

Os professores também foram questionados sobre sua satisfação no ambiente de trabalho, com o objetivo de compreender o contexto organizacional e profissional de suas instituições de ensino, pois, o ambiente de trabalho pode ser um fator contribuinte para um maior ou menor engajamento desses profissionais, como aponta os estudos de Bakker *et al.*, (2008). Assim, buscou-se conhecer como os professores percebiam o respeito no ambiente de trabalho (gestores, pares e discentes), as condições estruturais e materiais para o ensino, seu nível de satisfação com o salário e a proposta curricular para a disciplina. A Figura 01 resume os resultados encontrados.

Figura 01: Resultados da Contextualização do Ambiente Profissional



Os dados apresentados na Figura 01 demonstra a insatisfação com as condições de trabalho oferecidas para a disciplina de educação física na rede de ensino. Este achado vai ao encontro das respostas dadas sobre disponibilidade de material ofertado aos professores, que já haviam relatado a insuficiência de material disponível e a necessidade de comprar seu próprio material para o desenvolvimento da aula.

Quanto a satisfação salarial, nenhum professor relata estar totalmente satisfeito com o piso que recebem. Os professores que estão insatisfeitos ou pouco satisfeitos com seu salário, representam 81,5 % do corpo docente. Este dado aponta para mais uma realidade da educação brasileira, caracterizada pela desvalorização profissional, que contribui para que o professor se desdobre em mais de um emprego, como comprova a autodeclaração de 61,1% dos professores investigados.

Os professores manifestaram acordo ou acordo total ao fato de se sentirem respeitados no ambiente de trabalho, tanto em relação aos gestores (77,8%), quanto em relação aos pares (66,7%) e discentes (83,3%). Curiosamente, o grupo dos pares foi que apresentou o menor índice de acordo, o que justificou o fato de 29,6 % dos professores não perceberem tão positivamente a socialização com os pares. Este achado pode estar relacionado com o status atribuídos pelos pares à disciplina de educação física, em geral, considerando-a em menor nível de importância.

b. Engajamento dos professores de educação física

O nível de Engajamento dos professores de educação física vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Seropédica foi avaliado a partir da Escala de Engajamento de Professores, desenvolvida por Klassen, Yerdelen, Durksen, (2013), composta por 16 questões que se dividem em três dimensões, a saber: Dimensão cognitiva, emocional e social. Observa-se que a avaliação da dimensão social é dividida em duas categorias, que permite avaliar o nível de engajamento com os estudantes e com outros professores, pares de trabalho.

Cada uma das dimensões avaliadas sobre o engajamento dos professores é composta por quatro questões, as quais são distribuídas aleatoriamente no questionário. As questões referentes ao engajamento emocional estão relacionadas ao sentimento de prazer em ensinar, enquanto as questões que avaliam o engajamento cognitivo, são relativas ao desempenho profissional do professor no ambiente de trabalho. Os cuidados com os alunos, são investigados através do nível de engajamento social com os estudantes. Por fim, o relacionamento com os pares é avaliado por meio da relação e os cuidados com os colegas de trabalho.

No que diz respeito ao resultado geral do engajamento dos professores, a média geral do constructo foi de $5,93 \pm 0,63$, representando que os professores tenderam a “quase sempre”

adotarem os comportamentos propostos no questionário. A Tabela 01 mostra os valores médios obtidos por questão e dimensões da escala de engajamento docente.

Tabela 01: Resultados do questionário "Escala de Engajamento de Professores"

DIMENSÃO	QUESTÕES INVESTIGADAS	M ± DP ⁴	MÉDIAS
Emocional	2. Ânimo ao ensinar	4,50±1,50	5,59
	5. Felicidade em ensinar	5,91±1,37	
	10. Gosto por ensinar	6,13±1,30	
	13. Divertir-se ao ensinar	5,72±1,33	
Cognitivo	4. Faz o melhor para o bom desempenho no trabalho	6,54±0,74	6,30
	8. Doação ao trabalho	6,33±0,89	
	11. Atenção ao trabalho	6,61±0,65	
	15. Trabalho com intensidade	5,72±1,18	
Social com estudantes	3. Ser caloroso(a) com os alunos	6,17±0,94	6,14
	6. Consciência sobre os sentimentos dos alunos	5,94±1,10	
	14. Preocupação com os problemas dos alunos	6,09±1,17	
	16. Compreensão com os alunos	6,39±0,76	
Social com professores	1. Bom relacionamento com os colegas	6,20±0,99	5,74
	7. Ajuda os colegas	6,31±0,84	
	9. Valorização das relações com os colegas	6,43±0,94	
	12. Preocupação com os problemas dos colegas	3,89±1,71	

Fonte: Elaborado pelos autores

Observa-se que as dimensões que mais contribuíram para o elevado engajamento informado pelos professores foram relativas aos fatores “cognitivo” (6,30±0,69) e “Relação social com os estudantes” (6,15±0,67); enquanto a que menos contribuiu foi o fator “emocional” (5,59±1,18).

A dimensão cognitiva além de apresentar o maior índice de engajamento, é a dimensão que menor demonstra divergência entre os professores, o que pode ser facilmente observado pelo desvio padrão das respostas. Ou seja, com relação ao desempenho e dedicação profissional, os professores consideram-se bem engajados.

A dimensão emocional é a que apresenta o menor nível de engajamento docente, que pode ser o reflexo da insatisfação com as condições e contexto profissional, pois, como se sentir animado e feliz em ensinar, se o professor se sente desvalorizado profissionalmente; se não tem

⁴ M= Média Aritmética; DP= Desvio Padrão

condições adequadas de trabalho, se não se sente respeitado. Todos esses fatores interferirão na maneira como o docente se comporta e se engaja no trabalho.

No que se refere ao engajamento social com os alunos, o fator que mais se destaca positivamente, é relativo à empatia e relações colaborativas estabelecidas com os estudantes. Os professores demonstram uma boa relação com os discentes, demonstrando afeto e cuidado com seus sentimentos e preocupação com seus problemas. Cabe destacar que essa maneira de agir dos docentes demonstra como ser professor vai além de ensinar conteúdos e ministrar aulas. Como dizia Freire (2014), a docência exige bem querer e amorosidade aos educandos. Ou seja, existe um aspecto afetivo que envolve a relação professo-aluno.

Na avaliação do engajamento social com professores ($5,75 \pm 0,75$), a “preocupação com os problemas dos colegas”, dentre as dezesseis questões avaliadas sobre o engajamento docente dos professores, é a que menor demonstra o engajamento docente e a questão que maior apresenta um desvio de resposta, demonstrando a divergência de opinião entre os professores de educação física. Esse achado pode estar relacionado à realidade que cada docente encontra no seu ambiente de trabalho e que afetará sua relação com os colegas. Com relação a esse aspecto, observa-se que 29,3% dos professores investigados discordam quando questionados se sentem respeitados pelos colegas. Esse sentimento de ser um fator determinante para que não demonstrem preocupação com os problemas dos colegas de profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto, além de discutir o contexto profissional, o engajamento docente é um assunto relevante para a formação dos professores, por ser considerado uma competência atribuída ao profissional docente. Portanto, as investigações sobre o tema mostram-se importante para as comunidades científicas que visam compreender aspectos da docência relativos à motivação, satisfação e desempenho dos professores no contexto laboral.

De acordo com Bakker, Demerout, (2008), os recursos físicos, sociais ou organizacionais influenciam no engajamento. Ou seja, o ambiente profissional interfere na maneira como os professores se engajam no trabalho. Portanto, acreditamos que quando os professores possuem boas condições de trabalho e se sentem respeitados, tendem a desempenhar um maior nível de engajamento profissional. Em contrapartida, quando se sentem insatisfeitos, tendem a demonstrar menor nível de engajamento.

No contexto investigado, constatou-se que a Educação Física careceu de material adequado para o desenvolvimento das aulas, o que pode impactar negativamente tanto na motivação docente, quanto na aprendizagem dos alunos. A literatura mostra contextos em que

os professores de educação física não se sentem respeitados pelos colegas, fato que, consequentemente, pode afetar seu engajamento social e relações estabelecidas com os pares.

Conclui-se que os professores de educação física do município de Seropédica se consideram engajados na profissão, com destaque na dimensão cognitiva, que se refere ao desempenho no ambiente de trabalho. Por fim, aponta que seria interessante realizar pesquisas futuras sobre a relação entre o engajamento dos professores e o desempenho dos alunos nas aulas de educação física, em vista dos apontamentos já realizados em outros estudos sobre a relação direta entre o engajamento docente e a aprendizagem discente.

REFERÊNCIAS

- BAKKER, A. B.; BAL, P. M. *Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers*. **Journal of Occupational and Organizational Psychology** 83(1):189 – 206, Mar., 2010.
- BAKKER, A. B.; DEMEROUTI, E. *Towards a model of work engagement*. **Career Development International**. Vol. 13 No. 3, pp. 209-223, 2008.
- BAKKER, A. B. *et al.* *Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology*. **Work & Stress** · Jul., 2008.
- BRASIL, *Resolução nº 2 de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2019
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: **Ed. Paz e Terra**. 48ªed, 2014. 143p.
- KLASSEN, R. M. *et al.* *Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study*. **The Journal of Experimental Education**, 80:4, 317-337, 2012.
- KLASSEN, R. M.; YERDELEN, S.; DURKSEN, T. L. *Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS)*. **Frontline Learning Research**. 33-52 ISSN 2295-3159. Dec., 2013.
- NASCIMENTO, E. R. *Engajamento docente e coreografias institucionais: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida*. 2021. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – **Universidade Federal de Pernambuco**, Recife, 2021.
- NASCIMENTO, E. R.; PADILHA, A. M. *Escala brasileira de engajamento docente: mensurando o nível de envolvimento dos professores com o processo de ensino e aprendizagem*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 73, p. 854-884, abr./jun. 2022.
- SIDDIQUE, A.; KHANUM, B.; HALEEM, B. *Teachers Work Engagement and Job Performance: A Correlational Study*. **Global Educational Studies Review**, VII(I), 502-516. 2022.
- SILVA, D. I.; FERREIRA, M. C.; VALENTIN, F. *Propriedades psicométricas da Escala de Engajamento no Trabalho de Professores (EEP)*. **Psicologia: Teoria e Prática**, 22(1), 89–108. (2020).