



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / UFRRJ
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Campus Seropédica – Rio de Janeiro

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABER DOCENTE:

**O saber experiencial e a interação entre
pares no mestrado profissional - PROEF/UFRRJ**

Rodrigo da Rocha

SEROPÉDICA - RJ
2025

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABER DOCENTE:

O saber experiencial e a interação entre pares no mestrado profissional - PROEF/UFRRJ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional ProEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.
Linha de Pesquisa: Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente

Orientador: Ricardo Ruffoni

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DR681f DA ROCHA, RODRIGO, 1981-
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABER DOCENTE: O saber
experiencial e a interação entre pares no mestrado
profissional - PROEF/UFRRJ / RODRIGO DA ROCHA. - RIO DE
JANEIRO, 2025.
98 f.: il.

Orientador: RICARDO RUFFONI.
Coorientador: DIONIZIO RAMOS FILHO.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro, PROEF, 2025.

1. Interação entre pares. 2. Saber experiencial. 3.
Formação Profissional. 4. Educação Física. 5. PROEF. I.
RUFFONI, RICARDO, 1963-, orient. II. RAMOS FILHO,
DIONIZIO, 1986-, coorient. III Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. PROEF. IV. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL**

RODRIGO DA ROCHA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física Escolar. No Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Ricardo Ruffoni

Dissertação aprovada em: Seropédica 11 de agosto de 2025.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
RICARDO RUFFONI
Data: 07/10/2025 10:19:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. RICARDO RUFFONI, UFRRJ
Presidente



Documento assinado digitalmente
VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES
Data: 06/10/2025 14:24:23-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. VALERIA NASCIMENTO LEBEIS PIRES, UFRRJ
Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente
DIONIZIO MENDES RAMOS FILHO
Data: 03/10/2025 19:40:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. DIONIZIO MENDES RAMOS FILHO, UERJ
Examinador Interno



Documento assinado digitalmente
VINÍCIUS RODRIGUES DE ARAÚJO
Data: 03/10/2025 16:53:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. VINÍCIUS RODRIGUES DE ARAÚJO, CEFET/RJ
Examinador Externo à Instituição

Dedico esta dissertação e os esforços empreendidos pelo caminho à minha amada família, sobretudo, Àquele que a mim a confiou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao amoroso sacrifício da minha esposa Rachel e dos meus filhos, Vinícius, Rafael e Isabella. A providência divina e ao meu anjo guardião. A todos os meus alunos, os passados, os atuais e os vindouros que ao longo de quase duas décadas aguardam pacientemente o meu desenvolvimento profissional docente.

Aos colegas de caminhada por flamularem junto a mim o ideal docente, com especial carinho a turma 2023 do PROEF na Rural. Aos que me precederam no caminho, ao meu orientador Sensei Ruffoni, ao corpo docente da UFRRJ, em especial a Prof. Valéria Lebeis, e ao Prof. Dionizio Ramos.

Estendo os agradecimentos à CAPES que através do Programa de Educação Básica – (PROEB) ofertou o Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – (PROEF). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Montesquieu (1748, p. 41),

[...] Ao procurar instruir os homens, podemos praticar esta virtude geral que compreende o amor de todos. [...]

RESUMO

ROCHA, Rodrigo. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABER DOCENTE**: O saber experiencial e a interação entre pares no mestrado profissional - PROEF/UFRRJ. Orientador: Ricardo Ruffoni. 2024. 200fl. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) –UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Instituto de Educação, Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD), Seropédica-RJ, 2025.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de investigar se a interação entre pares, por meio da troca de saberes experienciais, se configura como um componente com potencial formativo. A investigação problematiza o papel dessa interação na formação profissional docente, buscando compreender como professores de Educação Física Escolar, discentes e egressos do PROEF-UFRRJ, perceberam as implicações da troca de saberes em seu desenvolvimento profissional. O estudo se fundamenta na necessidade de divulgar e valorizar o Saber Profissional Docente em Educação Física. A relevância investigativa se expressa diante do fato de que a maioria das teses e dissertações sobre formação docente em Educação Física, publicadas entre 2015 e 2019, utilizou o tema "formação" como referência secundária para tratar de outras questões. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com aplicação de questionário, baseada em procedimentos de estudo de caso e fundamentada em dados qualitativos e quantitativos. A análise envolveu tratamento estatístico descritivo e inferencial além de análise de conteúdo. Os dados revelaram que os momentos mais propícios a essas interações foram o tempo livre, os trabalhos em grupo e as aulas práticas. O planejamento, os objetivos, a metodologia e os conteúdos trabalhados foram os aspectos da prática docente mais influenciados pela interação entre pares. Os respondentes indicaram a troca de experiências com colegas de mestrado como o elemento formativo mais significativo vivenciado no PROEF-UFRRJ, seguida pela experiência como professor-pesquisador e pelo contato com o corpo docente. A pesquisa evidencia a importância do coletivo profissional para uma formação robusta e significativa.

Palavras-chave: Interação entre pares. Saber experiencial. Formação Profissional. Educação Física. PROEF.

ABSTRACT

ROCHA, Rodrigo. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL E SABER DOCENTE**: O saber experiencial e a interação entre pares no mestrado profissional - PROEF/UFRRJ. Orientador: Ricardo Ruffoni. 2024. 200fl. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) –UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Instituto de Educação, Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD), Seropédica-RJ, 2025.

This research was developed with the aim of investigating whether peer interaction, through the exchange of experiential knowledge, constitutes a component with formative potential. The investigation problematizes the role of such interaction in the professional development of teachers, seeking to understand how Physical Education teachers, both current students and graduates of the PROEF-UFRRJ program, perceived the implications of knowledge exchange in their professional growth. The study is grounded in the need to disseminate and value the Professional Teaching Knowledge in Physical Education. Its investigative relevance emerges from the fact that most theses and dissertations on teacher education in Physical Education, published between 2015 and 2019, used the theme of "education" as a secondary reference to address other topics. This is an exploratory study, employing questionnaires, based on case study procedures and grounded in both qualitative and quantitative data. Data analysis involved descriptive and inferential statistical treatment, as well as content analysis. The findings revealed that the most conducive moments for such interactions occurred during free time, group work, and practical classes. Planning, objectives, methodology, and the content taught were the aspects of teaching practice most influenced by peer interaction. Respondents identified the exchange of experiences with master's colleagues as the most significant formative element experienced in the PROEF-UFRRJ program, followed by the experience as teacher-researchers and the interaction with faculty members. The research highlights the importance of the professional collective in fostering a robust and meaningful teacher education.

Keywords: Peer interaction. Experiential knowledge. Professional training. Physical education. PROEF.

Tabela 1 – Resultados Q2.1.....	45
Tabela 2 – Resultados Q2.2.....	45
Tabela 3 – Resultados Q2.3.....	46
Tabela 4 – Resultados Q2.4.....	47
Tabela 5 – Resultados Q2.5.....	47
Tabela 6 – Resultados Q2.6.....	48
Tabela 7 – Resultados Q3.1.....	49
Tabela 8 – Resultados Q3.2.....	49
Tabela 9 – Resultados Q3.3.....	50
Tabela 10 – Resultados Q3.4.....	51
Tabela 11 – Resultados Q3.5.....	51
Tabela 12 – Resultados Q3.6.....	52
Tabela 13 – Resultados Q4.1.....	53
Tabela 14 – Resultados Q4.2.....	53
Tabela 15 – Resultados Q4.3.....	54
Tabela 16 – Resultados Q4.4.....	54
Tabela 17 – Resultados Q4.5.....	56
Tabela 18 – Resultados Q4.6.....	56
Tabela 19 – Resultados Q4.7.....	57
Tabela 20 – Respostas Q5.1.....	58
Tabela 21 – Resultados Q5.2.....	58
Tabela 22 – Resultados Q5.3.....	59
Tabela 23 – Resultados Q5.4.....	60
Tabela 24 – Resultados Q5.5.....	61
Tabela 25 – Resultados Q5.6.....	61
Tabela 26 – Resultados Q6. (I) e (II)	63
Tabela 27 – Resultados Q7.(I) e (II)	65
Tabela 28 – Resultados Q8. (I) e (II)	67
Tabela 29 – Resultados Q9. (I) e (II)	69

Figura 1 – Mobilização do Saber Experiencial	33
--	----

Gráfico 1 - População Total/Porcentagem da Amostra.....	41
Gráfico 2 – Distribuição das Respostas - Questão I.....	43
Gráfico 3 – Análise Descritiva Q1 – Q9 “A”	44
Gráfico 4 – Análise Descritiva Q1 – Q9 “B”	44
Gráfico 5 - Distribuição das Respostas - Questão II “A”	46
Gráfico 6 - Distribuição das Respostas - Questão II “B”	47
Gráfico 7 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis – Questão II.....	48
Gráfico 8 - Distribuição das Respostas - Questão III “A”	50
Gráfico 9 - Distribuição das Respostas - Questão III “B”	51
Gráfico 10 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis – Questão III.....	52
Gráfico 11 - Distribuição das Respostas – Questão IV “A”	55
Gráfico 12 - Distribuição das Respostas – Questão IV “B”	55
Gráfico 13 – Distribuição das Respostas Agrupadas em três Níveis – Questão IV	57
Gráfico 14 - Distribuição das Respostas - Questão V “A”	59
Gráfico 15 - Distribuição das Respostas - Questão V “B”	60
Gráfico 16 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis – Questão V.....	62
Gráfico 17 - Distribuição das Respostas - Questão VI.....	63
Gráfico 18 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão VI.....	64
Gráfico 19 - Distribuição das Respostas - Questão VII	64
Gráfico 20 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão VII.....	66
Gráfico 21 - Distribuição das Respostas - Questão VIII	66
Gráfico 22 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão VIII	67
Gráfico 23 - Distribuição das Respostas - Questão IX.....	68
Gráfico 24 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão IX.....	69

Quadro 1 – Áreas de Formação do Conhecimento Docente	28
Quadro 2 – Saberes dos Professores.....	30

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

SIGLA

SIGNIFICADO

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEFD	Departamento de Educação Física e Desportos
EaD	Educação a Distância
FNPEF	Fórum Nacional de Professores de Educação Física
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMS	Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TLCE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIVC	Universidade Vale do Cricaré
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URCA	Universidade Regional do Cariri
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

MEMORIAL NARRATIVO	16
PRÓLOGO	18
PREÂMBULO.....	19
INTRODUÇÃO	20
OBJETIVO GERAL	25
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
REFERENCIAL TEÓRICO	27
RECURSO EDUCACIONAL.....	34
ORGANIZAÇÃO	34
<i>Alinhamento com Referenciais Curriculares e Formativos</i>	<i>35</i>
<i>Princípios Metodológicos Adotados.....</i>	<i>35</i>
PERFIL DO PÚBLICO-ALVO E ACESSIBILIDADE.....	36
OBJETIVO DO RECURSO EDUCACIONAL	36
ESTRUTURA DAS VIDEOAULAS	36
METODOLOGIA.....	37
ANÁLISE DOS DADOS.....	39
RESULTADOS	41
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXO I – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA DA UFRRJ	87
ANEXO II – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	88
ANEXO III - ETAPAS DE CONSOLIDAÇÃO DO SABER PROFISSIONAL DOCENTE.....	95
ANEXO IV – TABELA REVISÃO INTEGRATIVA – AUTOR/TÍTULO/OBJETIVO GERAL.....	96
ANEXO V – TABELA REVISÃO INTEGRATIVA – AUTOR/TÍTULO/RESPOSTAS/QUESTÕES DE ESTUDO	97
ANEXO VI - DISCURSO DE BOAS-VINDAS À TURMA 2024.....	98

MEMORIAL NARRATIVO

Iniciei minha trajetória na Educação Física em 2000 quando entrei no curso de licenciatura plena da UFAL (Universidade Federal de Alagoas). Ainda como provisionado junto ao CREF-AL, com habilitação para o ensino da arte marcial jiu-jitsu, experimentei as primeiras noções do que viria a ser minha profissão. Aos dezoito anos de idade, assumi todas as obrigações de um professor de artes marciais, longe da minha academia de origem, introduzi a primeira academia a ensinar o jiu-jitsu da linhagem Gracie Humaita em Alagoas, gerenciava contas, ministrava aulas, criava estratégias de *marketing* e excursionava com a equipe por diversos campeonatos. Cito tal experiência não por acaso, mas por ter sido determinantemente marcante em minha vida e permear fortemente minha identidade profissional até os dias de hoje.

Por estar ligado ao esporte competitivo, após a graduação, atuei inicialmente na área de saúde, bem-estar e preparação física. Exerci várias funções, percorrendo os mais diversos postos de trabalho dentro de uma academia. Trabalhei com musculação, ginástica, biometria, pilates, coordenação e gerência. Entretanto, com a aprovação no concurso do estado de Alagoas em 2005, passei a exercer minhas funções na academia concomitantemente à docência em Educação Física Escolar na rede pública de ensino. Com o passar do tempo aumentei minha carga horária como professor temporário em escolas públicas e aos poucos fui reduzindo minha dedicação à área Fitness. Fato é que após cinco anos, em 2010, já atuava integralmente na Educação Física Escolar.

Durante este período, ainda em Alagoas, atuei em diversos cenários que forjaram minha identidade profissional na Educação Física Escolar, o que me trouxe reflexões mais profundas sobre a área pedagógica, despertando várias inquietações. Trabalhei em ambientes duríssimos nos primeiros anos de docência. Escolas estaduais em condição de abandono e já sob influência do tráfico de drogas. No Programa Segundo Tempo, ¹atuei em escolas situadas em bolsões de pobreza e como professor temporário atuei até mesmo em uma escola dentro de um presídio de menores. Para me manter como temporário fazia um novo concurso a cada dois anos, o que era extremamente estressante. Com o tempo me especializei em Educação Física Escolar, mas até aquele momento tinha estabilidade apenas em uma matrícula de 20 horas. Contudo, este forte ritmo de estudo me deu musculatura para conseguir adquirir uma segunda matrícula no estado

¹ O Programa Segundo Tempo (PST), lançado em 2003 pelo Governo Federal via Ministério do Esporte visa democratizar o acesso ao esporte educacional para estudantes da rede pública.

de Alagoas em 2014, além de outras seis aprovações subsequentes, dentre elas a de fiscal do CREF-AL, que não assumi por já atuar no município de Niterói e São Gonçalo onde leciono atualmente.

Desde a chegada ao Rio de Janeiro, busquei em diversas ocasiões obter aprovação em um programa de mestrado (Pedro II, UFRJ e UERJ) porém, todas sem sucesso. Também me submeti a vários concursos federais para o cargo de docente na educação básica, também sem êxito. Contudo, sempre mantive um ritmo forte de estudo, minha prática pedagógica nunca foi automatizada, a cada conhecimento adquirido uma tentativa de pôr em prática, entre erros e acertos, permeados por estudos para além das referências bibliográficas dos concursos, me aprofundei em autores de áreas afins como filosofia, sociologia, antropologia e história em busca da construção de uma prática pedagógica robusta e potente.

Neste processo busquei formas de me organizar e melhor gerir minha experiência docente. Como resultado, consegui embasar minha atuação na cultura corporal como expressão de uma linguagem própria da corporeidade. Consegui ainda, viabilizar na prática diária os princípios da metodologia histórico-crítica, estimulando a reflexão crítica dos alunos em busca da compreensão e intervenção na realidade à sua volta. Minha maior preocupação é jamais negligenciar situações prementes que necessitem de intervenção imediata durante as aulas, assim como situações e condições que atentem contra a dignidade humana de qualquer aluno que seja, e em especial, daqueles oprimidos por estigmas e estereótipos.

PRÓLOGO

Os momentos de interação e produção coletiva durante o PROEF foram os mais importantes e significativos, acredito que este é o grande diferencial do PROEF como proposta potencialmente inovadora. As aulas práticas eram os momentos mais ricos. Havia um esforço onde cada um tentava demonstrar o seu melhor e nestes momentos era possível captar em profundidade a essência de cada um nas diversas expressões de seu fazer pedagógico. Nestas e em outras atividades em que os mestrandos tinham que aplicar conhecimentos próprios de sua prática cotidiana aconteciam os momentos onde surgiram os aprendizados mais significativos.

Nesse processo fui profundamente impactado pelas convicções sinceras de meus pares, pois, por mais que não concordasse ou tivesse uma ideia preconcebida sobre algum ponto, ver que um colega professor como eu acreditava sinceramente em algo diferente de mim, me fez passar a limpo minhas convicções e procurar encontrar na minha verdade se aquele colega não tinha realmente algum grau de razão naquela convicção que até então divergia da minha. Esse exercício foi libertador, pois desenvolveu em mim um olhar da diversidade e da possibilidade de acomodação harmônica de diferentes formas de enxergar uma realidade comum. Algo que era muito difícil para mim até então.

Sempre acreditei que uma aula poderia ser muito significativa sem enfatizar a técnica em si, mas percebi também, ao observar alguns colegas em atividade, que os conhecimentos técnicos, nomes, execuções e movimentos característicos do conteúdo preenchem a aula, dão volume e densidade à intervenção pedagógica. Também aprendi que muitas vezes para ser um bom professor você precisa apenas saber o que acredita ser o certo, qual é o seu papel, e cumprir com constância e disciplina. Renovei minha ética ao ver reafirmada a importância de encarar a profissão com seriedade, não perder de vista o compromisso profissional assumido, buscar ser objetivo, eficiente e gerar resultados que impactem o desenvolvimento e a vida do aluno.

PREÂMBULO

Em 2022, minha caminhada me levou ao PROEF e um novo horizonte de possibilidades se abriu. Voltar ao meio acadêmico após tantos anos foi desafiador, mas extremamente gratificante. Sentir ressonância entre os colegas mestrando e os professores quanto as demandas e dificuldades enfrentadas diariamente me proporcionou novas energias para superar barreiras e construir uma Educação Física cada vez mais significativa. Havia um contentamento enorme, mas também muito medo e receio de como seria estar de volta ao ambiente acadêmico tendo sobre os ombros a responsabilidade de atender às expectativas que se depositaram em um professor mestrando.

O acolhimento recebido foi surpreendente, era visível o contentamento do corpo docente da UFRRJ por nos receber. Os professores realmente fizeram com que nos sentíssemos importantes. Parecia que todos nós tínhamos sido formados ali. Tudo aconteceu como se os professores que nos formaram nos esperassem ansiosos para saber por que caminhos andamos, por onde passamos, o que aprendemos e vimos por onde andamos. Rapidamente nos tornamos parte da universidade ou, como se diz por lá, nos tornamos ruralinos. Mesmo neste clima fabuloso de acolhimento a escolha de um tema foi muito difícil para mim. Não conseguia encontrar um elo entre o exercício profissional e a pesquisa acadêmica.

Foi, portanto, um longo período de avanços e recuos. Até que me ocorreu uma percepção intrigante, observei que a personalidade docente dos meus colegas de mestrado me impactava com muito mais intensidade do que outras fontes de conhecimento, ou seja, por influência deles eu aceitava mais facilmente a necessidade de mudanças providenciais para o meu desenvolvimento profissional. A curiosidade me levou a estudar o tema saber profissional docente, dali em diante passei a desenvolver minha pesquisa com a certeza de que a valorização docente passa pela aceitação de que as dificuldades do exercício docente são reais e principalmente pela aceitação de que as soluções encontradas cotidianamente ao longo processo profissional de estudo-tentativa-erro-acerto são legítimas.

INTRODUÇÃO

Existe um saber docente, um saber que caracteriza um profissional docente, um saber que está contido nos professores da educação básica, que é por eles produzido ao longo da experiência de acordo com as situações e contextos em que exerce sua docência. Um saber que é invisibilizado, desvalorizado e deslegitimado (NÓVOA, 2022; TARDIF, 2014). A forma como este saber é tratado, submete o professor, a escola e a própria educação, em especial a Educação Física, ao mesmo processo de desvalorização e deslegitimação. Dar visibilidade ao saber construído pelos professores é para além de um projeto científico, um ato político, uma disputa de espaço de poder, é a reivindicação de um lugar de fala (FREIRE, 2014), e não há melhor lugar para flamular esta bandeira do que em um programa de mestrado profissional.

O programa de mestrado profissional em Educação Física Escolar em rede nacional (PROEF) reúne no quadro discente do polo sediado pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), professores da rede de educação básica pública de alguns municípios e do próprio estado do Rio de Janeiro. Este grupo amostral, permitiu a observação de um fenômeno curioso, pois comporta em sua composição um recorte de diferentes concepções de Educação Física Escolar e de diferentes formas de intervenção pedagógica que variam de acordo com a visão de mundo, com a história de vida, com a trilha formativa e até mesmo de acordo com a personalidade de cada um dos professores participantes do programa. Tardif (2014, p. 18) corroborando o entendimento de Nóvoa (2022) define: “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

A afirmativa acima nos leva a crer que à medida que o saber dos professores se apresenta de forma tão diversa, seria natural que as diferenças encontradas na subjetividade individual de cada professor estivessem presentes também na maneira como cada um exerce sua docência e, desta forma, estas diferenças estariam representadas no modo como planejam, organizam e desenvolvem suas intervenções pedagógicas. Contudo, curiosamente, nas provas didáticas a semelhança na forma como cada professor exercia sua docência chamava mais atenção do que as divergências que pareciam ser sutis frente a sintonia existente no grupo. Foi este olhar que percebeu indícios de que havia um agente oculto que equalizava a ação docente, e na revisão de literatura delineou-se a possibilidade de que o saber experiencial profissional fosse esse agente oculto ou ao menos um deles.

A sintonia ocorrida gerou a impressão de que qualquer uma das intervenções apresentadas poderia ter sido pensada por qualquer um dos mestrandos. Três disciplinas utilizaram o recurso da prova didática ou prova de aula como instrumento avaliativo, a disciplina de ensino da dança, a disciplina de metodologia do ensino da Educação Física e a disciplina de ensino das lutas. Nestas disciplinas, os mestrandos foram instruídos a tematizar alguns conteúdos da base nacional curricular comum como instrumento avaliativo das respectivas disciplinas. Sinteticamente, durante as provas de aula do PROEF-UFRRJ observou-se que as apresentações partiam das orientações legais e do conhecimento específico da área, transversalizavam um ou mais temas socialmente demandados, buscavam ser estimulantes e atrativas, conferiam algum nível de protagonismo ao aluno e se preocupavam com o clima pedagógico da intervenção, ou seja, parecia existir um agente equalizador oculto que atenuava as diferenças ao passo que aproximava as propostas pedagógicas apresentadas em um resultado final muito semelhante.

No entendimento de Tardif (2013, p. 12),

[...] O saber dos professores é um saber social [...] porque é partilhado por todo um grupo de agentes [...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho.

Outro aspecto que não passou despercebido foi o fato de que espontaneamente os mestrandos levavam as propostas para serem aplicadas nas escolas onde lecionam, porém não apenas as suas próprias propostas, mas também as propostas apresentadas por seus pares. Fato que colabora para o entendimento de que realmente houve uma sensível sinergia no fazer pedagógico do grupo. Nóvoa (2014) ilustra este entendimento ao citar um discurso proferido na apresentação de um novo formato de curso de medicina em Havard, o “*payways*”, onde o diretor do curso fez a seguinte afirmativa: “[...] nós sabemos que os nossos estudantes aprendem mais uns com os outros do que aprendem conosco, os seus professores. [...]”. Neste sentido, percebemos ainda que, interagir com seus pares e observá-los em ação proporcionou aos mestrandos uma comunicação no plano da subjetividade capaz de produzir aprendizados que dificilmente poderiam ser transmitidos e assimilados através de estímulos cognitivos baseados na racionalidade objetiva e de ordem conceitual como aulas, palestras, livros e estudos independentes. Com base nestes indícios passamos a investigar a interação entre pares como ponto de partida.

Para Tardif (2014, p. 166), sobre interação,

[...] podemos definir, esquematicamente o conceito de interação dizendo que ele se refere a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos em interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros [...]

Os indícios acima expostos nos levaram a inferir que se há aprendizado docente através da interação entre pares, esta interação deve se relacionar de alguma forma com a área de estudo formação docente. Por este motivo buscamos respostas nos estudos de três autores de referência na área de formação de professores: Libâneo (2013) que traz uma abordagem mais próxima à formação docente tradicional no âmbito da educação brasileira, Tardif (2014) que dissecou a formação profissional e o saber docente amiúde em busca de novos referenciais e Nóvoa (1989, 1995, 2014) que fornece uma ampla visão contextual localizando a profissão docente através do tempo.

Para Libâneo (2013, p. 26) a formação profissional abrange duas dimensões: a formação teórico-científica “[...] incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai se especializar e a formação pedagógica [...]” que inclui as disciplinas de filosofia, história, sociologia e pedagogia da educação, e a formação técnico-prática “[...] visando à preparação profissional específica para a docência [...]” que inclui disciplinas como a didática, metodologias específicas e a pesquisa educacional. Podemos perceber que para o autor, existe uma teoria científica e uma outra teoria da prática, porém ambas dimensões da formação docente em seu entendimento são teóricas. Contudo, ao elencar uma lista de tarefas que competem ao professor em seu exercício docente, Libâneo (2013, p. 76) descreve conhecimentos que não estão circunscritos em nenhuma das duas dimensões propostas por ele, como por exemplo, as habilidades relacionais de interação com os alunos, indicando que existem conhecimentos necessários ao exercício docente que não estão descritos nas dimensões formativas propostas por ele, há neste sentido uma ausência.

Ausência também percebida por Nóvoa (2014) em sua teoria dos terceiros ausentes

[...] na formação de professores, o terceiro termo que falta, o terceiro ausente não é nem a teoria nem a prática. O terceiro ausente é a profissão, é a participação da profissão, é o conhecimento profissional docente, é o conhecimento que está nos professores da educação básica [...]

Podemos deduzir da citação acima que o autor localiza essa fonte de conhecimento no exercício da profissão. No entendimento de Nóvoa (2022) existe uma dicotomia entre duas fontes essenciais de conhecimento na formação docente, o conhecimento das disciplinas, no caso em análise das disciplinas específicas da Educação Física e o conhecimento das ciências da educação. Sendo assim, existe uma formação docente, mas falta uma formação profissional

docente, uma formação que contemple em sua arquitetura o saber profissional docente contido nos professores da educação básica.

Ao que Nóvoa (2022) assevera:

[...] se não formos capazes de sistematizar, de dar visibilidade, de construir este outro gênero de conhecimento é muito difícil, se não, mesmo, impossível. Formar profissionalmente um professor. Podemos formar um professor, mas não em uma dinâmica de formação profissional [...]

Em consonância com o entendimento de Nóvoa (2022), Tardif (2014) situa o saber experiencial como núcleo do saber profissional docente, por ser um saber acumulado ao longo do tempo, com base nas contingências vividas ao longo da carreira, torna-se, assim, um saber central por ser utilizado pelos professores como referência na ressignificação de saberes oriundos de outras fontes de conhecimento, bem como na produção de saberes próprios em resposta às demandas encontradas no exercício docente cotidiano.

Esclarece Tardif (2014, p. 21),

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...]

As constatações acima nos levaram a questionar se as aprendizagens da experiência seriam o agente oculto anteriormente percebido que introduz a todos os docentes em uma cultura do exercício diário da profissão equalizando as diferentes personalidades, ideias e experiências docentes em uma sensível sintonia das intervenções pedagógicas.

Em busca de respostas e com base nos estudos consultados, problematizamos a interação entre pares através da seguinte trilha investigativa: Inicialmente, *será* que os discentes e egressos respondentes perceberam que a interação entre pares durante o PROEF-UFRRJ impactou seu desenvolvimento profissional relacionado a sua atuação? Se sim, *quando* os discentes e egressos se sentiram mais impactados pelas interações entre pares durante o mestrado PROEF-UFRRJ? E *como* os discentes e egressos foram impactados pelos seus pares durante o PROEF-UFRRJ? E *onde* os impactos da interação entre pares foram percebidos? E ainda, *qual* foi a importância da interação entre pares percebida pelos discentes PROEF-UFRRJ e egressos em comparação a outros elementos formativos aos quais foram expostos durante o programa? E por fim *o quão* importante foi a interação entre pares para seu próprio desenvolvimento profissional?

Através destas respostas é possível correlacionar o impacto percebido ao tipo de atividade relacionada, ao tipo de influência sofrida, as consequências na atuação profissional. É possível também analisar a consistência das respostas ao correlacioná-las entre si. Uma hipótese possível é que os professores/discentes do PROEF-UFRRJ e egressos tenham percebido o impacto da troca de saberes docentes entre pares, mas não tenham correlacionado ao seu potencial formativo. Hipótese que se apoia na própria vivência, pois nós também não tínhamos inicialmente a ciência de que existe um saber profissional próprio do exercício docente na Educação Física Escolar como área de estudo.

Os conhecimentos próprios da atividade docente em Educação Física são conhecimentos que segundo Nóvoa (2022) precisam ser validados por um coletivo profissional docente institucionalizado, além de precisarem estar reunidos em um locus próprio que possua, segundo Tardif (2014), as condições necessárias à sistematização e à divulgação destes conhecimentos, pois ainda que a natureza do saber experiencial não seja da ordem do código, mas da ordem do repertório, ela pode ser sistematizada através das interações dentro de um coletivo docente.

Os esforços empreendidos no estudo se justificam pela necessidade de divulgar a existência do saber profissional docente em Educação Física, pois pode-se afirmar que a conscientização quanto a existência do saber docente leva ao entendimento de que, se este saber existe, é porque foi produzido, e por ser um saber docente, indica que foi produzido por professores, ou seja, os professores de Educação Física Escolar produzem conhecimento através de sua experiência profissional. Existe, desta forma, a necessidade de valorização do professor de Educação Física Escolar e, por consequência, de legitimação da área da Educação Física Escolar. Pois acredita-se que conferir aos professores de Educação Física Escolar o status de produtores de conhecimento restitui a estes profissionais um lugar de fala, lugar onde têm propriedade para exercer seu protagonismo social como os agentes transformadores que são.

A relevância da pesquisa consiste em tratar a formação docente como tema central e não a utilizar apenas como atrativo para leitura. Tendência evidenciada por Meirelles (2021), que, em uma revisão integrativa sobre formação em Educação Física, constatou que mais da metade das teses e dissertações acadêmicas utilizavam a formação docente para tratar de outros temas, fato comprovado na revisão integrativa realizada na fase de revisão bibliográfica do presente estudo, onde foi possível constatar que noventa e um por cento (91%) das dissertações

selecionadas para triagem não trazem a formação docente como objeto de estudo central, apesar de versarem sobre o tema.

Os objetivos da pesquisa estão referenciados na taxonomia de Bloom et al. (1956, apud FERRAZ, 2010, p. 422), a qual visa facilitar a elaboração de objetivos educacionais claros e coerentes entre si, que “[...] é um instrumento cuja finalidade é auxiliar a identificação e a declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo [...] visando facilitar o planejamento do processo de ensino e aprendizagem [...]”. Segundo a autora é mais simples planejar e avaliar se os objetivos realmente foram atingidos quando estes são bem definidos. Principalmente quando estes objetivos estão estruturados por ordem de complexidade, onde é possível construir previamente a base de entendimentos mais complexos a partir da compreensão de ideias mais simples. Nas palavras de Ferraz (2010, p. 422) “[...] a partir de conceitos mais simples para os mais elaborados (estratégia indutiva) e/ou do concreto/real para o abstrato [...]”. A taxonomia de Bloom, revisada por Anderson *et al.* (2001, apud FERRAZ, 2010, p. 427), prevê seis categorias: Lembrar; Entender; Aplicar; Analisar; Sintetizar; Criar.

Objetivo Geral

Compreender como os discentes e egressos do PROEF-UFRRJ perceberam as implicações da troca de saberes docentes em seu desenvolvimento profissional relacionado a sua atuação em Educação Física Escolar nas escolas de educação básica pública, com relação às interações entre pares ocorridas durante o programa.

Objetivos Específicos

1. Verificar se há por parte dos discentes e egressos a percepção de que sua atuação profissional em Educação Física foi impactada pela troca de saberes docentes nas interações entre pares ocorridas no PROEF-RURAL.
2. Analisar a relação entre a troca de saberes docentes nas interações entre pares como elemento formativo e o desenvolvimento profissional relacionado a atuação na Educação Física Escolar.
3. Identificar as condições, momentos, formas e contextos em que a troca de saberes docentes nas interações entre pares impactaram de forma mais significativa o desenvolvimento profissional relacionado a atuação na Educação Física Escolar.
4. Investigar a relevância atribuída pelos discentes e egressos à troca de saberes docentes nas interações entre pares em contraste com outros elementos formativos presentes no PROEF-RURAL.

5. Criar um minicurso no formato (e-learning) para transmitir e publicizar de forma simples e objetiva os conhecimentos reunidos na pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

As ideias e informações a seguir são decorrentes de uma revisão integrativa composta por nove dissertações de mestrado sobre formação docente em Educação Física Escolar que foram fichadas e resumidas. Quatro autores de referência na área de formação docente foram centrais nas dissertações de mestrado selecionadas, Nóvoa (2022), Tardif (2014), Freire (2014), e Libâneo (2013). Os entendimentos desses quatro autores foram entrecruzados e, aqui, estão organizados para permitir uma linha de pensamento que possibilite compreender que existe um conhecimento próprio dos professores de Educação Física Escolar que não pode mais ser negado, desvalorizado ou invisibilizado.

O conhecimento dos professores, ou o saber docente, é constituído através do exercício profissional da docência na educação básica. Esta afirmativa é amplamente defendida por autores de referência em formação profissional docente, tais quais Nóvoa (2022, P. 7) e Tardif (2014, p. 15). Bem como, encontra-se em consonância com o discurso proferido por Freire (2014) com relação a pedagogia da autonomia. Por se tratar de um tema social e academicamente invisibilizado é difícil achar autores que se oponham as ideias apresentadas. Os autores que evidenciam o tema, saber experiencial, o defendem. Os demais autores provavelmente o reduzem a simples prática ou não lhe conferem relevância, e por este motivo não se manifestam nem a favor nem contra. O que dificulta a tecitura de contrapontos. Esta perspectiva será evidenciada mais a frente ao se aprofundar no entendimento de Libâneo (2013) sobre o tema.

As tendências tradicionalistas ou hegemônicas não reconhecem que a experiência docente produz um tipo de saber próprio dos professores.

Nóvoa (2022, P. 5) questiona retoricamente

[...] Qual é o denominador comum das tendências tradicionalistas? A resposta é simples: o conhecimento é visto como externo aos professores, sendo desvalorizado o conhecimento interno, produzido no interior da profissão docente [...].

Em seus estudos, Nóvoa (2022) e Tardif (2014) utilizam a expressão “formação profissional docente” para designar a área de estudo que prepara profissionais para o exercício da docência na educação básica. Contudo, ao detalhar quais saberes estão compreendidos na expressão saber profissional docente, Nóvoa (2022) e Tardif (2014, p. 33) divergem quanto à composição e quanto à nomenclatura. Ainda que a ideia ampla seja exatamente a mesma, o primeiro divide em três blocos de conhecimentos e o segundo em quatro blocos. Segundo

Nóvoa (2022) os blocos são saber disciplinar (matemática, geografia, Educação Física...), o saber das ciências da educação (didática, pedagogia e curriculares...) e o saber profissional docente (construído através da experiência). Já para Tardif (2014, p. 33) existe também o bloco de saberes curriculares, bloco que no entendimento de Nóvoa (2022) está contido em saberes das ciências da educação.

Quadro 1 – Áreas de Formação do Conhecimento Docente

Exemplos/Autores	Libâneo (2013)	Tardif (2014)	Nóvoa (2022)
Anatomia, Fisiologia, Dança, Lutas...	Saber Disciplinar	Saber Disciplinar	Saber Disciplinar
Pedagogia, Didática, Metodologias...	Saber das Ciências da Educação	Saber das Ciências da Educação	Saber das Ciências da Educação
Curriculo, Leis, Diretrizes...	<u>Está incluso no bloco acima.</u>	Saber Curricular	<u>Está incluso no bloco acima.</u>
Experiências acumuladas no exercício docente.	<u>Na perspectiva tradicional, confunde-se com a prática de aplicar a teoria dos blocos acima.</u>	Saber Experiencial	Saber Profissional

Fonte: Autor.

O termo saber profissional é utilizado por Nóvoa (2022) para denominar o saber da experiência no exercício docente, por outro lado, Tardif (2014, p. 33) utiliza o termo saber experiencial para denominar este mesmo saber. No presente estudo, por ser mais intuitivo, será utilizada a nomenclatura saber experiencial de Tardif (2014, p. 33) para designar o saber acumulado ao longo da experiência no exercício docente. Porém, objetivando maior clareza, será utilizado o entendimento de Nóvoa (2022) quanto ao saber curricular já estar incluído no bloco de saberes das ciências da educação. No quadro 1 é possível visualizar de forma clara as divergências de divisão e nomenclatura entre os dois autores em comparação com o entendimento de Libâneo (2013). Os argumentos expostos, permitem o seguinte entendimento, o saber profissional docente é composto por três blocos de conhecimento, os saberes disciplinares, o saber das ciências da educação, e o saber experiencial.

O saber da experiência, segundo Nóvoa (2022, p. 8) é um conhecimento contingente, pertence a ordem do repertório, não segue a lógica da codificação e por este motivo não é

facilmente identificado, “[...] não é um conhecimento facilmente reconhecível, pois escapa aos parâmetros habituais. Precisamos adotar novos pontos de vista, a fim de conseguirmos captar a sua natureza e seu sentido [...]”. Ainda assim, segundo Tardif (2014, p. 48) “[...] para os professores os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. [...]”, e é a partir deles que julgam sua formação, as reformas nos programas e métodos e os modelos de excelência profissional. Ainda de acordo com Tardif (2014, p. 49) “[...] Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [...] e formam um

conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões[...]”. Apesar da centralidade atribuída ao saber experiencial pelos professores da educação básica, devido a influência das tendências tradicionalistas, estes saberes são desvalorizados pela sociedade em geral e pela comunidade científica em especial.

Nóvoa (2022, p. 7) esclarece

[...] há uma desvalorização da reflexão própria dos professores sobre o seu trabalho. O impacto das pesquisas teóricas na construção de uma nova profissionalidade docente é muito limitado. Os professores são apresentados como “pesquisadores”, ou mesmo “intelectuais críticos”, mas, na verdade, são substituídos no seu pensamento por outros profissionais, sobretudo por acadêmicos [sic], e são, também neste caso, desqualificados como “produtores” de um conhecimento próprio. [...]

Por não ser um saber codificado, para compreender o que de fato é o saber experiencial docente é preciso delinear sua origem, seus determinantes e os processos pelos quais são mobilizados, Nóvoa (2022, p. 8) caracteriza sinteticamente a natureza do saber da experiencial docente como um saber contingente, coletivo e público.

Segundo Nóvoa (2022, p. 8) trata-se de um

[...] *conhecimento-profissional-docente*: um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (*contingente*); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (*coletivo*); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*)[...]

O caráter contingente para Nóvoa (2022, p. 9) tem um duplo sentido, pois se refere tanto a imprevisibilidade quanto ao contexto. A imprevisibilidade se apresenta em forma de risco e acaso, que se expressa na capacidade de resposta e de tomada de decisão no exercício docente. O contexto se apresenta na singularidade expressa nas relações e tensões do espaço escolar em constante reconstrução.

Nóvoa (2022, p. 9)

[...] designamos por conhecimento *contingente*, um conhecimento difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas. [...]

Em pensamento semelhante, Tardif (2014, p. 49) utiliza o termo condicionante,

“[...] Os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. [...]”

Justamente por ser um conhecimento contingente, que se desenvolve à medida que se aumenta o repertório de experiências, é também um conhecimento coletivo onde as experiências próprias do professor somam-se as experiências dos outros, é um conhecimento portanto, que emana do indivíduo, mas se constitui no coletivo, e por este coletivo profissional docente, é legitimado.

Quadro 2 – Saberes dos Professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais	Família, ambiente de vida, educação no sentido lato, entre outras	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Escola primária e secundária, estudos pós secundários não especializados e outros	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, entre outros	Pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas e outras mais	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, entre outras	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 72-73).

Nóvoa (2022, p. 11):

[...] O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos. Essa abertura torna os professores mais vulneráveis, na medida em que os obriga a saírem do seu espaço próprio, protegido, para se exporem aos outros e com os outros? Talvez. Mas é a condição necessária para um desenvolvimento profissional baseado num conhecimento coletivo, inscrito na profissão e fator da sua projeção pública. [...]

Tardif (2014, p. 52):

[...] É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar e formar outros docentes [...]

Para que o saber experiencial seja legitimado por um coletivo, segundo Nóvoa (2022, p. 12), faz-se necessário que seja compartilhado, e esta partilha apenas rompe os limites do espaço escolar através da publicação. É a partir deste momento que este saber se torna público, sendo essa a terceira característica proposta. De acordo com Nóvoa (2022, p. 12), “[...] A reflexão em comum deve prolongar-se por uma sistematização escrita, de modo a instaurar o conhecimento profissional docente no espaço público. [...]”.

Nóvoa (2022, p. 11):

[...] O conhecimento organiza-se no momento da sua sistematização e divulgação. Só assim fica à disposição dos outros. É a leitura que garante a partilha no espaço da profissão. Muitas vezes tácito, o conhecimento profissional docente necessita não só de ser explicitado, mas também de ser publicado. [...]

Tardif (2014, p. 52) afirma, os docentes quanto a transmissão de seus próprios saberes experienciais.

[...] devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Nesse sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador. [...]

A partir do entendimento da natureza do saber experiencial é possível avançar para o entendimento das fontes do saber docente, evidenciando onde estes saberes são produzidos e diferenciar o saber experiencial de outros saberes docentes. Tardif (2022, p. 63) evidencia cinco fontes: a primeira é o saber advindo da história de vida pessoal (família e amigos), a segunda é o saber proveniente das vivências escolares (educação básica), a terceira é o saber adquirido na formação inicial (universidade), a quarta é o saber necessário ao desempenho do trabalho (trabalho) e o quinto é o saber acumulado no exercício docente (experiência). A tabela 2 apresenta de forma mais clara uma correlação entre o saber, a fonte e modo como se integra no exercício docente.

Quanto a uma tipologia dos saberes docentes, à medida que o saber experiencial vai se diferenciando dos demais saberes e vão sendo delineados seus contornos é preciso não cair na armadilha de tentar compreendê-lo nas bases de uma lógica do código, pois não é esta sua natureza, trata-se de um outro gênero de conhecimento, afirma Nóvoa (2022, p. 8) “[...] Não

me interessa compor longas listas de capacidades, competências ou saberes que os professores devem possuir.[...]”, esse tipo de abordagem já é bastante comum e caracteriza a educação tradicional. Segundo Nóvoa (2022, p. 8) “[...] essas enumerações ou tipologias, tão correntes na literatura educacional, são de pouca ou nenhuma utilidade [...]”, sendo assim, além da ineficiência, há o risco de influenciar uma nova tentativa de cercear o exercício docente com ares de inovação, quanto a tentativas pregressas de pôr a termo a atividade docente alerta Nóvoa (2022, p. 8) “[...] na minha opinião, serviu mais para o controle e a autoridade sobre os professores do que para a sua autonomia e liberdade.”, neste sentido, além de ser contraproducente, deve-se desconfiar de qualquer iniciativa que venha a tolher a autonomia dos professores sobre seu fazer pedagógico.

Através das ideias apresentadas, tem-se desvendado, neste ponto, a natureza do saber experiencial, e já é possível distingui-lo de outros saberes docentes, mas por outro lado, deve-se fugir da armadilha de tentar defini-lo em uma lógica do código (NÓVOA, 2022). Assim, pulando a etapa de definição, chega-se à busca pelo entendimento de como os professores mobilizam o saber experiencial no exercício docente. Após situar o saber experiencial no universo educacional, Tardif (2014) elenca uma série de características deste saber próprio dos professores em exercício na educação básica.

Para o autor, o saber experiencial é funcional por necessitar ser aplicável em situações reais. Ele é também interativo, pois ocorre em decorrência de relacionamentos no ambiente educacional, possuindo, ainda, um caráter contextual e contingencial, o que significa dizer que deve ser adequado às demandas situacionais. O autor define ainda o saber experiencial como epistemologicamente heterogêneo devido à complexidade de fontes e influências que recebe e ao qual se atribui a potência de transformar os atores que o mobilizam, portanto, trata-se de um saber personalizante e ao mesmo tempo personificado, já que possui marcas pessoais. É um saber plástico em constante transformação permanecendo sempre inacabado, confundindo-se com a própria experiência e assemelhando-se a um estado de consciência durante o exercício docente. Como parte de suas características acrescenta-se também, ser um saber temporal, dinâmico e evolutivo como as considerações acima sugerem, além de indicarem tratar-se de um saber coletivo, cultural e por conseguinte social.

Sinteticamente, após exteriorizar toda a complexidade da constituição do saber experiencial, bem como da mobilização deste saber no exercício profissional docente. Tardif (2014) sintetiza o conhecimento experiencial mobilizado em três pilares, que em sua concepção é o que caracteriza a ação de um professor. O primeiro seria capacidade de discernimento, neste universo de complexidade onde os elementos envolvidos muitas vezes são incongruentes, mesmo conhecendo as opções, podem surgir tensões e contradições em situações contingentes o que exigirá do profissional a capacidade de fazer as melhores escolhas. O segundo seria a capacidade de mobilizar conhecimentos para enfrentar situações transitórias e variadas, uma improvisação ou habilidade pessoal de lidar com situações imponderáveis e condicionantes baseada em um repertório adquirido e ressignificado a cada nova incursão. O terceiro está ligado a uma ética profissional do exercício de professor, algo ligado principalmente aquilo que é prometido aos alunos como resultado da atividade docente. Pode-se resumir, portanto, o saber

Figura 1 – Mobilização do Saber Experiencial



Fonte: O autor.

docente na mobilização em situação real do discernimento nas escolhas, da mobilização de conhecimentos referenciada na experiência e na ética de buscar uma educação que faça sentido para si e principalmente para os estudantes.

RECURSO EDUCACIONAL

O desenvolvimento e apresentação de um Recurso Educacional constitui requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), conforme estabelece a Instrução Normativa nº 10, de 30 de abril de 2025. Esse produto, elaborado ao longo do curso e apresentado junto à dissertação, deve ser um resultado tangível da pesquisa, como recurso didático, ferramenta pedagógica ou material de apoio, visando contribuir efetivamente para a melhoria do processo educacional na área. Alinhado às diretrizes da CAPES, entende-se que o produto educacional deve ter aplicabilidade prática, potencial de inovação e impacto positivo na prática pedagógica, podendo assumir formatos variados, como materiais digitais, jogos, aplicativos ou vídeos.

ORGANIZAÇÃO

O minicurso busca promover a assimilação de ideias e informações organizadas em uma linha de pensamento fluida com a intenção de possibilitar a compreensão referenciada de um fato inegável. Existe um conhecimento próprio dos professores de Educação Física Escolar. Conhecimento que não pode mais ser negado, desvalorizado ou invisibilizado. Trata-se de um saber constituído através do exercício profissional da docência na educação básica. Ideias amplamente defendidas por Nóvoa e Tardif.

A importância do tema consiste, portanto, em conferir aos professores de Educação Física Escolar o status de produtores de conhecimento, restituindo a esses profissionais um lugar de fala. Lugar onde têm propriedade para exercer seu protagonismo social como os agentes transformadores que são. Trata-se, portanto, de um curso direcionado especialmente aos professores. Estendido também a estudiosos da área que busquem melhor compreender o protagonismo do ofício de professor no universo educacional.

O e-learning é uma modalidade de ensino que utiliza recursos digitais e ambientes virtuais para promover a aprendizagem. Essa abordagem permite que o processo educativo ocorra de forma mediada por tecnologias. Tornando o processo independente de barreiras físicas ou temporais. Essa forma de ensino vai muito além de simplesmente transferir “conteúdos” para o meio online, pois envolve o uso intencional de plataformas, ferramentas interativas e metodologias específicas. Recursos que favorecem a construção do conhecimento de maneira autônoma, flexível e muitas vezes personalizada.

Por meio do e-learning, os alunos podem acessar materiais didáticos em diferentes formatos, utilizando vídeos, textos, podcasts, infográficos e quizzes além da possibilidade de interagir com esses conteúdos no seu próprio ritmo. Essa característica favorece tanto o aprendizado individualizado quanto o ensino em larga escala, uma vez que possibilita atingir públicos diversos com diferentes estilos de aprendizagem. A flexibilidade é uma das maiores forças do e-learning especialmente em contextos em que o tempo, a distância geográfica ou a disponibilidade de recursos presenciais representam obstáculos.

O e-learning torna o processo mais dinâmico, estimulante e eficaz ao incorporar elementos que dialogam diretamente com as linguagens e comportamentos digitais contemporâneos. Essa abordagem representa uma evolução do processo educativo ao integrar tecnologia, autonomia e inovação pedagógica. Também amplia as possibilidades de acesso, personalização e engajamento na aprendizagem, tornando-se uma ferramenta poderosa para diferentes níveis e contextos de ensino.

Alinhamento com Referenciais Curriculares e Formativos

O recurso dialoga com as diretrizes da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no que tange à valorização do professor como sujeito da prática pedagógica e agente transformador do contexto escolar. A proposta também se alinha aos princípios da formação continuada em serviço definidos pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 sobretudo no que diz respeito à integração entre teoria e prática e ao reconhecimento dos saberes da experiência docente.

Princípios Metodológicos Adotados

- **Dialógico:** o conteúdo é apresentado como convite ao diálogo e não como verdade posta. A troca entre pares é tratada como via de formação e validação do saber docente.
- **Reflexivo:** a metodologia estimula o professor a refletir sobre sua trajetória, revisar suas práticas e identificar saberes construídos no cotidiano escolar.
- **Contextualizado:** as situações apresentadas nas videoaulas partem do universo da Educação Física Escolar com base em contextos reais e cotidianos da escola pública brasileira.
- **Colaborativo:** incentiva a constituição de coletivos docentes, promovendo a coautoria do conhecimento pedagógico e a socialização de boas práticas.
- **Multimodal:** o curso utiliza vídeos, textos, questionários e referências complementares, explorando diferentes estilos de aprendizagem.

PERFIL DO PÚBLICO-ALVO E ACESSIBILIDADE

O curso é direcionado a professores da Educação Física Escolar em exercício, mas também se estende a licenciandos e pesquisadores interessados na valorização do saber docente experiencial. A proposta é acessível por meio de plataforma digital e utiliza linguagem clara, objetiva e motivadora com foco na inclusão e no respeito à diversidade formativa.

OBJETIVO DO RECURSO EDUCACIONAL

O objetivo do minicurso é promover a assimilação de ideias e informações essenciais ao exercício docente. Nele, os conhecimentos estão organizados em uma linha de pensamento que possibilita a compreensão da premissa chave de que existe um conhecimento próprio dos professores de Educação Física Escolar, evidenciando que o saber experiencial não pode mais ser negado, desvalorizado ou invisibilizado.

ESTRUTURA DAS VIDEOAULAS

As videoaulas configuram-se como uma proposta dialógica. Mais do que aulas expositivas, constituem compartilhamentos de aprendizagens construídas ao longo da trajetória formativa. Durante sua produção, projetou-se um diálogo aberto e franco entre colegas de profissão. O tema do saber experiencial é desenvolvido com base no papel formativo da interação entre pares, com ênfase na relevância do coletivo docente e na aspiração pela construção de um lócus de formação. O diálogo é fundamentado em revisão de literatura e em evidências da pesquisa desenvolvida. As videoaulas estão organizadas em três módulos, cada um com duração inferior a vinte minutos. A comunicação síncrona seria ideal, dada a possibilidade de interlocução imediata, entretanto, na impossibilidade disso, são disponibilizados canais assíncronos, que se acredita poderão favorecer interações significativas entre os participantes.

METODOLOGIA

A área de estudo desta pesquisa é a Educação Física Escolar. A população-alvo são os discentes do PROEF-UFRRJ e egressos. A amostra foi composta por 36 professores de Educação Física do quadro discentes do PROEF-UFRRJ entre mestrandos e egressos das turmas 2022, 2023 e 2024. O pesquisador, apesar de pertencer ao quantitativo total (37) do grupo amostral, foi excluído da amostra. Os respondentes foram selecionados intencionalmente devido ao fato de ter sido neste programa que se percebeu o potencial formador da interação entre pares, fenômeno que despertou a curiosidade investigativa para a presente pesquisa. Os critérios de inclusão foram: ter vínculo discente com o mestrado do PROEF-UFRRJ ou ser egresso, estar atuando na educação básica pública, estar lecionando Educação Física Escolar e estar de acordo com o termo de livre consentimento esclarecido (TLCE). Os critérios de exclusão foram: não ter vínculo discente com o mestrado PROEF-UFRRJ ou ser egresso, não atuar na educação básica pública lecionando Educação Física Escolar e não estar de acordo com o termo de livre consentimento esclarecido (TLCE).

Esta pesquisa é do tipo exploratória e o procedimento técnico utilizado foi o estudo de caso. Quanto a pesquisa exploratória, Gil (2002, p. 41) esclarece que “[...] pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias [sic] ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.” As etapas do estudo de caso são: seleção do caso, coleta de dados, análise dos dados, interpretação dos resultados e relatório final. Gil (2002, p. 54) indica que tais características acomodam-se adequadamente aos objetivos pretendidos.

“[...] o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas [sic] e sociais. Consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados.”

Os tipos de dados coletados foram qualitativos e quantitativos. O método de coleta de dados se deu por meio de questionário. O questionário utilizado como instrumento de coleta de dados foi estruturado com questões objetivas (escala *Likert*) e subjetivas. Pode-se definir questionário como técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou

passado Gil (2008, p. 12). O questionário foi aplicado por meio do google *Forms*. O tempo estimado para responder foi de 15 minutos. As instruções para preenchê-lo foram fornecidas no próprio instrumento. O instrumento de coleta de dados respondido não foi divulgado, o que ocorreu apenas com os dados tratados. O questionário preenchido foi retornado automaticamente pelo google *Forms*. O prazo estabelecido para os respondentes devolverem o questionário foi de 7 dias. O acompanhamento foi feito pelas ferramentas do google *Forms*.

A análise dos dados foi realizada por meio de análise de conteúdo e tratamento estatístico utilizando o software Microsoft Excel “[...] o objetivo [...] da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.” (Bardin, 1977, p. 46). Os dados coletados foram tratados através da análise de conteúdo que se deu por meio de análise temática e análise de sentimento. Gil (2002, p. 90) assevera que

“[...] a análise de conteúdo pode ser [sic] quantitativa ou qualitativa. Para a análise quantitativa, foram desenvolvidos *softwares*, como o *Sphinx*, que possibilitam referenciar as unidades lexicais nos textos e enumerar automaticamente suas ocorrências. Dessa forma, torna-se possível descrever com precisão fenômenos tais como atitudes, valores e representações e ideologias contidas nos textos analisados.”

O tratamento estatístico foi realizado por meio de análise descritiva e análise inferencial. No entendimento de Gil (2002, p. 90) estas são as fases pelas quais procede a redação do trabalho.

“[...] após o tratamento estatístico dos dados, têm-se, geralmente, tabelas elaboradas manualmente ou com o auxílio de computadores. Com base na análise e na interpretação dessas tabelas é que se procede a redação do trabalho, que, por sua vez, é feita de modo similar ao da pesquisa bibliográfica”.

Os dados faltantes ou inconsistentes foram tratados por meio de imputação de dados. Os procedimentos éticos foram a aprovação do comitê de ética em pesquisa e consentimento informado dos participantes.

ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados e a discussão foram obtidos a partir do questionário *Saber Docente e Educação Física: O potencial formativo da interação entre pares no mestrado profissional PROEF–UFRRJ*. Esse instrumento foi elaborado especificamente para a presente pesquisa, fundamentado nos estudos de Tardif (2013) e Nóvoa (2022), e estruturado em nove questões, cada uma subdividida em duas a sete assertivas avaliadas em escala Likert de sete pontos, variando de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. As respostas foram codificadas no Microsoft Excel em valores de um a sete, o que permitiu a realização do tratamento estatístico, a contabilização das frequências de resposta e o cálculo das porcentagens por meio das fórmulas padrão do software.

A construção do questionário foi guiada pela revisão de literatura, contemplando conceitos e construtos dos autores que embasam o referencial teórico. As questões foram formuladas de maneira afirmativa, de modo que se espera uma tendência favorável nas respostas. Nesse sentido, quanto maior o nível de discordância registrado, mais crítico é o dado coletado. As respostas nos extremos (1 e 7) são consideradas as mais representativas, pois evidenciam a estrutura de posicionamento dos respondentes.

Quando a soma das respostas nos extremos não atinge 100%, analisa-se a dispersão. Caso ela se concentre nos níveis 2 e 6, as respostas ainda são representativas, mas indicam insegurança ou inconsistência no posicionamento. Já a dispersão para os níveis 3 e 5, ainda que descritos como “discordo um pouco” e “concordo um pouco”, tende a se aproximar da neutralidade (nível 4). Por isso, foram interpretados como neutralidade — desfavorável (nível 3) ou favorável (nível 5). No nível 4, “não concordo nem discordo”, a resposta foi entendida como abstenção.

As questões I a V investigaram as implicações da interação entre pares, com seis ou sete assertivas cada, além de espaço para respostas subjetivas. A partir da questão VI, ocorreu a transição para a análise da teoria dos conhecimentos experienciais, comparando a percepção prática dos respondentes com formulações teóricas. Nessas questões (VI a IX), as assertivas foram organizadas em pares: a primeira (I) relacionada à vivência prática e a segunda (II) à formulação teórica correspondente — com exceção da questão VI, em que essa lógica não se manteve integralmente.

A interpretação dos dados foi organizada em gráficos e tabelas, compilando índices de concordância. Para maior clareza analítica, as respostas foram agrupadas em três blocos:

Discordância agrupada (níveis 1 e 2); Neutralidade agrupada (níveis 3, 4 e 5); e Concordância agrupada (níveis 6 e 7). Esse agrupamento foi necessário porque, embora algumas assertivas apresentassem variações discretas, a síntese em blocos permitiu identificar tendências mais claras e formular inferências mais seguras.

RESULTADOS

Na fase de coleta de dados, obteve-se um total de trinta e cinco participantes N (*número de respondentes*) = 35, de um grupo amostral de 36 possíveis participantes. O número de respondentes corresponde a 97% dos mestres e mestrandos do PROEF matriculados nas turmas 2022, 2023 e 2024 na UFRRJ (VUNESP, 2022, 2023 e 2024). Corresponde também a 9% dos matriculados no PROEF na região sudeste, nos respectivos anos (VUNESP, 2022, 2023 e 2024). E corresponde, ainda, a 4% dos matriculados no PROEF em todo o Brasil nos mesmos anos (VUNESP, 2022, 2023 e 2024). A amostra coletada é representativa e permite generalizações para populações maiores, não estando necessariamente circunscrita apenas a UFRRJ.

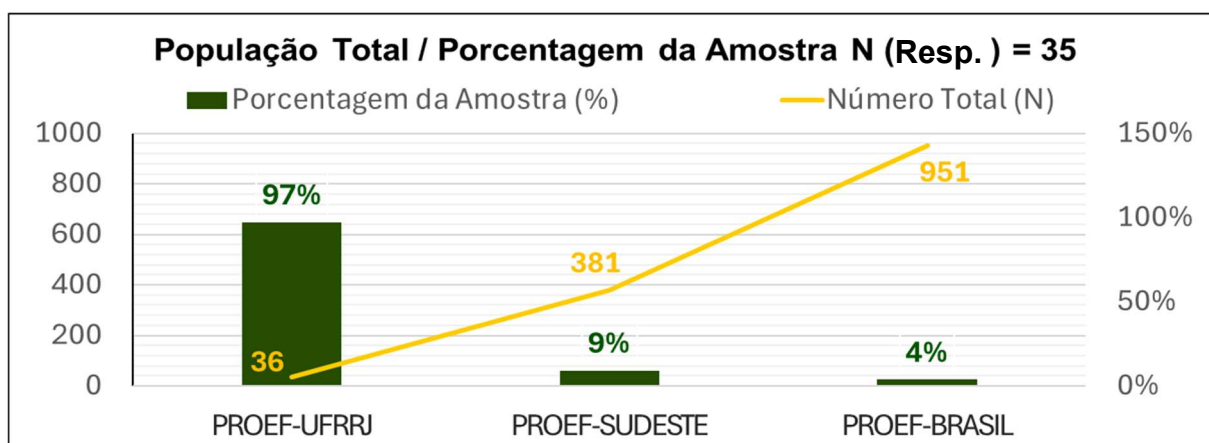


Gráfico 1 - População Total/Porcentagem da Amostra

Fonte: autor 2025.

O total da amostra na análise descritiva do conjunto dos dados foi reduzido de 35 para 34 participantes devido a presença de dados atípicos, um dos respondentes apresentou um afastamento superior a 4 desvios padrão da média geral da amostra (Desvio Padrão = -4,85). Tal valor configura um dado atípico extremo, podendo distorcer medidas centrais e de dispersão, o que poderia comprometer a representatividade estatística do grupo. Por este motivo, optou-se por sua exclusão da análise descritiva, conforme práticas recomendadas na literatura estatística, segundo Field (2013, p. 188) é indicado excluir da análise descritiva respondentes com desvio padrão maior do que três por ser considerado atípico. Contudo, para que a pluralidade de opiniões esteja representada, os dados do respondente em questão estarão presentes nas análises realizadas com relação a cada questão individualmente.

A análise descritiva do conjunto dos dados aponta que todas as questões foram respondidas por todos os participantes totalizando 34 respondentes. As médias aritméticas das questões foram altas (gráfico da análise descritiva), indicando uma percepção majoritariamente

favorável quanto às afirmativas em geral. O desvio padrão que mede a dispersão das respostas em torno da média variaram de baixo nível de dispersão, menor que 0,3, à moderado, menor que 1,2 na maioria das questões. Apenas 14% das afirmativas apresentaram desvio padrão com alta dispersão, ou seja, maior que 1,2.

Quanto ao índice de menor valor atribuído, valor mínimo, a maioria das questões registrou valores significativamente altos, maiores que quatro. A mediana, cinquenta por cento, indica que o centro de distribuição das respostas permaneceu com valores elevados em torno de seis. Já o índice de maior valor atribuído, máximo, registra o valor sete, o que indica que em todas as assertivas o índice máximo de concordância foi registrado. No geral as respostas apresentaram consenso entre os respondentes.

A questão I registrou uma frequência de 86% no nível sete de concordância “concordo totalmente” e apenas 3% no nível um “discordo totalmente”. Somando os extremos, nível um e sete, tem-se 89% das respostas registradas. Apenas considerando as duas extremidades é possível constatar que o grupo amostral confirma as ideias afirmadas na questão. Os 11% de dispersão são registrados no nível seis e não alteram a estrutura da resposta. Contudo, corrobora de forma menos enfática com a inferência já constatada. É possível afirmar, portanto, que as respostas registradas totalizam 97% de concordância, o que segundo a opinião do grupo amostral valida positivamente as três ideias presentes na afirmativa. Quanto a questão I, cinco respondentes optaram por discutir as ideias expressas no enunciado. O participante P.2 se autoavalia – “A interação me fez refletir muito sobre minha prática, reafirmando posturas que já tinha e me fazendo adotar posturas novas em função de posturas tomadas por colegas”. O participante P.12, ao seu tempo, declara que – “A troca com colegas de outras redes é sensacional, pois me possibilitou um olhar além da minha realidade e de novas possibilidades para trabalho no chão da escola” ao que o participante P.19 endossa – “A troca entre os pares é uma das maiores potências do programa a meu ver. Ouvir e conhecer as práticas de colegas de redes tão diversas nos fazem ampliar o olhar e a reflexão sobre nossa prática docente”. Mais imparcial, o participante P.23 afirma – “Acredito que a troca entre pares é sempre benéfica em qualquer situação”. O participante P.34 antecipa o que os dados constatarem – “Em minha

perspectiva, a troca de saberes entre pares de curso, instrumentalizou-me mais no meu fazer pedagógico do que os saberes adquiridos nos encontros presenciais da disciplina”.

A questão II, apresenta uma estrutura de respostas bem mais complexa. É composta por seis assertivas e cada assertiva traz registros de respostas em quase todos os níveis de valor. Partindo da premissa enunciada na questão I, busca-se compreender de que forma os respondentes foram impactados por seus pares no decorrer do programa. Para tal, foram

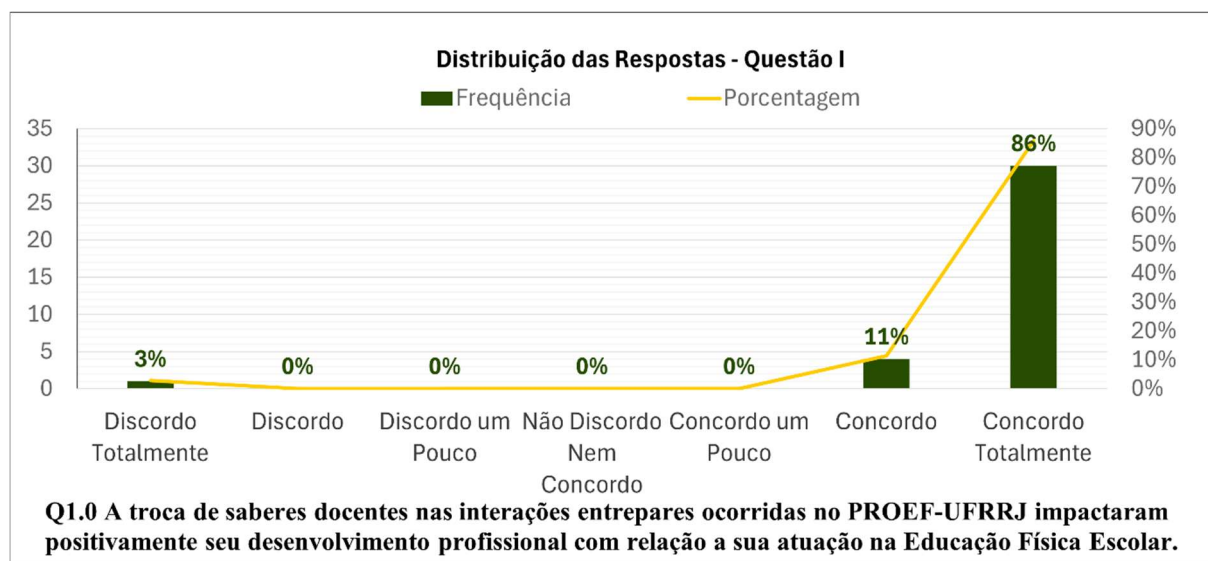


Gráfico 2 – Distribuição das Respostas - Questão I

Fonte: O autor 2025.

propostas seis situações hipotéticas para que os respondentes se manifestassem quanto a seguinte indagação “Como ocorreram os impactos positivos mais significativos nas interações entre pares no PROEF-UFRRJ”?

A primeira Q2.1 – Observando como os colegas desenvolvem sua prática pedagógica nas aulas – apresentou, conforme o Gráfico 5, uma frequência de 43% no nível máximo de concordância (sete) e 3% no nível mínimo (um), totalizando 46% das respostas nos extremos. Isso indica uma dispersão significativa de 54% das respostas restantes. No entanto, dentro dessa

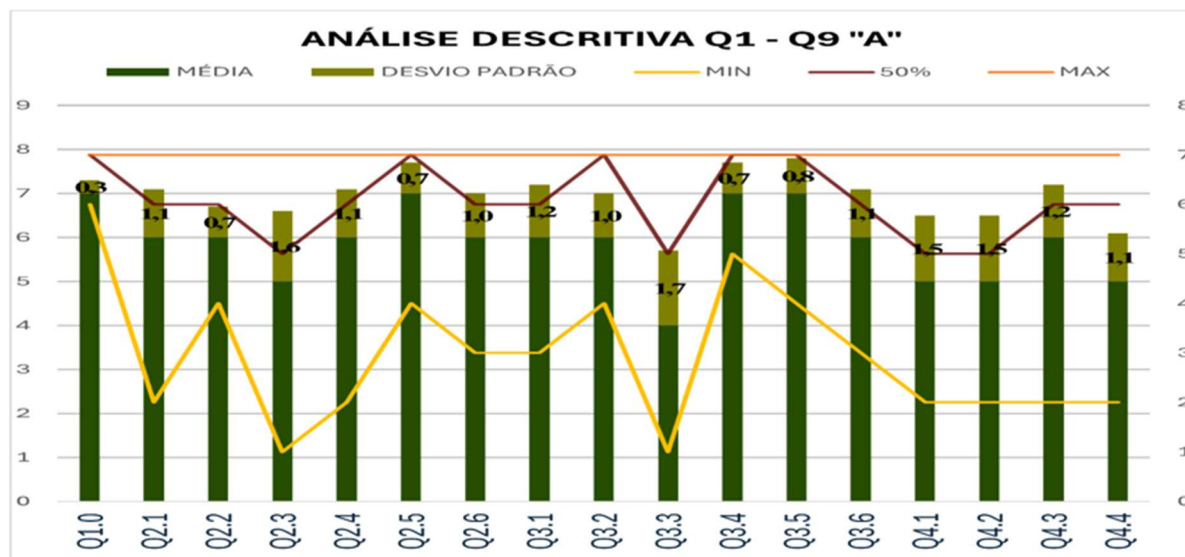


Gráfico 3 – Análise Descritiva Q1 – Q9 “A”
Fonte: O autor 2025.

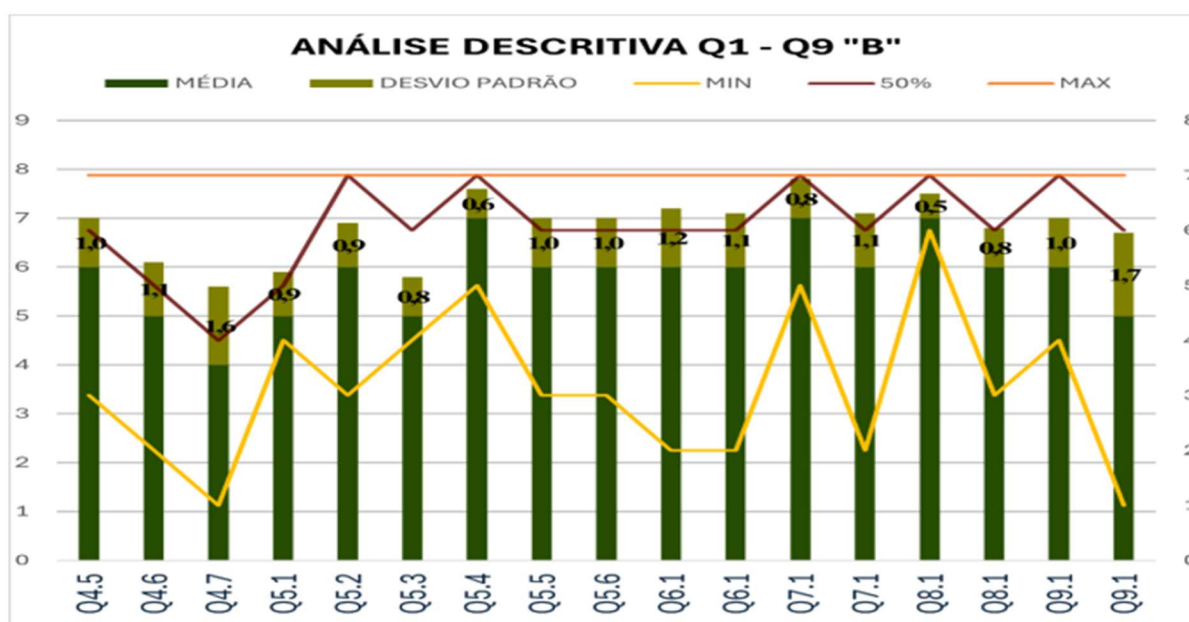


Gráfico 2 – Análise Descritiva Q1 – Q9 “B”
Fonte: O autor 2025.

dispersão, 40% concentram-se nos níveis imediatamente próximos às extremidades (dois e seis). De acordo com o Gráfico 7, os níveis de concordância agrupada (seis e sete) somam 80% das respostas, enquanto os níveis de discordância agrupada (um e dois) representam 6%. Juntos, esses grupos totalizam 86% das respostas, restando 14% de dispersão para níveis considerados neutros. Essa neutralidade é detalhada no Gráfico 5, sendo 11% no (nível cinco), neutralidade favorável e 3% no (nível quatro) neutralidade. Assim, a dispersão observada não compromete

significativamente o resultado da assertiva, pois a maioria expressiva dos respondentes (80%) demonstra concordância. As informações analisadas podem ser visualizadas de forma mais clara na tabela a seguir.

Tabela 1 – Resultados Q2.1

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	43%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	37%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	80%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	11%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	14%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	6%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

Tabela 2 – Resultados Q2.2

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	46%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	46%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	91%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	3%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	6%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A segunda, Q2.2 – Assimilando ideias, conhecimentos e convicções expostas por colegas – De acordo com o Gráfico 5, registrou 46% das respostas no nível sete, com dispersão de outros 46% para o nível seis. E de acordo com Gráfico 7 somou 91% de concordância agrupada. Os indicadores estão detalhados na Tabela 2 seguindo a mesma linha de raciocínio exposto na análise da assertiva Q2.1.

A terceira assertiva Q2.3 – Incorporando aspectos da personalidade e do perfil profissional dos colegas – Segundo o Gráfico 7, marcou 34% das respostas de concordância agrupada e 16% de discordância agrupada. Segundo o Gráfico 5 o pico de concentração se deu no nível cinco com 37% da frequência registrada, com dispersão ainda de 14% para o nível quatro.

Tabela 3– Resultados Q2.3

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	17%	Concordância total	Número baixo de registros favoráveis
6	17%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	34%	Concordância agrupada	Alta dispersão de respondentes
5	37%	Concordância leve	Maior registro de respostas por nível
4	14%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	51%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	6%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	9%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	15%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

A quarta assertiva, Q2.4 – Influenciada por histórias de vida profissional e pessoal compartilhadas por colegas – segundo o Gráfico 6, registrou 46% das respostas no nível sete e 37% no nível seis, e segundo o Gráfico 7 agrupadas somou 83% de concordância agrupada.

A quinta assertiva Q2.5 – Absorvendo experiências profissionais docentes compartilhadas por colegas – de acordo com o Gráfico 6 acumulou 66% das respostas no nível sete e 26% das respostas no nível seis. Somando, de acordo com o Gráfico 7, 91% de concordância agrupada.

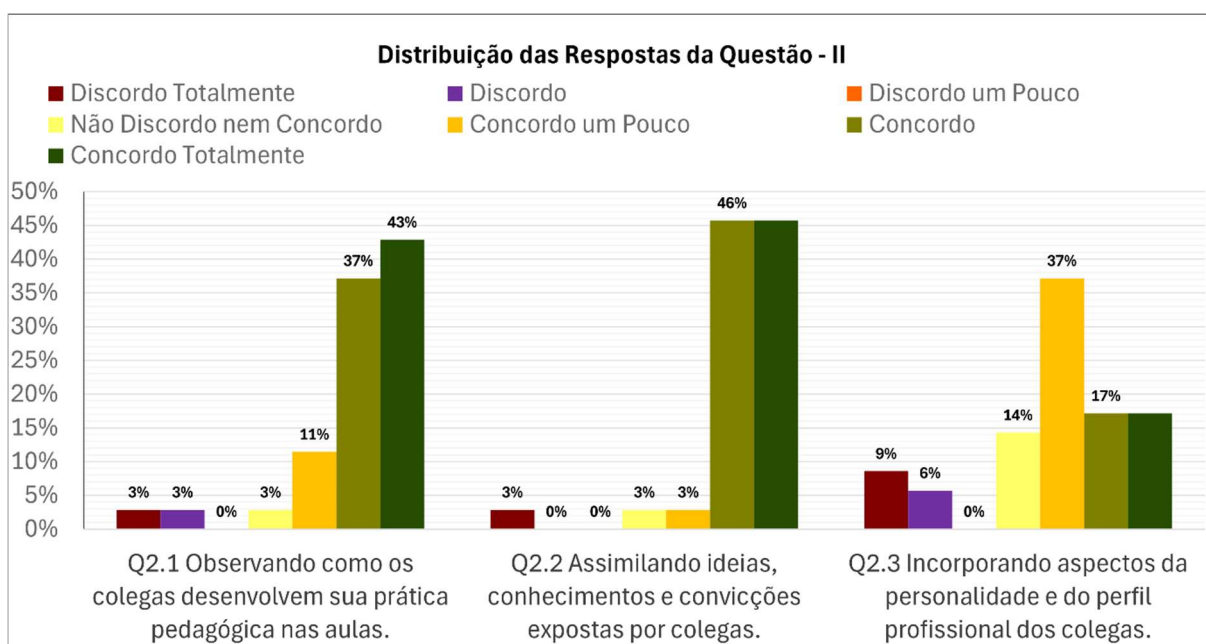


Gráfico 5 - Distribuição das Respostas - Questão II “A”

Fonte: O autor 2025.

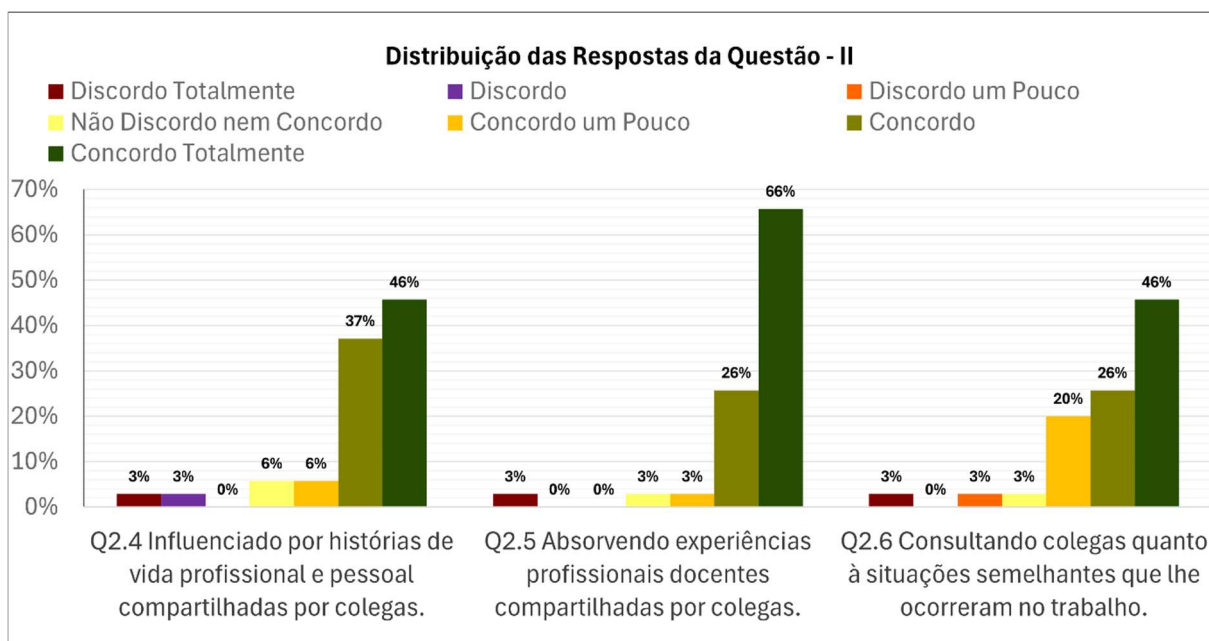


Gráfico 6 - Distribuição das Respostas - Questão II “B”

Fonte: O autor 2025.

Tabela 4 - Resultados Q2.4

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	46%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	37%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	83%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	6%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	6%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	12%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	6%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

Tabela 5 – Resultados Q2.5

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	66%	Concordância total	Suficiente para confirmar a assertiva
6	26%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	91%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	3%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	6%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

Por fim, a sexta assertiva, Q2.6 – Consultando colegas quanto a situações semelhantes que lhe ocorreram no trabalho – registrou, de acordo com o Gráfico 6, 46% das respostas no nível sete, 26% no nível seis e 20% das respostas no nível cinco. De acordo com o Gráfico 7, somou 71% em respostas de concordância agrupada.

O participante P.11 manifestou esclarecimentos quanto sua resposta a assertiva Q2.6 na qual relata: “o apoio dos professores que entraram junto comigo foi fundamental para o meu maior desenvolvimento na Educação Física Escolar”.

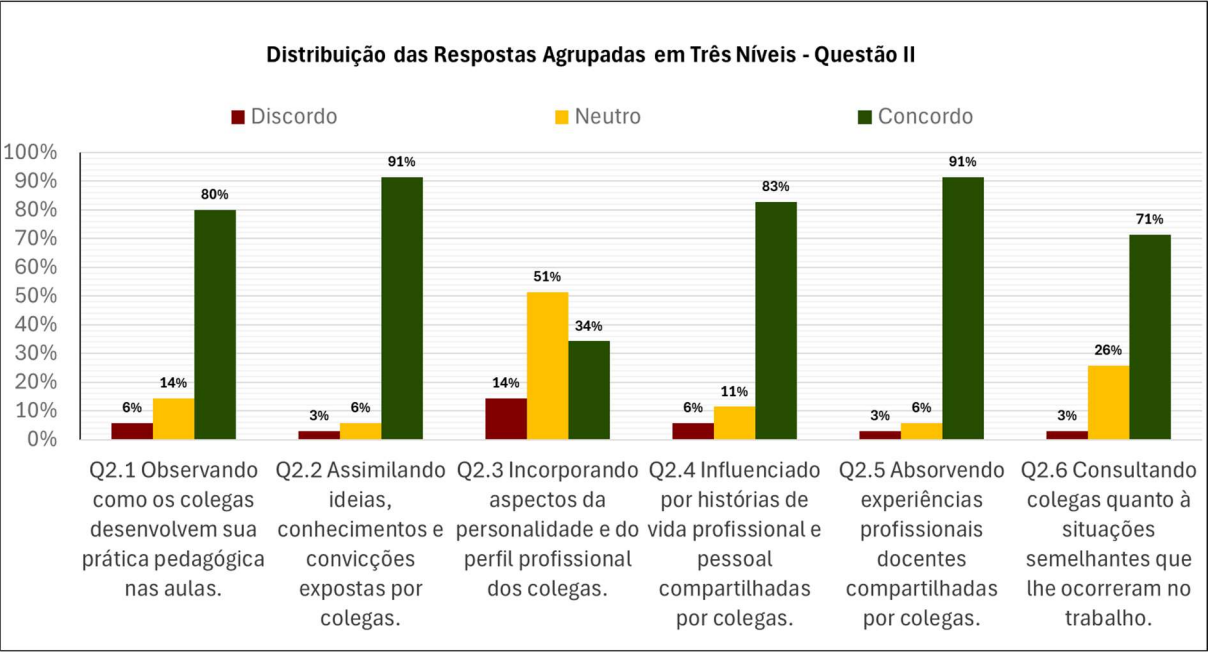


Gráfico 7 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis – Questão II
Fonte: O autor 2025.

Tabela 6 – Resultados Q2.6

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	46%	Concordância Total	Não é suficiente para confirmar a assertiva.
6	26%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	71%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	20%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	23%	Neutralidade agrupada	Assertiva com leve inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A questão III dá sequência à investigação buscando compreender – Em quais momentos ocorreram os impactos positivos mais significativos nas interações entrepares ocorridas no

PROEF-UFRRJ? A primeira assertiva Q3.1 — Durante as aulas expositivas – De acordo com o Gráfico 8, marcou 29% das respostas no nível sete, 49% no nível seis e 9% no nível 5. O Gráfico 10 demonstra 77% das respostas com concordância agrupada.

Tabela 7 – Resultados Q3.1

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	29%	Concordância total	Número baixo de registros favoráveis
6	49%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	77%	Concordância agrupada	Alta dispersão de respondentes
5	9%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	9%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	20%	Neutralidade agrupada	Assertiva com leve inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A segunda assertiva Q3.2 — Durante as aulas práticas – de acordo com o Gráfico 8, marcou 51% das respostas no nível sete, 26% no nível seis, e 11% no nível cinco. O Gráfico 10 demonstra que 77% das respostas formam uma concordância agrupada, e 9% formam uma neutralidade agrupada.

Tabela 8 – Resultados Q3.2

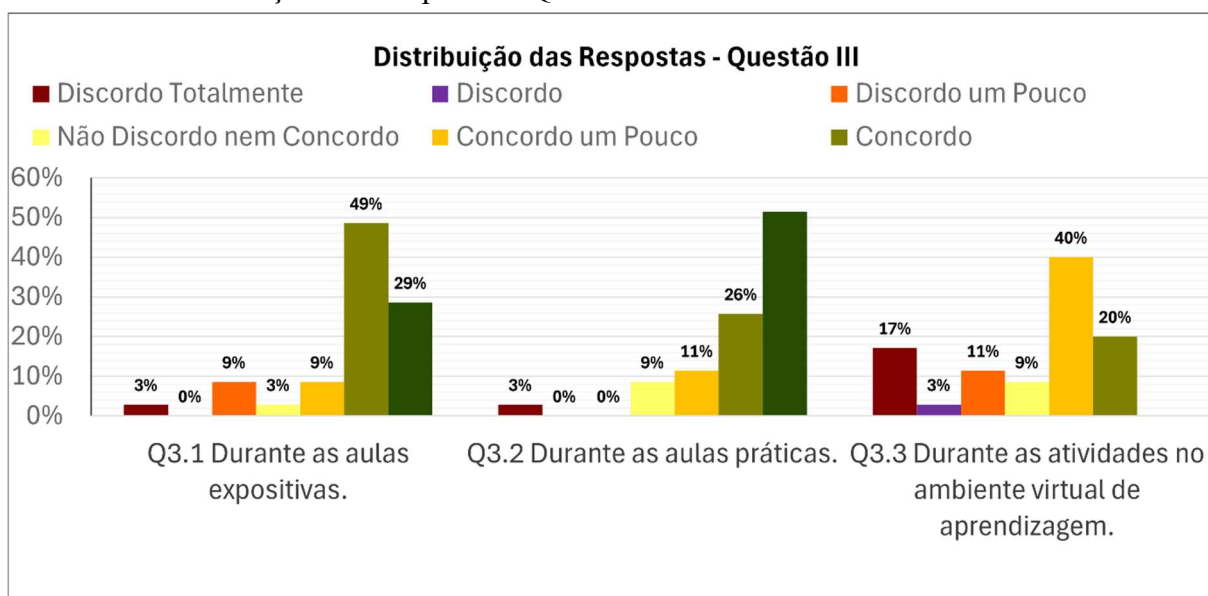
NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	51%	Concordância total	É suficiente para confirmar a assertiva
6	26%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	77%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	11%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	9%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	20%	Neutralidade agrupada	Assertiva com leve inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total.
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A terceira assertiva Q3.3 —Durante as atividades no ambiente virtual de aprendizagem (A.V.A) – Como mostra o Gráfico 8, registrou 0% das respostas no nível sete, e 20% no nível 6. O pico de frequência ocorreu no nível cinco, com 40% das respostas. O Gráfico 10 aponta que o nível de neutralidade registrou 60% das respostas, a concordância agrupada registrou frequência equivalente a discordância agrupada, ambas somaram 20% das respostas, sendo destes, 17% no nível mais alto de discordância.

Tabela 9 – Resultados Q3.3

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	0	Concordância total	Não há registros totalmente favoráveis
6	20	Concordância	Registros favoráveis condicionais
Subtotal	20%	Concordância agrupada	Baixa frequência de repostas
5	40	Concordância leve	Maior registro de respostas por nível
4	9	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	11	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	60%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	3	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	17	Discordância total	Expressivo número de discordância total
Subtotal	20%	Discordância agrupada	Equilíbrio entre favorável e desfavorável

Gráfico 8 - Distribuição das Respostas - Questão III “A”



Fonte: O autor 2025.

A quarta assertiva Q3.4 —Durante a realização de trabalhos em grupo – de acordo com Gráfico 9, registrou 66% no nível sete, 23% no nível seis, e 9% no nível cinco. O Gráfico 10 aponta 89% das respostas no somatório dos níveis de concordância agrupados.

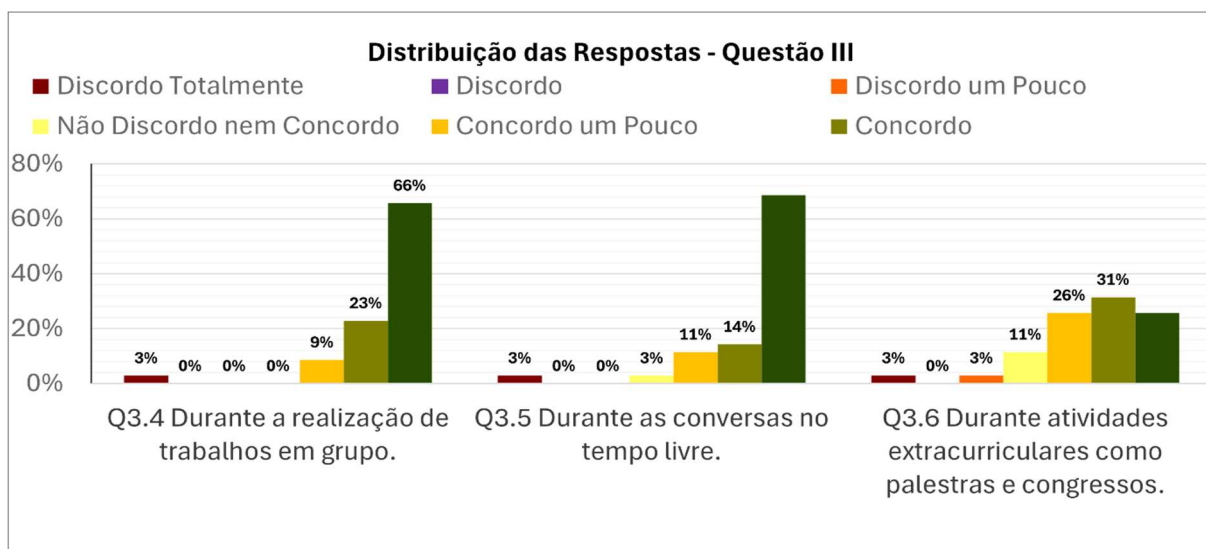


Gráfico 9 - Distribuição das Respostas - Questão III “B”

Fonte: O autor 2025.

Tabela 10 – Resultados Q3.4

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	66%	Concordância total	É suficiente para confirmar a assertiva
6	23%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	89%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	9%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	0%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	9%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A quinta assertiva Q3.5 — Durante as conversas no tempo livre – De acordo com o Gráfico 9 marcou 69% das respostas no nível sete, 14% no nível seis, e 11% no nível 5. O Gráfico 10 demonstra 83% das respostas nos níveis de concordância agrupada.

Tabela 11 – Resultados Q3.5

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	69%	Concordância total	É suficiente para confirmar a assertiva
6	14%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	83%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	11%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	14%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A sexta e última assertiva Q3.6 — Durante atividades extracurriculares como palestras e congressos – De acordo com Gráfico 9, marcou 26% das respostas no nível sete, 31% no nível seis e 26% no nível cinco.

Tabela 12 – Resultados Q3.6

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	26%	Concordância total	Número baixo de registros favoráveis
6	31%	Concordância	Maior registro de respostas por nível
Subtotal	57%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	26%	Concordância leve	Dispersão para neutralidade favorável
4	11%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	40%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A questão IV continua a destrinchar e aprofundar a compreensão sobre – Onde os impactos positivos da interação entre pares geraram mudanças mais significativas em sua atuação profissional docente? — buscando localizar o local específico destas mudanças. A primeira assertiva Q4.1 — Mudou minha visão de mundo – De acordo com o Gráfico 11, registrou uma grande pulverização de respostas por todos os níveis, o pico de respostas, 29%, se concentrou no nível quatro, neutralidade. E de acordo com o Gráfico 13, a maior frequência agrupada, 57%, foi registrada em neutralidade agrupada.

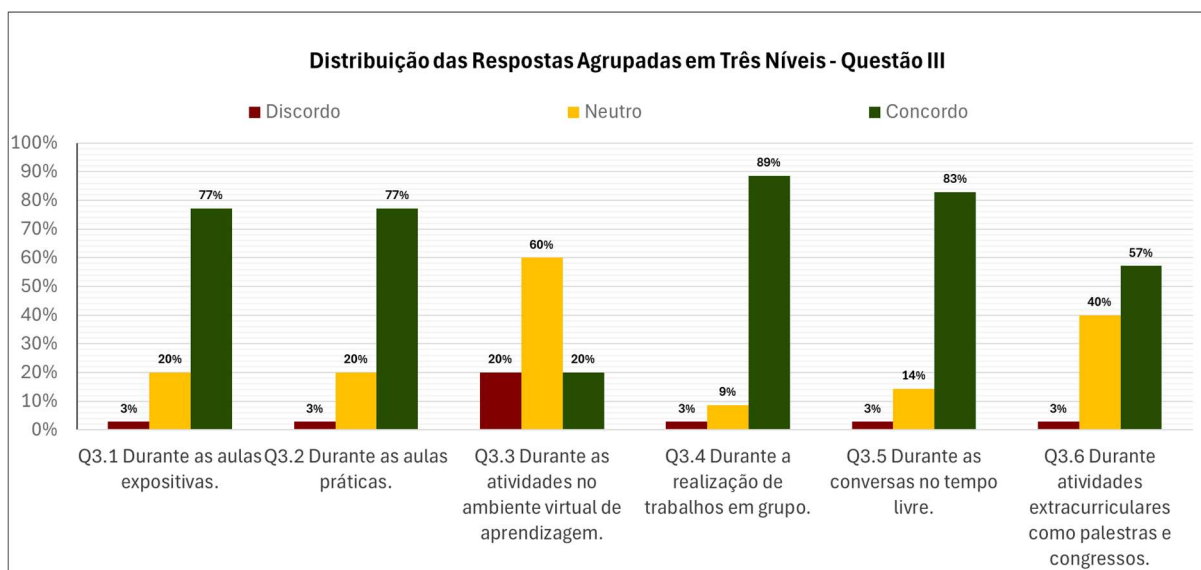


Gráfico 10 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis – Questão III

Fonte: O autor 2025.

Tabela 13 – Resultados Q4.1

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	14%	Concordância total	Baixo número de registros
6	14%	Concordância	Registros favoráveis condicionais
Subtotal	29%	Concordância agrupada	Insuficiente para confirmar a assertiva
5	23%	Concordância leve	Segundo maior registro de respostas
4	29%	Não concorda, não discorda	Primeiro maior registro de respostas
3	6%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	57%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	11%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	14%	Discordância agrupada	Representa uma minoria.

A segunda assertiva Q4.2 —Mudou minha concepção de Educação Física apresenta um grau de dispersão muito próximo à assertiva anterior. Marca 11% das respostas no nível de concordância sete, 26% no nível seis, e 23% no nível cinco, totalizando 37% das respostas em concordância agrupada, com 51% das respostas no nível de neutralidade agrupada e somou 23% em discordância agrupada.

Tabela 14 – Resultados Q4.2

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	11%	Concordância total	Baixo número de registros
6	26%	Concordância	Registros favoráveis condicionais
Subtotal	37%	Concordância agrupada	Insuficiente para confirmar a assertiva
5	23%	Concordância leve	Segundo maior registro de respostas
4	17%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	11%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	51%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	9%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	11%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

A terceira assertiva Q4.3 —Mudou minha forma de planejar e os meus objetivos educacionais – de acordo com o Gráfico 11, registrou 20% das respostas no nível sete, 37% no nível seis, e 29% no nível cinco. E de acordo com o Gráfico 13, somou 57% em concordância agrupada, e 37% em neutralidade agrupada.

Tabela 15 – Resultados Q4.3

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	20%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	37%	Concordância	Maioria expressiva dos respondentes
Subtotal	57%	Concordância agrupada	Maioria dos respondentes
5	29%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	6%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	37%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	6%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

A quarta assertiva Q4.4 — Mudou minha didática e minha metodologia – de acordo com o Gráfico 12, registrou 14% das respostas no nível sete, 37% no nível seis, e 29% no nível cinco. E de acordo com o Gráfico 13 somou 51% das respostas em concordância agrupada e 43% em neutralidade agrupada.

Tabela 16 – Resultados Q4.4

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	14%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	37%	Concordância	Maioria dos respondentes
Subtotal	51%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	29%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	14%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	43%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	6%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

A quinta assertiva Q4.5 — Mudou minha forma de trabalhar os conteúdos – de acordo com o Gráfico 12, registrou 17% das respostas no nível sete, 49% no nível seis, e 20% no nível cinco. E de acordo com o Gráfico 13, somou 66% das respostas em concordância agrupada e 31% em neutralidade agrupada.

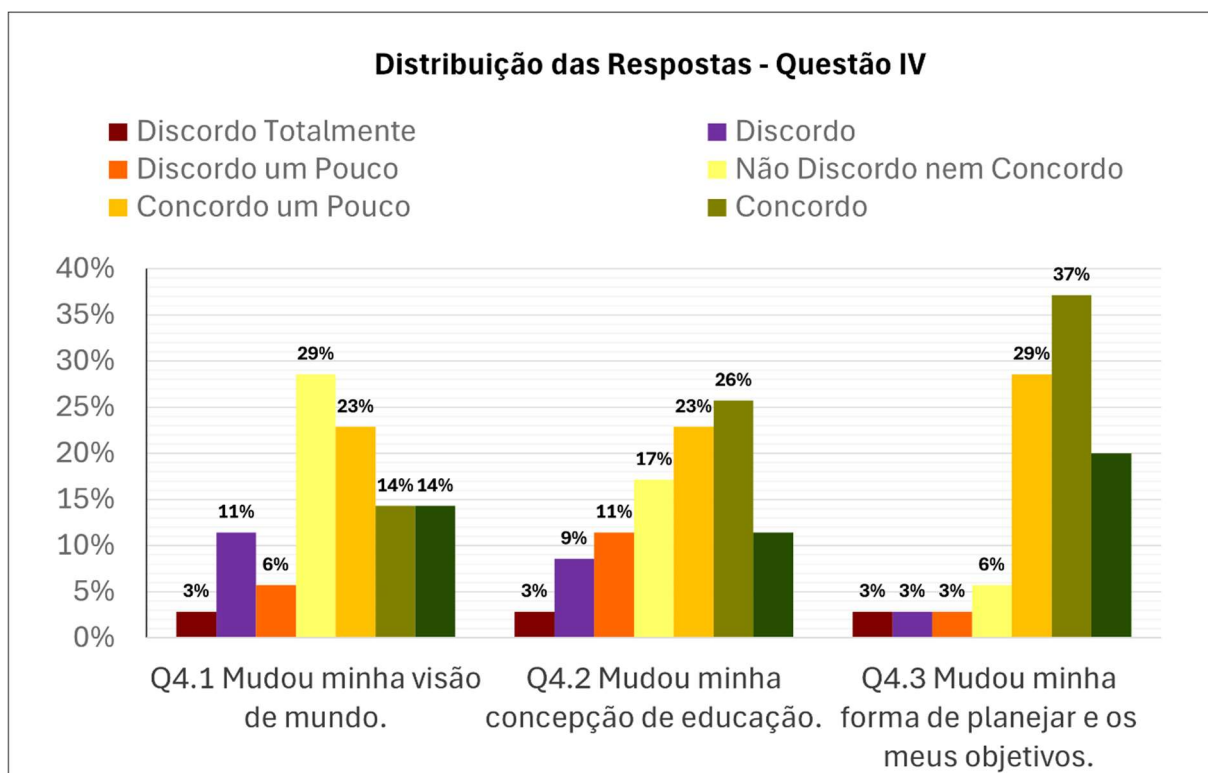


Gráfico 11 - Distribuição das Respostas – Questão IV “A”
 Fonte: O autor 2025.

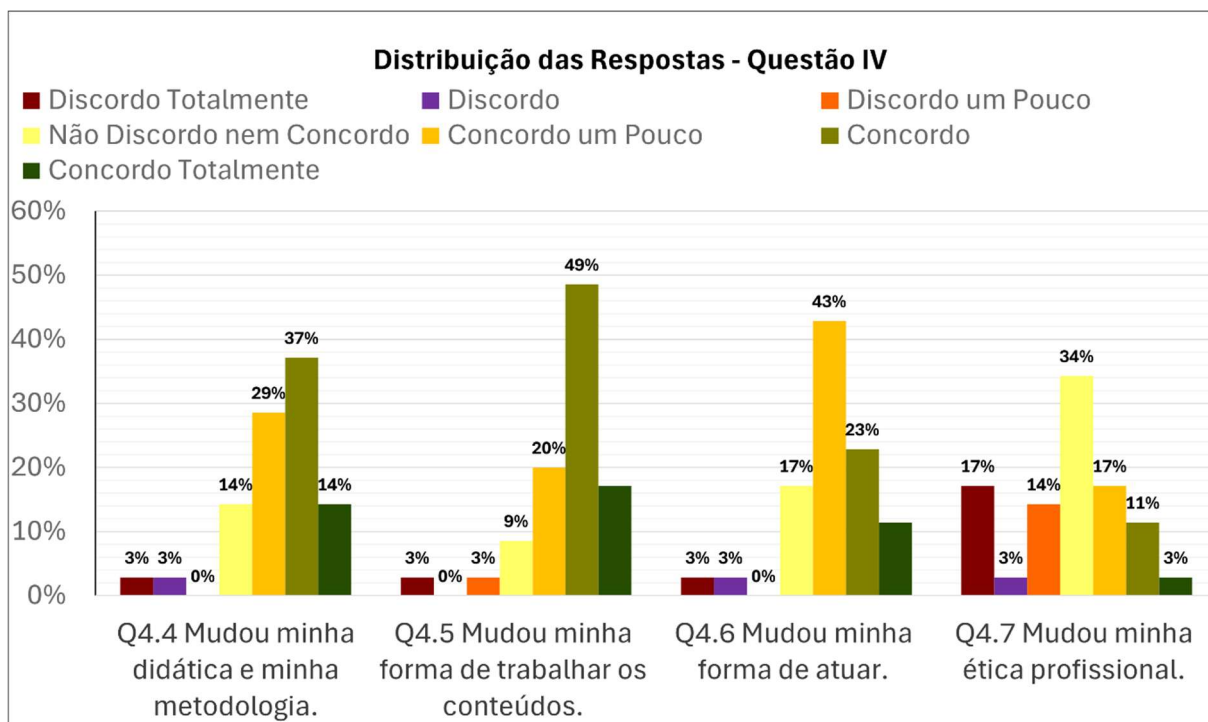


Gráfico 12 - Distribuição das Respostas – Questão IV “B”
 Fonte: O autor 2025

Tabela 17 – Resultados Q4.5

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	17%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	49%	Concordância	Maioria dos respondentes
Subtotal	66%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	20%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	9%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	31%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A sexta assertiva Q4.6 — Mudou minha forma de atuar – de acordo com o Gráfico 12, marcou 11% das respostas no nível sete, 23% no nível seis, 43% no nível cinco, 17% no nível 4 e, de acordo com o Gráfico 13, somou 34% das respostas em concordância agrupada, e 60% das respostas em neutralidade agrupada.

Tabela 18 – Resultados Q4.6

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	11%	Concordância total	Baixo número de registros
6	23%	Concordância	Registros favoráveis condicionais
Subtotal	34%	Concordância agrupada	Insuficiente para confirmar a assertiva
5	43%	Concordância leve	Maior registro de respostas
4	17%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	60%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	6%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

A sétima assertiva Q4.7 — Mudou minha ética profissional –, de acordo com o Gráfico 12, marcou 3% das respostas no nível sete, 11% no nível seis, 17% no nível cinco, 34 % no nível quatro, 14% no nível três, 17% no nível um e acordo com o Gráfico 13, registrou 14% de concordância agrupada, 66% de neutralidade agrupada e 20% de discordância agrupada.

Tabela 19 – Resultados Q4.7

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	3%	Concordância total	Baixo número de registros
6	11%	Concordância	Registros favoráveis condicionais
Subtotal	14%	Concordância agrupada	Insuficiente para confirmar a assertiva
5	17%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	34%	Não concorda, não discorda	Maior registro de respostas
3	14%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	66%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	17%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	20%	Discordância agrupada	Representa uma minoria expressiva

A questão V busca situar a importância da interação entrepares frente a outros elementos formativos disponíveis no PROEF-UFRRJ. Assim questiona-se – Dentre os elementos formativos disponíveis no mestrado PROEF-RURAL quais foram os que produziram maior impacto positivo em minha formação profissional docente foram?

Na questão V, a primeira assertiva Q5.1 — Os conteúdos curriculares – de acordo com o Gráfico 14, marcaram 9% das respostas no nível sete, 31% no nível seis, 43% no nível cinco, 14% no nível quatro e de acordo com o Gráfico 16 somou 40% em concordância agrupada e 57% em neutralidade agrupada.

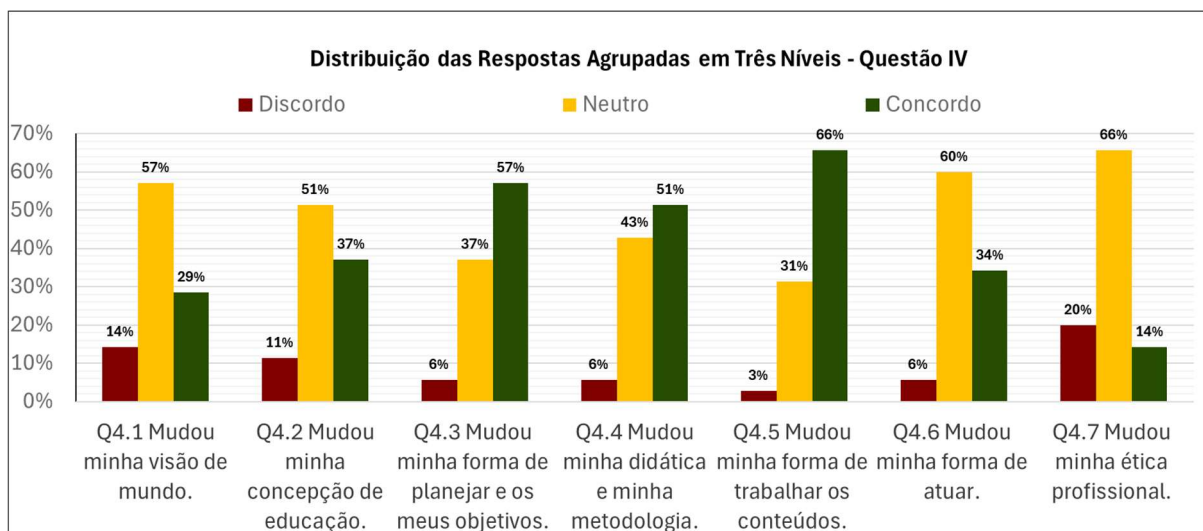


Gráfico 13 – Distribuição das Respostas Agrupadas em três Níveis – Questão IV

Fonte: O autor 2025.

Tabela 20 – Respostas Q5.1

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	9%	Concordância total	Baixo número de registros
6	31%	Concordância	Registros favoráveis condicionais
Subtotal	40%	Concordância agrupada	Insuficiente para confirmar a assertiva
5	43%	Concordância leve	Maior registro de respostas
4	14%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	57%	Neutralidade agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A segunda assertiva Q5.2 — A vivência acadêmica de professor-pesquisador – de acordo com o Gráfico 14, marcou 49% das respostas no nível sete, 31% no nível seis e 14% no nível quatro.

Tabela 21 – Resultados Q5.2

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	49%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	31%	Concordância	Concordância condicional
Subtotal	80%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	14%	Concordância Leve	Neutralidade favorável
4	0%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	17%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância Total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A terceira assertiva Q5.3 — As atividades propostas durante o programa de mestrado – de acordo com o Gráfico 14, marcou 3% das respostas no nível sete, 54% no nível seis, 23% no nível cinco, 17% no nível quatro e de acordo com Gráfico 16, somou 57% de concordância agrupada e 40% de neutralidade agrupada.

Tabela 22 – Resultados Q5.3

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	3%	Concordância Total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	54%	Concordância	Maioria dos respondentes
Subtotal	57%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	23%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	17%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	40%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância Total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A quarta assertiva Q5.4 — A troca de experiência com colegas de profissão da Educação Física Escolar no PROEF – de acordo com o Gráfico 15, marcou 77% das respostas no nível sete, nível mais alto de concordância, concordo totalmente. Registrou 11% no nível seis, e 9% no nível cinco. E de acordo com o Gráfico 16, somou 89% das respostas em concordância agrupada.

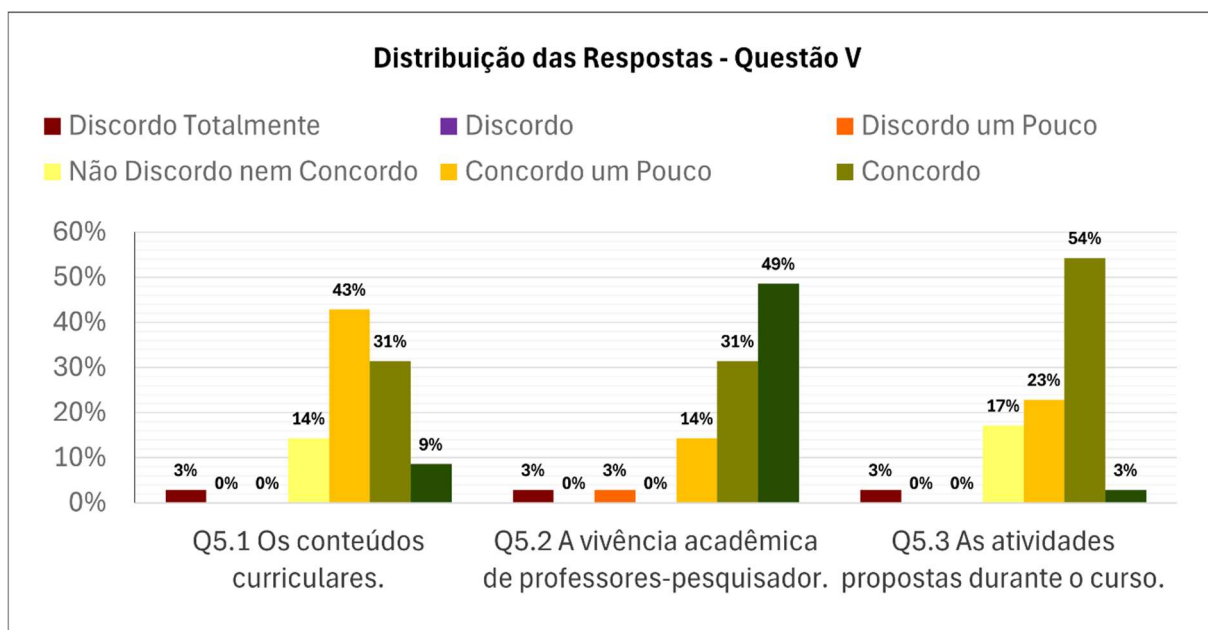


Gráfico 14 - Distribuição das Respostas - Questão V “A”

Fonte: O autor 2025.

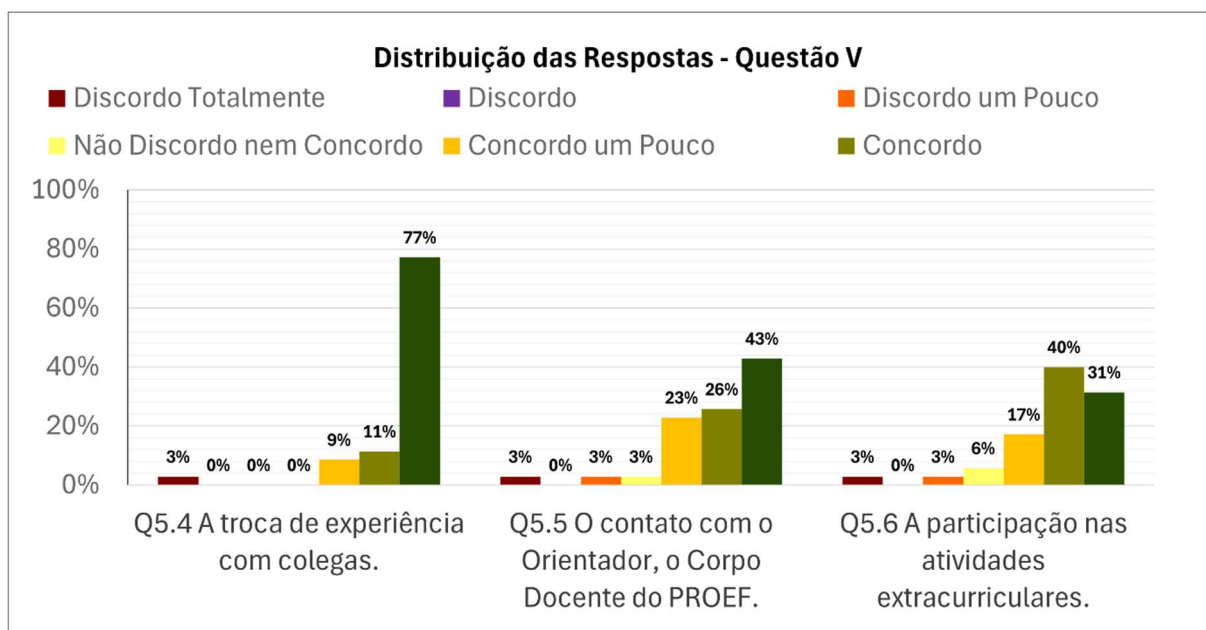


Gráfico 15 - Distribuição das Respostas - Questão V “B”

Fonte: O autor 2025.

Tabela 23 – Resultados Q5.4

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	77%	Concordância total	É suficiente para confirmar a assertiva
6	11%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	89%	Concordância agrupada	Maioria expressiva dos respondentes
5	9%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	0%	Não concordo, não discorda	Neutralidade
3	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	9%	Neutralidade agrupada	Não impacta o resultado
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

Fonte: O autor 2025

A quinta assertiva Q5.5 — O contato com o Prof. Orientador, com corpo docente da UFRRJ e de outras instituições – de acordo com o Gráfico 15, marcou 43% das respostas no nível cinco, 26% no nível seis, e 23% no nível cinco. E de acordo com o Gráfico 16, somou 69% das respostas em concordância agrupada e 29% em neutralidade agrupada.

Tabela 24 – Resultados Q5.5

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	43%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	26%	Concordância	Concordância condicional
Subtotal	69%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	23%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	3%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	29%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

A última assertiva, Q5.6 — A participação nas atividades extracurriculares —, de acordo com o Gráfico 15, marcou 31% das respostas no nível sete, 40% no nível seis, 17% no nível cinco e de acordo com o Gráfico 16 somou 71% das respostas em concordância agrupada e 23% em neutralidade agrupada.

Tabela 25 – Resultados Q5.6

NÍVEL	%	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	31%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	40%	Concordância	Maior número de registro de resposta
Subtotal	71%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	17%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	6%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	23%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	Discordância agrupada	Dado atípico (Outlier)

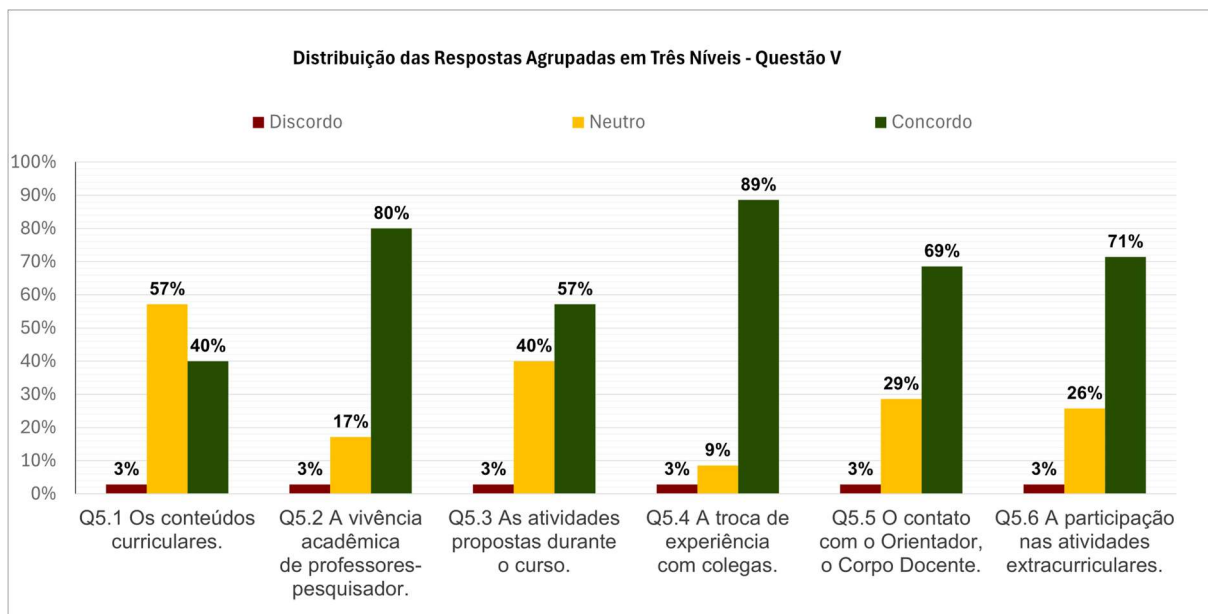


Gráfico 16 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis – Questão V

Fonte: O autor 2025.

A questão VI traz duas premissas, a primeira é de que o saber experiencial é o mais valorizado pelos professores e a segunda é de que a experiência é valorizada por ser a principal referência do professor para compreender os acontecimentos, fazer juízo e tomar decisões.

A primeira assertiva Q6.I marcou 26% das respostas no nível sete, 29% no nível seis, 34% no nível cinco e 6% no nível quatro. A segunda assertiva Q6. II marcou 29% das respostas no nível sete, 34% no nível seis, 23% no nível cinco e 6% no nível quatro.

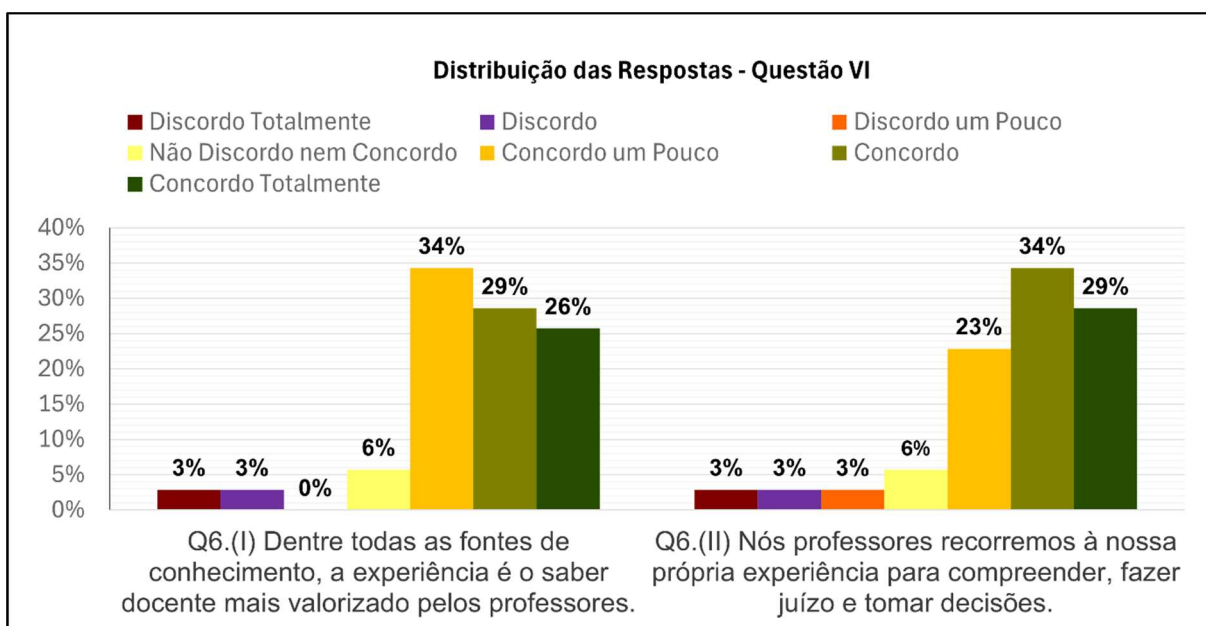


Gráfico 17 - Distribuição das Respostas - Questão VI

Fonte: O autor 2025.

Tabela 26 – Resultados Q6. (I) e (II)

NÍVEL	%(I)	%(II)	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	26%	29%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	29%	34%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	54%	63%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	34%	23%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	6%	6%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	40%	31%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	3%	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	3%	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	6%	6%	Discordância agrupada	Representa uma minoria

Com relação ao item Q6. (I) e (II), o participante P.23 confirma que “Precisamos da experiência para saber o que pode ser melhorado e o que dever ser totalmente modificado”. O participante P.25 problematiza “Concordo com a valorização da experiência docente, mas compreendo que ela precisa ser articulada com outros saberes para que o professor possa refletir criticamente sobre sua prática e não apenas repeti-la. Também acho válido destacar que, no chão da escola, a experiência tem sido também uma forma de resistência às ausências de formação continuada, condições materiais precárias e prescrições curriculares engessadas. No entanto, vale problematizar que, embora a experiência seja valiosa, não deve ser romantizada ou vista como algo que dispensa formação. Temo bastante o risco de reforçar um modelo de

docência baseada apenas na prática acumulada, sem tensionamento crítico ou diálogo com a teoria.”.

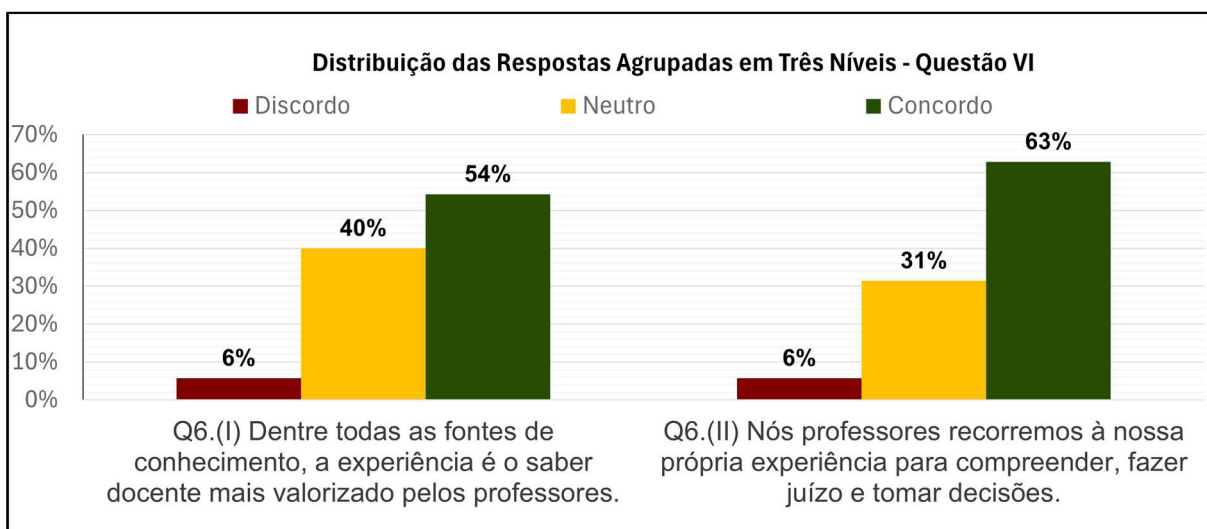


Gráfico 18 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão VI

Fonte: O autor 2025.

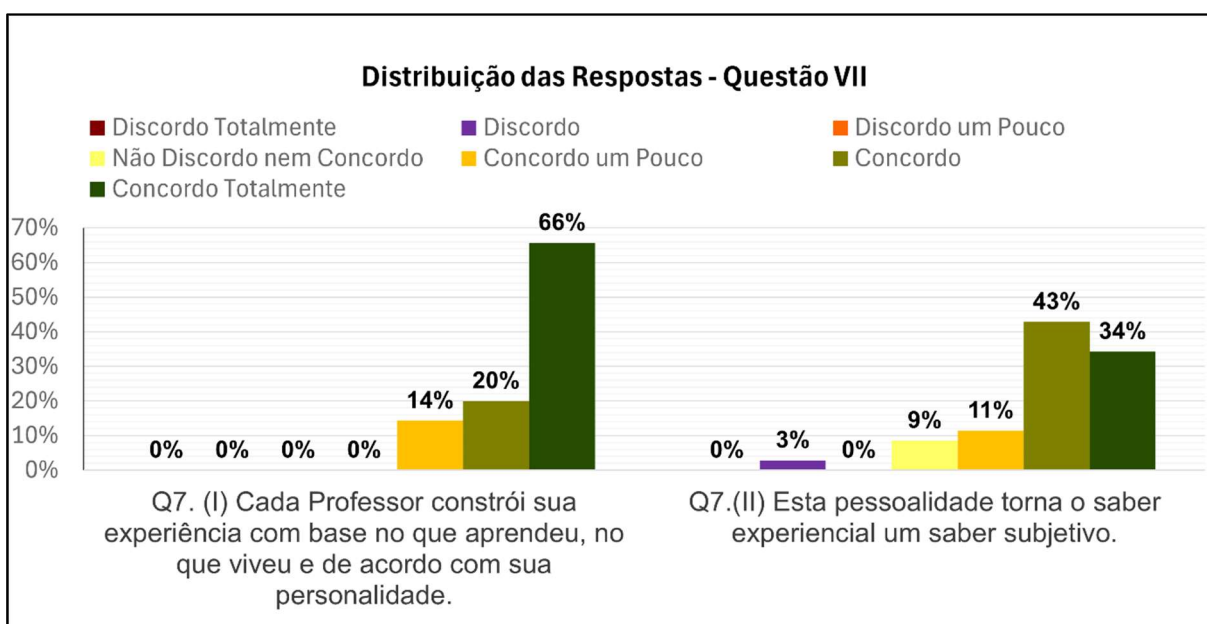


Gráfico 19 - Distribuição das Respostas - Questão VII

Fonte: O autor 2025.

A questão VII busca compreender se os respondentes percebem que o seu conhecimento experiencial é único, o que corresponde dizer que cada profissional docente possui um conhecimento próprio por ter sido construído com base em sua personalidade, aprendizados e vivências. E por consequência é um saber subjetivo.

De acordo com o Gráfico 19, a assertiva Q7. (I) marcou 66% das respostas no nível sete, 20% no nível seis e 14% no nível cinco. A assertiva Q7. (II) marcou 34% das respostas no nível

sete, 43 % no nível seis, 11% no nível cinco e 9% no nível quatro. De acordo com o Gráfico 20, em concordância agrupada a assertiva Q7. (I), somou 86% e a assertiva Q7. (II) somou 77%. Em neutralidade agrupadas, Q7. (I) somou 14% e Q7. (II) somou 20%.

Tabela 27 – Resultados Q7.(I) e (II)

NÍVEL	%(I)	%(II)	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	66%	34%	Concordância total	Confirma apenas assertiva (I)
6	20%	43%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	86%	77%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	14%	11%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	0%	9%	Não Concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	0%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	14%	20%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	0%	0%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	0%	3%	Discordância agrupada	Dado atípico

O participante P.25 argumenta - “Concordo que a experiência docente seja construída de maneira singular, atravessada por vivências, saberes prévios e traços da personalidade de cada um. Essa pessoalidade torna o saber experiencial subjetivo sim, mas é justamente essa subjetividade que o torna legítimo e potente. Na minha trajetória, compreendo que o conhecimento pedagógico nasce também do corpo que ensina, da escuta, das memórias e dos afetos. Não se trata de subjetivismo sem critério, mas de saberes implicados com a realidade concreta da escola pública e com os desafios que enfrentamos ao ensinar. Infelizmente isso é muitas vezes desconsiderado”.

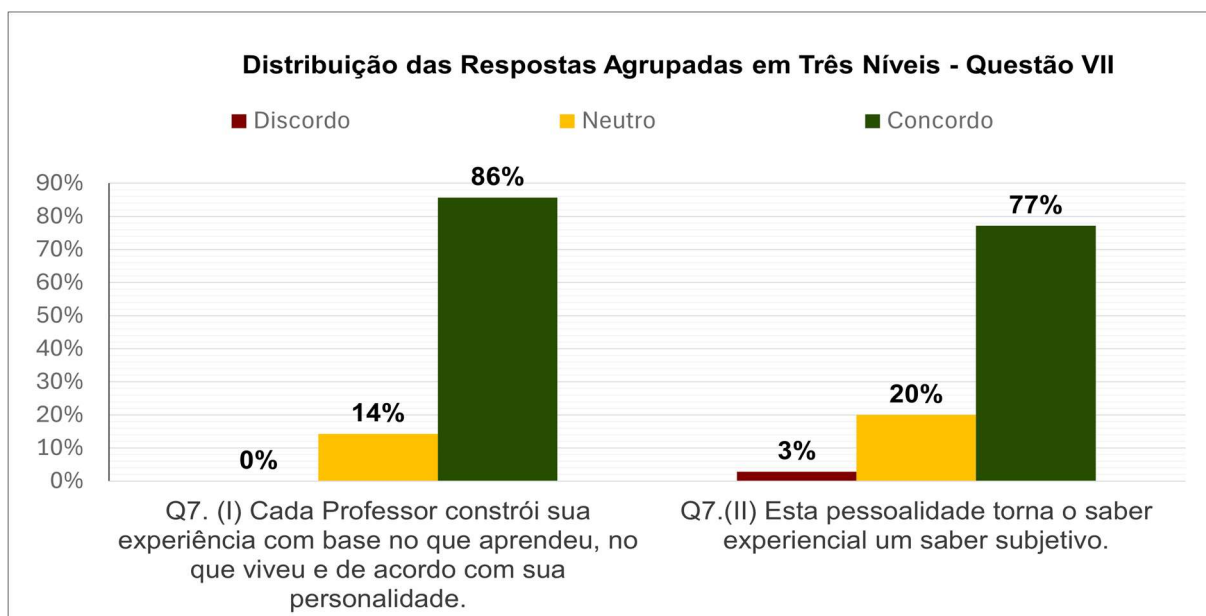


Gráfico 20 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão VII

Fonte: O autor 2025.

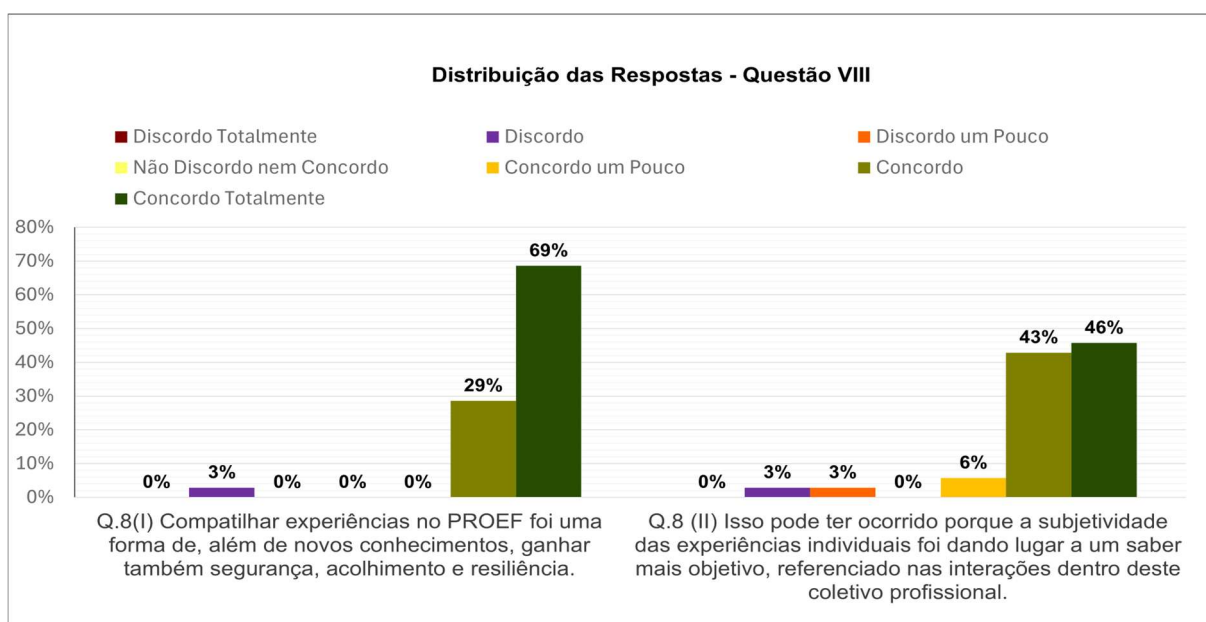


Gráfico 21 - Distribuição das Respostas - Questão VIII

Fonte: O autor 2025.

A questão VIII busca compreender de forma indireta se os respondentes percebem que, para que o conhecimento profissional docente seja sistematizado, o saber subjetivo de cada professor deve ser compartilhado e validado dentro de um coletivo profissional docente, ganhando contornos mais objetivos e, desta forma, tornando-se passíveis de serem sistematizados.

De acordo com o Gráfico 21, a assertiva Q8. (I) marcou 69% das respostas no nível sete e 29% no nível seis. A assertiva Q8. (II) marcou 46% das respostas no nível sete, 43 % no nível

seis e 6% no nível cinco. De acordo com o Gráfico 22, em concordância agrupada, a assertiva Q8. (I) somou 97% e a assertiva Q8. (II) somou 89%. Em neutralidade agrupadas, Q8. (I) somou 0% e Q8. (II) somou 9%.

Tabela 28 – Resultados Q8. (I) e (II)

NÍVEL	%(I)	%(II)	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	69%	46%	Concordância total	Confirmar apenas a assertiva (I)
6	29%	43%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	97%	89%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	0%	6%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	0%	0%	Não Concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	3%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	0%	9%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	3%	3%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	0%	0%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	3%	3%	Discordância agrupada	Dado atípico

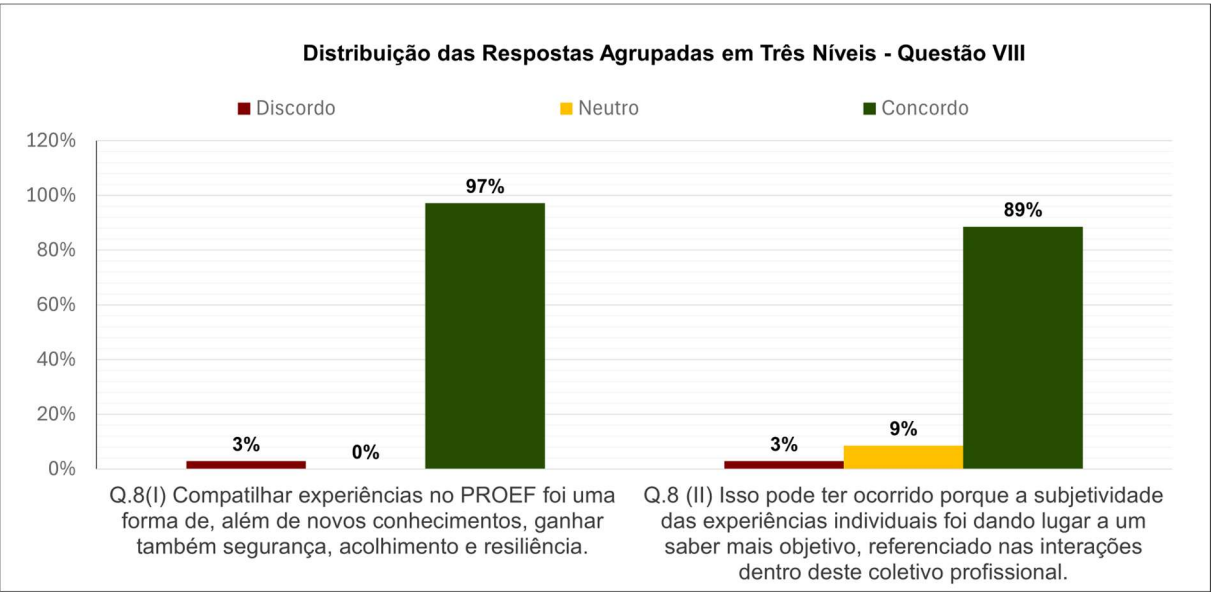


Gráfico 22 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão VIII

Fonte: O autor 2025.

O participante P.24 relata que - “Essa questão 08 é o que resume minha vida profissional em antes e depois do PROEF. Estar entre os meus pares "inquieta" que almejavam algo a mais dentro da Educação Física Escolar me fez observar que não estava tão sozinho quanto pensava. Essa sensação de pertencimento foi o que me fez continuar até o final.”. Segundo o participante P.25 “A primeira afirmativa retrata exatamente o que eu vivenciei no PROEF. Ao longo do curso, o contato com os colegas foi fundamental para além da aprendizagem técnica. Foi meu

maior ganho dentro do programa. Esse compartilhamento criou uma rede de apoio que me fortaleceu muito como professora”.

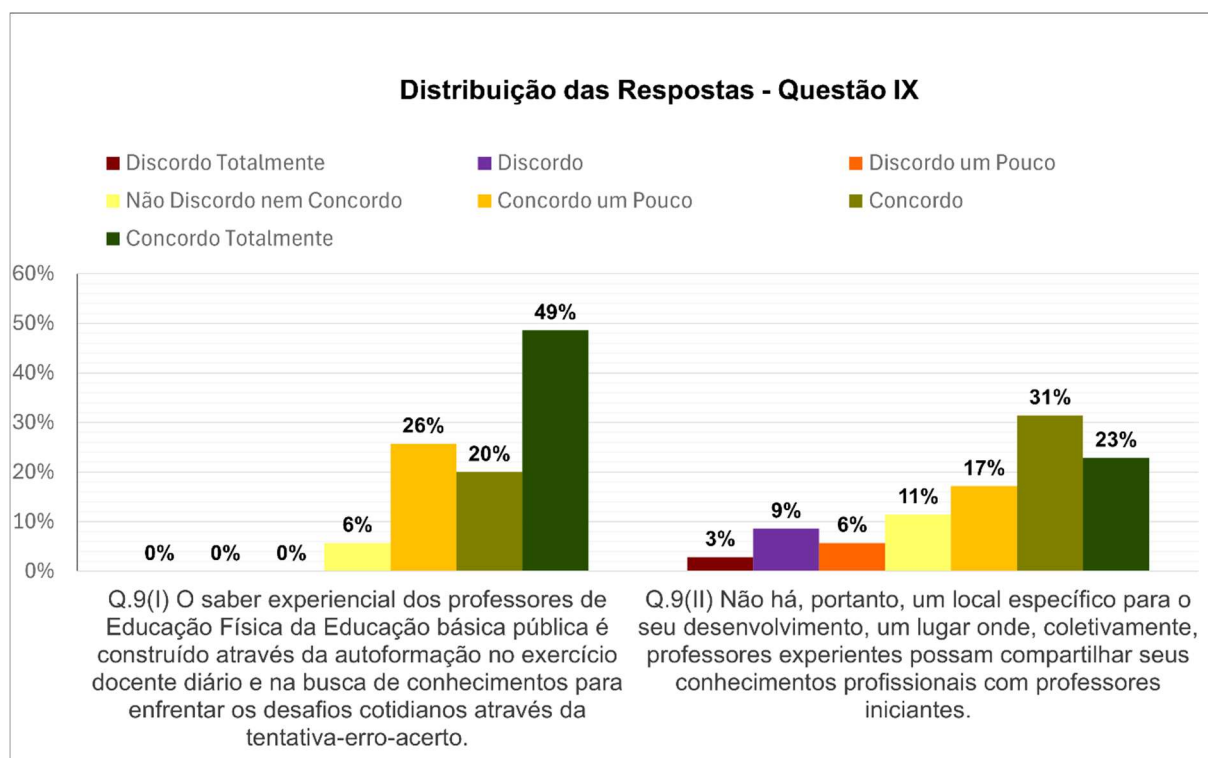


Gráfico 23 - Distribuição das Respostas - Questão IX

Fonte: O autor 2025.

A questão IX busca verificar se os respondentes compreendem que o saber experiencial não tem um lócus específico destinado ao fomento e ao compartilhamento deste saber. De acordo com o Gráfico 23, a assertiva Q9. (I) marcou 49% das respostas no nível sete, 20% no nível seis e 29% no nível cinco. A assertiva Q9. (II) marcou 23% das respostas no nível sete, 31 % no nível seis, 17% no nível cinco, 11% no nível quatro, 6% no nível três e 9% no nível dois. De acordo com o Gráfico 24, em concordância agrupada, a assertiva Q9. (I) somou 69% e a assertiva Q9. (II) somou 54%. Em neutralidade agrupadas, Q9. (I) somou 31% e Q9. (II) somou 34%.

Tabela 29 – Resultados Q9. (I) e (II)

NÍVEL	%(I)	%(II)	CLASSIFICAÇÃO	COMENTÁRIO
7	49%	23%	Concordância total	Não é suficiente para confirmar a assertiva
6	20%	31%	Concordância	Dispersão para concordância condicional
Subtotal	69%	54%	Concordância agrupada	É suficiente para confirmar a assertiva
5	26%	17%	Concordância leve	Neutralidade favorável
4	6%	11%	Não concorda, não discorda	Neutralidade
3	0%	6%	Discordância leve	Neutralidade desfavorável
Subtotal	31%	34%	Neutralidade agrupada	Assertiva com inconsistência
2	0%	9%	Discordância	Dispersão para discordância condicional
1	0%	3%	Discordância total	Dispersão para discordância total
Subtotal	0%	11%	Discordância agrupada	Representa uma minoria (assertiva II)

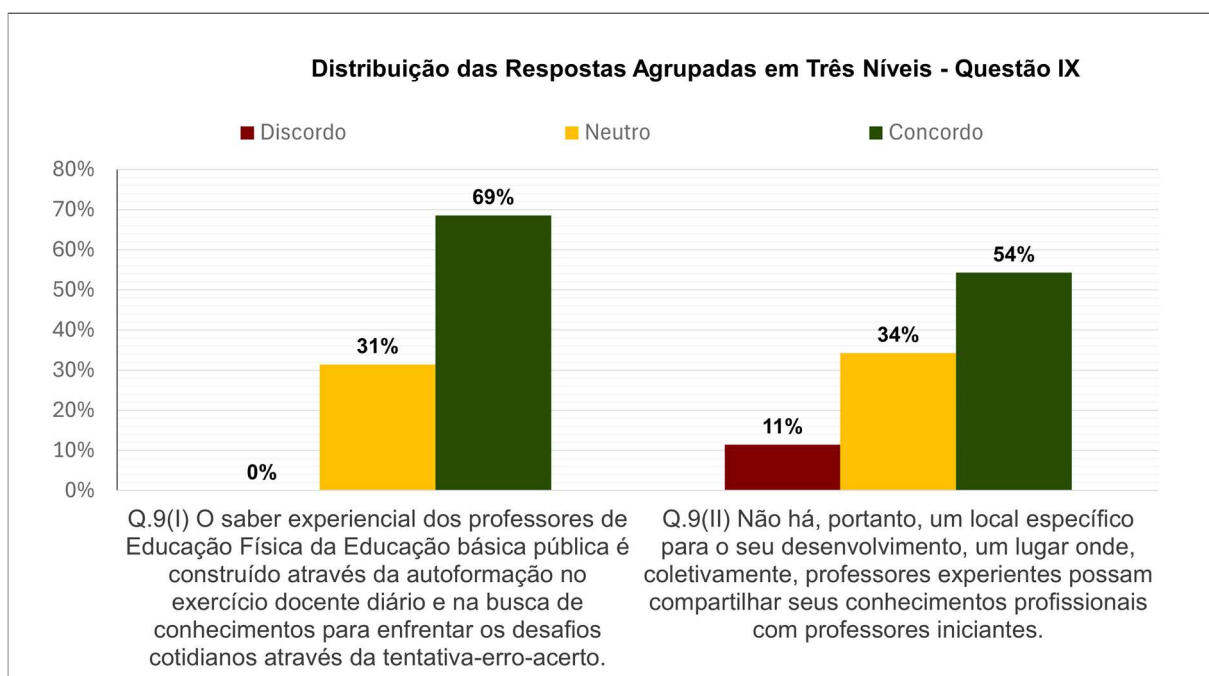


Gráfico 24 - Distribuição das Respostas Agrupadas em Três Níveis - Questão IX

Fonte: O autor 2025.

O participante P.24 questiona “A opção 1 eu entendi, mas a opção 2 não entendi em qual sentido e/ou proporção não possa ser realizada essa troca de experiências. Recebi um convite para participar de uma capacitação voltada aos jogos e brincadeiras com estudantes do primeiro ao quarto período de uma faculdade privada em que tanto eu quanto alguns professores com matrículas em diversas prefeituras pudemos trocar muitas experiências”.

O participante P.25 afirmou - “Concordo com a afirmativa I, pois minha vivência profissional e acadêmica confirma que os saberes docentes são construídos no cotidiano da prática, pela tentativa, pelo erro, pela escuta e pela criatividade diante dos desafios concretos da escola. Já a afirmativa II me provoca discordância. O PROEF foi exatamente esse espaço

coletivo de partilha e desenvolvimento onde saberes experienciais foram socializados, refletidos e legitimados. Além disso, esse tipo de espaço vem se ampliando nas redes públicas através de programas de formação continuada, grupos de pesquisa, encontros pedagógicos e até mesmo redes informais de professores. É verdade que esse compartilhamento nem sempre está institucionalizado e muitas vezes depende do engajamento individual ou de iniciativas pontuais. Mas afirmar que não há local específico ignora experiências como a do próprio PROEF e outras similares. Ou seja, esses espaços existem e são potentes, ainda que não sejam suficientes nem estejam garantidos a todos”.

O participante P.33 relata “Não posso falar sobre todas as realidades, de todas as redes. Na SME-RJ, especificamente na 4ªCRE, existe o Grupo de Trabalho em Educação Física (GTEF), que consiste em um grupo de professores de Educação Física que se reúne uma vez por mês para troca de saberes. Infelizmente, poucos professores podem ter essa vivência.”

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Questão I afirma : A troca de saberes docentes nas interações entre pares ocorridas no PROEF-UFRRJ impactou positivamente o desenvolvimento profissional em relação à atuação na Educação Física Escolar. Nesta primeira questão, pressupõe-se três ideias: a primeira é que houve troca de saberes docentes nas interações entre pares no PROEF-UFRRJ, a segunda, que a troca de saberes entre pares impactou o desenvolvimento da atuação docente dos respondentes, e a terceira, que esse impacto foi positivo. Assim, de acordo com os resultados, as três premissas foram confirmadas. Isso porque os respondentes afirmaram ter havido interação entre pares e que essa interação impactou positivamente o desenvolvimento da atuação docente dos mestres e mestrandos do PROEF-UFRRJ. Esse entendimento encontra respaldo em estudos pregressos. Dias (2020, p. 139) quanto aos processos entre professores afirma:

[...] processos entre professores, escrita pedagógica, leitura, conversação, reflexão e interpretação em torno das histórias de suas próprias experiências pedagógicas, [...] esperam não apenas coletar, legitimar e difundir documentos que não sejam os habituais, mas também possibilitar experiências de treinamento horizontal entre pares.

As respostas subjetivas coletadas na Questão I forneceram contornos mais precisos de como os respondentes se sentiram afetados pela interação entre pares. Os elementos mais marcantes presentes nas declarações foram: a motivação para refletir mais profundamente sobre questões profissionais, a mudança de perspectiva, com o desenvolvimento de um novo olhar profissional, o aprendizado por meio da escuta ativa e empática, a tomada de consciência de novas posturas e possibilidades de atuar, e a percepção de que muito do que já faziam têm respaldo, segundo o entendimento do grupo. Percepção que encontra respaldo também nos relatos de SENRA (2020, p. 199).

[...] Ao iniciar o Mestrado Profissional em Educação Física em 2018, pude perceber as diversas lacunas, equívocos, limitações na minha prática pedagógica. Os relatos dos colegas nas aulas permitiram que eu percebesse as similaridades nos percursos profissionais, permitiram que eu vislumbrasse e conhecesse práticas diversas, além de entrar em contato com uma série de conhecimentos que valorizavam as práticas.

Na Questão II, esperava-se que o compartilhamento de experiências profissionais fosse o elemento mais impactante para o desenvolvimento docente, o que de fato se confirmou. Em seguida, a influência de ideias, conhecimentos e convicções; as histórias de vida pessoal e profissional; a observação da intervenção pedagógica; e as dúvidas esclarecidas sobre situações de trabalho foram, respectivamente, os elementos secundariamente mais significativos. Entendimento também encontrado em Ferreira (2020, p. 132).

[...] É na interação com seus pares, no diálogo sobre suas práticas pedagógicas, que os professores encontram oportunidades de reflexão crítica, de validação de saberes e de construção coletiva de alternativas para os desafios cotidianos da educação.

A influência da personalidade e do perfil profissional não chega a configurar um contraponto; caracteriza-se mais como uma abstenção, o que é natural, pois se trata de um aspecto que demanda mais tempo de interação, como, por exemplo, o exercício docente ao longo de alguns anos na mesma unidade escolar, hipótese que pode ser problematizada em futuros estudos. Portanto, é possível inferir dos resultados que, segundo os mestres e mestrandos do PROEF-UFRRJ, existem várias formas significativas de impactar seus pares; entre elas, a mais significativa é a troca de experiências docentes. Além disso, Dias (2020, p. 18) afirma que suas vivências pessoais são indissociáveis de sua experiência profissional, endossando a inferência construída a partir dos achados apresentados.

Na Questão III a expectativa era de que as aulas práticas fossem a forma mais significativa de impactar o desenvolvimento profissional, por estarem diretamente conectadas à intervenção docente. Contudo, esse marcador foi superado tanto pela interação em trabalhos em grupo quanto pelas interações em tempo livre. Ainda que observar seus pares em atuação seja significativo, a relevância atribuída aos trabalhos em grupo confere importância formativa ao debate e à articulação para resolver problemas. Já a interação em tempo livre enfatiza o tempo disponível de interação e a liberdade de expor inquietações prementes como elementos formativos. Corrêa (2020, p. 72) contribui com a construção do argumento, “[...] O diálogo entre os pares é fundamental numa rede de produção de saberes docentes, de modo a criar espaços de socialização docente e de valores que concernem à profissão”.

No que se refere às aulas expositivas, os resultados, ainda que tenham certo impacto, apontam que esses momentos foram menos significativos para o desenvolvimento profissional, o que pode sugerir um descolamento entre o conhecimento teórico-científico e as demandas da realidade cotidiana. A questão aponta ainda que atividades como congressos e palestras não proporcionaram interações significativas. O que levanta algumas hipóteses, como a dispersão em eventos variados ou o fato de que a interação nesses momentos está mais circunscrita à relação orientador-orientando.

Como contraponto, os resultados apontam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como um canal que não proporciona interações significativas, o que causa estranheza, pois essa é justamente a função dessa ferramenta. Esse ambiente foi desenvolvido especificamente para promover interações; assim, em cursos híbridos ou virtuais, o AVA tem o objetivo de

proporcionar, de forma virtual, interações que deixam de ocorrer devido ao curso não ser presencial. Entretanto, como não houve manifestação subjetiva sobre esse item, seria necessário problematizar esse tema em novas pesquisas para aprofundar o entendimento sobre a inconsistência encontrada.

A Questão IV foi arquitetada para comprovar de forma contundente que a interação entre pares tinha capacidade de impactar a atuação docente dos respondentes. Entretanto, os resultados apontaram em outro sentido. De acordo com os respondentes, a troca de experiências produziu impactos mais significativos nas etapas do ofício docente que precedem a intervenção pedagógica. Segundo Libâneo (1994), planejamento, metodologia, currículo e avaliação compõem os pilares estruturantes do exercício docente. Foi justamente nesses fundamentos que os resultados apontaram impactos mais significativos.

O fato de os respondentes serem mestrands ou mestres recém-titulados possibilita inferir que não houve tempo hábil para que as mudanças na atuação docente fossem percebidas. Hipótese que poderia ser validada em uma pesquisa posterior com o mesmo grupo amostral. Contudo, os resultados proporcionam uma compreensão tão ou mais significativa do que a expectativa inicialmente aventada. Qual seja: as interações entre pares vão além da troca de experiências, produzindo impactos significativos na forma de pensar os fundamentos teóricos estruturais do exercício docente, tais como planejamento, objetivos educacionais, metodologia e currículo. CORRÊA (2020, p. 79), em sentido análogo, reafirma a não linearidade do processo de formação docente.

[...] A troca de saberes entre os pares, a reflexão sobre os processos de aprendizagem sobre e no ensino, a perspectiva de mudança das crenças, busca de novos aprendizados, encontram no desenvolvimento profissional docente diferentes meios de manifestação, e enquanto processo não linear, configura-se como possíveis propostas de formação.

Um outro achado da questão está relacionado à visão de mundo e à concepção de Educação Física dos respondentes, em que se esperava que as interações entre pares tivessem o potencial de expandir os horizontes dos indivíduos por elas afetados. Os resultados da Questão IV nesses itens apresentam uma arquitetura de resposta muito semelhante à encontrada na Questão II quanto à influência da personalidade e do perfil profissional, evidenciando que, quanto mais próxima da subjetividade individual dos professores, mais difícil se torna perceber os impactos da interação entre pares. Visto que, provavelmente, para isso é necessária uma interação mais próxima e duradoura, como exemplificado anteriormente. Dias (2020, p. 18)

afirma que suas vivências pessoais são indissociáveis de sua experiência profissional, endossando o pensamento exposto por Senra (2020, p. 31).

[...] Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional), passa pela constatação de que o sujeito constrói o saber activamente [sic] ao longo do seu percurso de vida.

A Questão IV traz ainda como contraponto os resultados quanto à percepção dos impactos sobre aspectos éticos. Alguns itens da pesquisa apresentaram índices elevados de neutralidade e, entre eles, observou-se ainda certa concentração de respostas nos níveis de discordância; todavia, a influência da interação entre pares nos aspectos éticos configurou-se como a única assertiva da pesquisa em que a frequência de discordância agrupada superou a frequência de concordância agrupada. O fator de subjetividade individual, percebido em assertivas anteriores, é uma inferência possível e está dentro do padrão constatado. Entretanto, os índices de discordância sugerem algo mais. Uma hipótese possível é que os respondentes entendam a ética como algo estanque, não passível de mudança.

Neste sentido, Corrêa (2020, p. 60) discorre:

[...] O desenvolvimento profissional docente é composto por traços de um percurso de desenvolvimento das habilidades pessoais e profissionais, no qual se faz parte constituinte da formação do professor. Uma vez que seus saberes e habilidades não estão relacionados somente à sua atuação profissional, a bagagem pessoal (experiências, atitudes, princípios) também integra um fator importante desse desenvolvimento.

A Questão V foi construída para fornecer uma ideia de valor. Desse modo, ao contrastar a interação entre pares com outros elementos formativos disponíveis no programa, foi possível evidenciar o quão significativa foi a troca de experiências entre os respondentes. Isso, de fato, se confirmou, tendo em vista que a troca de experiências com colegas atingiu, isoladamente, a maior frequência de respostas no nível máximo de concordância. Os resultados apontam que as interações entre pares superaram, inclusive, a experiência de professor-pesquisador, função primária de uma formação *stricto sensu*, pois, ainda que esta tenha atingido também um alto índice de concordância agrupada, não se aproximou da significância atribuída pelo grupo amostral à interação entre pares.

Reis (2021, p. 46), quanto às percepções acima, contextualiza:

[...] A prática, portanto, é um processo de aprendizagem a partir do qual o docente adapta sua formação à sua profissão, eliminando o que lhe parece sem relação com a realidade a ser vivida e conservando o que pode lhe servir de alguma maneira. Sendo assim, a experiência provoca uma retomada crítica dos saberes adquiridos fora da prática profissional, por isso a necessidade da valorização do saber experiencial docente nas formações.

Outro tipo de interação se mostrou significativo de acordo com os achados. A relação discente-docente foi apontada como um elemento significativo para o desenvolvimento profissional dos respondentes. Esse fato chama a atenção, pois, dos três itens com maior frequência de respostas, dois estão relacionados à interação entre professores de Educação Física no âmbito do programa.

A pesquisa trouxe, nos achados da Questão V, uma evidência que contribui para o entendimento de um achado encontrado na Questão III, posto que as duas questões trazem ao debate as atividades extracurriculares. Os resultados permitem inferir que, apesar dessas atividades não terem promovido interações tão significativas quanto outros momentos, elas foram significativas para a formação profissional docente. Tal entendimento é corroborado ainda pelos resultados encontrados na relação orientador-orientando, visto que é justamente nas atividades que precedem os encontros acadêmicos que essas interações se avolumam.

Como contraponto, a pesquisa aponta dois itens com menor índice de concordância na Questão V: os conteúdos curriculares e as atividades propostas durante o curso. Vale ressaltar que, assim como o AVA, que também foi percebido com menor índice de concordância na Questão III, esses três itens estão relacionados à parte virtual do programa. O PROEF adotou o modelo híbrido (virtual-presencial); portanto, a estrutura virtual não é passível de intervenção pelos polos, como é o caso da UFRRJ. O cruzamento desses achados demonstra que não só o ambiente virtual, mas a própria estrutura do curso em si — currículo e metodologia — têm grande potencial formativo a ser explorado.

Ferreira (2020, p. 89) pondera:

[...] Os saberes docentes não podem ser concebidos apenas como a mera transmissão de conteúdos, mas devem ser entendidos como saberes que se constroem nas relações cotidianas da prática, exigindo dos professores a mobilização de conhecimentos diversos e a capacidade de reflexão crítica sobre seu fazer pedagógico.

Na questão VI, os resultados, ainda que favoráveis, apresentaram uma inconsistência. Na primeira assertiva, afirma-se que a experiência é, dentre todas as fontes de conhecimento, o saber docente mais valorizado pelos professores. O resultado com maior índice de concordância foi favorável. De fato, a experiência é, dentre todas as fontes de conhecimento, o saber docente mais importante na percepção dos respondentes. O resultado tornou-se ainda mais significativo devido ao inexpressivo índice de discordância. Contudo, o fato de o índice de neutralidade ter alcançado frequência próxima à de concordância chama a atenção e dificulta inferências mais robustas. Visto que o motivo da neutralidade não pode ser elucidado a partir dos achados. Ainda assim, é possível encontrar referência no entendimento de Ferreira (2020, p. 116).

[...] A experiência do professor é reconhecida como um dos principais elementos constitutivos de sua prática pedagógica, pois, a partir dela, o docente reelabora teorias, ressignifica conceitos e constrói saberes que fazem sentido em seu cotidiano escolar.

Ao que Corrêa (2020, p. 72) complementa, afirmando que,

[...] O diálogo entre os pares é fundamental numa rede de produção de saberes docentes, de modo a criar espaços de socialização docente e de valores que concernem à profissão.

Já na segunda assertiva, afirma-se que os professores utilizam sua própria experiência como referência profissional. Essa afirmação contou com um índice de concordância mais elevado e um índice de discordância inexpressivo em relação à primeira assertiva. Entretanto, ainda que o índice de neutralidade tenha caído e se distanciado da frequência de respostas concordantes na segunda parte da questão, permanecem ocultos nos resultados os motivos pelos quais as respostas apresentaram níveis elevados de neutralidade. O resultado encontra ressonância no entendimento de Ferreira (2020, p. 117).

[...] Os saberes experienciais se constituem nos embates e confrontos que o professor vivencia em seu dia a dia escolar, transformando experiências vividas em saberes legítimos que fundamentam sua prática.

Dois participantes se manifestaram subjetivamente quanto à questão; um deles apenas reafirmou concordar com ambas as afirmativas. Outro, porém, problematiza sua percepção. Inicialmente, enfatiza que concorda com a primazia da experiência. Em seguida, reconhece que a experiência se apresenta como uma resistência às dificuldades cotidianas. Por fim, apresenta um argumento que pode orientar uma inferência. Na opinião do respondente, há “o risco de reforçar um modelo de docência baseada apenas na prática acumulada, sem tensionamento crítico ou diálogo com a teoria.” Dessa forma, é possível que haja uma resistência dos respondentes em valorizar a experiência e, com isso, endossar um modelo de intervenção da prática pela prática. Esse entendimento poderia justificar os índices de neutralidade encontrados na questão, mas não representa o pensamento dos autores ouvidos na revisão integrativa. A exemplo de Ferreira (2020, p. 72), que defende que o saber profissional vai além dos conteúdos disciplinares ou da simples prática.

[...] O saber profissional docente é forjado em um conjunto de experiências e práticas que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares, envolvendo a capacidade de refletir, adaptar e criar novas formas de intervenção pedagógica no contexto escolar, considerando as particularidades de cada realidade.

Nesse sentido, Tavares (2019, p. 120) enfatiza que o processo de constituição da experiência exige reflexão sobre a prática.

[...] É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

A Questão VII foi construída para investigar se os respondentes têm consciência do processo pelo qual construíram seu saber experiencial. Por conseguinte, busca também verificar se compreendem que o saber experiencial é um saber subjetivo. Isso porque se trata de um conhecimento intimamente ligado à subjetividade de cada professor. Os resultados evidenciam que os respondentes, de fato, compreendem que suas experiências são construídas a partir da maneira como suas personalidades assimilaram o que aprenderam e o que viveram. Contudo, não têm a mesma segurança para afirmar que o saber docente é subjetivo. Nesse sentido, Corrêa (2020, p. 59) contextualiza a complexidade do processo de desenvolvimento profissional em que fica evidente a subjetividade do saber docente.

[...] A docência é uma atividade complexa, regada por múltiplas experiências e por um acervo de saberes adquiridos antes da entrada na profissão e durante o trajeto profissional. Esse trajeto é composto por sentimentos, avanços, recuos, rupturas e modos de ser e estar na profissão de acordo com a fase do desenvolvimento profissional em que se encontra o docente.

A insegurança observada no contraste dos resultados da primeira assertiva em relação à segunda sugere que houve receio de afirmar que o saber docente é subjetivo e, com isso, desvalorizá-lo; ou seja, é possível inferir que os respondentes tiveram receio de que o termo “subjetivo” atribuísse uma conotação pejorativa. Isso é reforçado pelas observações registradas por um dos respondentes, o único que o fez. Em sua fala, o respondente, após reconhecer o caráter subjetivo da experiência, adverte: “Mas é justamente essa subjetividade que o torna legítimo e potente.” O receio de desvalorizar seu próprio saber é, por si só, um indício de que os professores estão comprometidos em se reafirmarem como protagonistas no processo educacional de seu próprio desenvolvimento. Dialogando com as ideias apresentadas na questão, Tavares (2019, p. 117) traz entendimento análogo quanto à relação entre subjetividade e protagonismo docente.

[...] Assim, em toda atividade profissional é imprescindível que se leve em consideração o ponto de vista de quem efetivamente realiza as ações profissionais. Isso se deve ao fato de esses profissionais serem quem realmente sedimenta seu próprio trabalho e, por meio de suas experiências, tanto pessoais quanto profissionais, constroem seus saberes, assimilando novos conhecimentos e competências e desenvolvendo novas práticas e estratégias de ação.

No mesmo sentido, Senra (2020, p. 31) defende entendimento análogo ao reafirmar a singularidade do processo de constituição do saber experiencial.

[...] Assim, cada experiência se torna singular, [...] os professores tiveram vivências na infância diferentes, se formaram em instituições e épocas distintas, lecionaram em

idades e comunidades diversas; os sujeitos imersos nos processos educacionais são distintos, enfim, isso torna cada experiência docente singular e original.

A Questão VIII foi construída para que, após uma profunda introspecção estimulada pelas reflexões das questões anteriores, os respondentes fossem levados a refletir não apenas sobre o papel da interação entre pares, mas sobre o conjunto dessas interações em relação aos resultados das trocas de experiências em seu desenvolvimento profissional. Ou seja, além de mapear os desdobramentos, buscou despertar a consciência dos respondentes quanto aos mecanismos pelos quais esse processo os influenciou. Os resultados apontam que os mestres e mestrandos perceberam que o PROEF os impactou como um coletivo profissional, ao lhes proporcionar acolhimento, segurança e resiliência. Percepção também compartilhada por Ferreira (2020, p. 131).

[...] A interação entre pares [...] constitui um espaço privilegiado para a troca de saberes experienciais, promovendo um processo formativo que vai além dos cursos formais, permitindo aos professores aprenderem uns com os outros, compartilhando práticas, desafios e estratégias de ensino".

Entretanto, apesar de concordarem que suas experiências subjetivas adquiriram maior objetividade quando validadas pelo coletivo, os respondentes não afirmaram o processo com a mesma segurança com que afirmaram os desdobramentos percebidos no desenvolvimento profissional. Nesse sentido, dois participantes se manifestaram subjetivamente quanto à questão VIII. Contudo, suas falas apenas confirmam o impacto do coletivo sobre o desenvolvimento profissional, não fornecendo mais informações sobre o processo. Isso mantém as incertezas sobre os motivos pelos quais o processo de validação coletiva referenciada pela literatura não é reafirmado pelos respondentes com segurança. Corrêa (2020, p. 79) traz entendimento similar ao apresentado na questão, também sob a perspectiva do saber profissional docente.

[...] A troca de saberes entre os pares, a reflexão sobre os processos de aprendizagem sobre e no ensino, a perspectiva de mudança das crenças, em busca de novos aprendizados, encontram no desenvolvimento profissional docente diferentes meios de manifestação e, enquanto processo não linear, configura-se como possíveis propostas de formação.

No entanto, é possível fazer uma inferência: a falta de segurança em concordar com o processo de validação coletiva pode estar associada à falta de familiaridade com esse conceito. Isso porque o saber profissional docente é uma área de estudo ainda pouco difundida no cotidiano escolar, mesmo que conte com pelo menos três décadas de fomento científico. O processo relatado por Senra (2020, p. 199) quando da realização de seu mestrado profissional ilustra melhor a inferência proposta.

[...] Ao iniciar o Mestrado Profissional em Educação Física em 2018, pude perceber as diversas lacunas, equívocos, e limitações na minha prática pedagógica. Os relatos

dos colegas nas aulas permitiram que eu percebesse as similaridades nos percursos profissionais, permitiram que eu vislumbrasse e conhecesse práticas diversas, além de entrar em contato com uma série de conhecimentos que valorizavam essas práticas.

A questão IX foi elaborada para revelar, de forma palpável, uma realidade com alto nível de abstração. Capaz de permear o tema em análise em toda a sua extensão. Trata-se do locus de formação profissional docente — ou melhor dizendo, de sua inexistência. Os achados evidenciam que os respondentes afirmam que sua experiência profissional é construída por meio do exercício docente diário, no qual eles mesmos buscam os conhecimentos necessários para lidar com os desafios cotidianos, e que esse conhecimento adquirido é validado empiricamente pela dinâmica tentativa-erro-acerto. Portanto, é possível concluir que não houve intervenção externa nesse processo. Não há um programa de formação profissional ou um locus de formação: um lugar onde o saber profissional, fundamentado pelo conhecimento teórico, possa oferecer soluções viáveis e eficientes às situações demandadas pelo exercício docente.

Nesse sentido, Ferreira (2020, p. 132) vai ao encontro do entendimento encontrado nos achados da questão ao explicitar onde os professores constroem seu conhecimento profissional docente.

[...] É na interação com seus pares, no diálogo sobre suas práticas pedagógicas, que os professores encontram oportunidades de reflexão crítica, de validação de saberes e de construção coletiva de alternativas para os desafios cotidianos da educação.

Entretanto, a segurança com que a autoformação foi afirmada não se repetiu em relação à ausência de um locus de formação docente. Um movimento já constatado na questão XIII e que se repete com maior intensidade aqui. Isso corrobora o entendimento inferido na questão anterior, visto que a presente questão busca confirmar, frente à percepção do grupo amostral, um conceito ainda mais complexo que o processo de validação coletiva do saber profissional docente. Assim, buscou-se na percepção dos respondentes a confirmação da inexistência de um locus de formação profissional. A empreitada sagrou-se exitosa, pois os respondentes confirmaram perceber a ausência do locus de formação docente. Uma percepção que já havia sido relatada por Dias (2020, p. 164), ao reiterar: “[...] vejo que minha formação vai muito além do espaço/tempo escolar, a ‘formação humana tem na vida sua territorialidade”.

Tavares (2019, p. 120) expõe entendimento que caminha no mesmo sentido ao correlacionar produção científica, experiência profissional e construção do saber.

[...] Ao dissertarmos sobre as questões dos saberes docentes, as suas fontes de aquisição, a integração ao trabalho docente, dentre outras características, percebemos que tanto os saberes decorrentes da vivência pessoal quanto os decorrentes da formação científica se entrecruzam na prática de ensino e se entrelaçam na construção do saber-fazer.

Dias (2020, p. 20) arremata ao evidenciar a importância de se dar publicidade ao conhecimento produzido na perspectiva do saber profissional docente.

[...] Narrando sobre minhas experiências de vida, registrando minhas vivências, memórias e reflexões através deste neste memorial de formação, contribuo para difundir o conhecimento produzido no cotidiano escolar e tornar público o que pensam e sentem os professores com quem estive nessa jornada.

Todavia, como já foi observado, os achados revelam certa insegurança no posicionamento dos respondentes. Insegurança que pode ser melhor compreendida pelas respostas subjetivas registradas na questão. Três respondentes se manifestaram, e suas falas convergiram em um mesmo ponto: os respondentes participam de encontros entre professores de Educação Física tanto para fins de pesquisa quanto para troca de experiências. Por este motivo, recuaram em afirmar de forma determinante que não existe esse espaço formativo, ainda que compreendam as limitações de uma interação mais próxima da informalidade do que da institucionalização. Percepção encontrada nos estudos de Mensch (2019, p. 108).

[...] À medida que as discussões durante as disciplinas cursadas no PROEF foram sendo significativas e dotadas de uma relevância particular em meu fazer docente, fui conseguindo ressignificar minha prática a partir de novas concepções e experiências.

Em outras palavras, os respondentes participam de momentos de interação horizontal nos quais o saber profissional é compartilhado e fomentado. Contudo, percebem, ainda que subjetivamente, a ausência de uma interação institucionalizada em rede, permeada por todos os agentes socioeducacionais, capaz de validar, sistematizar e dar publicidade ao saber experiencial.

CONCLUSÃO

O percurso traçado pelo projeto e percorrido por todas as etapas da pesquisa acumulou, até o presente momento, dados, informações, conhecimentos, teorias e, principalmente, experiências que não se traduzem integralmente em palavras. A emoção de transformar uma inquietude pessoal em um esforço coletivo por compreender um fenômeno social é indescritível. Contudo, nas linhas que se seguem, expõem-se os principais entendimentos alcançados no estudo.

Os discentes e egressos foram impactados de forma significativa pela troca de saberes docentes nas interações entre pares ocorridas no PROEF-RURAL. A interação entre pares desenvolveu o saber experiencial e também impactou aspectos formais do ofício, como planejamento, metodologia e currículo. Além disso, influenciou dimensões psicoemocionais da docência, como segurança e resiliência.

A pesquisa identificou que os momentos mais impactantes foram os que ofereceram mais tempo de interação. Isso faz sentido, pois, segundo os respondentes, os efeitos mais relevantes ocorreram em três etapas: primeiro, pela absorção de experiências compartilhadas; depois, pela assimilação de ideias, conhecimentos e convicções; e, por fim, pela influência de histórias de vida e trajetórias profissionais. Tais formas de partilha são complexas e exigem tempo, abertura, empatia e fruição. O tempo livre, os trabalhos em grupo e as aulas práticas foram, em especial, os principais momentos.

Dentre todos os elementos formativos investigados, a troca de experiência entre pares foi considerada a mais importante. Em seguida, o grupo destacou a experiência de professor-pesquisador e a relação docente-discente. Em outras palavras, os elementos informais se impuseram sobre os formais, os subjetivos sobre os objetivos e os experienciais sobre os conceituais. A pesquisa dialogou com conceitos centrais da área do saber profissional docente. Evidenciou-se que, para os discentes e egressos do PROEF-UFRRJ, a experiência é o saber de referência e, por isso, o mais valorizado. Confirmou-se também que o saber experiencial está diretamente ligado à personalidade pessoal e profissional dos professores, sendo compreendido como subjetivo. Além disso, verificou-se que o PROEF desempenhou funções de um coletivo profissional, como acolhimento, resiliência frente às dificuldades do ofício e maior segurança na atuação docente.

Esses benefícios surgiram justamente da ausência de um espaço institucionalizado para tais fins. O polo da UFRRJ, ao incorporar uma cultura de reciprocidade desde a primeira turma, assumiu contornos de um coletivo profissional. Esse processo começou ao ressignificar saberes individuais e subjetivos em conhecimentos validados coletivamente. Assim, mestres e mestrandos puderam esboçar a importância de um locus de formação profissional docente, evitando que o saber experiencial se restrinja à autoformação, vulnerável às adversidades do ofício.

O que parecia um sentimento isolado — de que os colegas impactavam mais a prática que os conteúdos formais — mostrou-se percepção partilhada pela maioria. Ficou claro que existe um saber produzido na convivência: nas conversas, nas dúvidas, nas críticas construtivas e nas experiências trocadas com generosidade. Um saber muitas vezes invisibilizado por não ser codificável ou mensurável, ainda que concentre os elementos que transformam o ofício docente. É um saber impregnado de realidade, contexto e humanidade; construído na escuta, no acolhimento, na crítica afetuosa e, sobretudo, na coragem de se expor e de se deixar afetar. Não está nos livros, mas pode — e deve — ser sistematizado, discutido e compartilhado.

Por fim, este estudo confirma que a formação docente precisa reconhecer a legitimidade do saber experiencial. Não se trata de substituir os saberes específicos ou pedagógicos, mas de compreendê-lo como legítimo e insubstituível. Negar esse saber é, em consequência, negar a própria profissão docente. Estão aqui representadas as esperanças de um esforço coletivo de valorização do professor como sujeito produtor de conhecimento.

Este estudo limita-se a despertar a consciência coletiva docente para o potencial do ofício de professor. Não pretende impor uma perspectiva, mas reafirmar que a educação, assim como a sociedade, só se legitima na pluralidade. Espera-se, assim, incentivar processos formativos mais sensíveis, horizontais e humanos, inspirando novas pesquisas, novos olhares e novas formas de formar. Que, em um futuro próximo, surjam coletivos profissionais de partilha e acolhimento; que se institucionalizem em redes de interação entre os diversos agentes educacionais; e que os professores de Educação Física, reconhecendo o valor de seus pares, possam protagonizar essa transição.

Para tanto, reafirma-se neste derradeiro parágrafo a motivação maior que se encontra tanto no pano de fundo da pesquisa quanto espelhada em todas as etapas do estudo. Essa motivação foi explicitada na carta aos mestrandos do PROEF da turma de 2024. O móbil maior do estudo “materializa-se no ideal, tão sonhado, de uma educação pública de qualidade”, no

qual se busca, com o “semear, o cultivar e o transformar”, assumir um compromisso coletivo “com os filhos da sociedade”, cumprindo o juramento profissional de engajar “os melhores esforços, para que alcancem sua autonomia como indivíduo e o tão valioso título de cidadãos brasileiros, críticos e reflexivos, pois são eles que tornarão esta grande nação um país mais justo e feliz”.

Esse ideal só deixa de ser uma utopia quando passam a existir locais, verdadeiras Ágoras, “dedicadas à valorização, ao aprofundamento, à qualificação, à ressignificação e à transformação do professor e da própria Educação Física Escolar” — experiência que precisa ser aprofundada e desenvolvida, mas que já foi incipientemente saboreada no PROEF-UFRRJ. Tendo em vista que este grupo proporcionou a vivência de um “lugar de fala, de autoafirmação docente, um tempo-espço em que, em ressonância de ideais e na diversidade de perspectivas,” a práxis pedagógica foi aperfeiçoada em busca da excelência educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. et al. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Complete edition*. New York: Longman, 2001.
- BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. *Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar*. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 02, p. 235-245, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDO, Nairim. *Registro pedagógico: você conhece a "pipoca pedagógica"?* *Revista Nova Escola*, São Paulo, 23 ago. 2019. Acesso em: 17 ago. 2024. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2238/registro-pedagogico-voce-conhece-apipoca-pedagogica>.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay, 1956.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista brasileira de educação*, p. 20-28, 2002.
- BOTO, Carlota. Antônio Nóvoa: *uma vida para a educação*. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. e201844002003, 2018.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. *O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.
- CORRÊA, N. C. B. *Desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física: histórias de vida*. 2020. 200 f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba.
- CORTELLA, M. S. *Entrevistado por Emerson W. Dias sobre O inédito viável e Paulo Freire*. 2016. *Inédito Viável*. Acesso em: 08 jul. 2024. Disponível em: <https://youtu.be/zJRnC-MxZCw?si=P8Exe0CBMsAGMdhO>.
- DAÓLIO, J. A. *EF e o conceito de cultura*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- DIAS, Aline Borges Moreira et al. *Formação continuada de professores (as) de Educação Física em Contagem/MG: narrar a experiência, escrever a aula*. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Universidade Federal Minas Gerais, 2020.
- FIELD, Andy. *Descobrimos a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. *Gestão & produção*, v. 17, p. 421-431, 2010.
- FERREIRA, Celso Luis Cury. *Tecnologias digitais na educação em tempos de algoritmos: formação, intervenção e reflexão na Educação Física escolar*. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – 2020.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade: Projeto pedagógico*. 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e terra, 2014.

FUNDAÇÃO VUNESP. *Edital de Abertura de Inscrições para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)*. 2022. Acesso em: 15 jun. 2025. Disponível em:

<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MjU5NzE0Mw%3d%3d>.

FUNDAÇÃO VUNESP. *Edital de Abertura de Inscrições para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP*. Republicado. 2023. Acesso em: 15 jun. 2025. Disponível em:

<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/MzE0OTIxNg%3d%3d>.

FUNDAÇÃO VUNESP. *Edital de Abertura de Inscrições para o Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP*. Republicado. 2024. Acesso em: 15 jun. 2025. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NjU0Nzc4Mw%3d%3d>.

GARCIA, Pedro Benjamin. *Paradigmas em crise e a educação*. In: BRANDÃO, Z.(Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. 2001.

GARZON, Adriana Marcela Monroy; SILVA, Kênia Lara da; MARQUES, Rita de Cássia. *Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 71, p. 1751-1758, 2018.

GEPEC-FE-UNICAMP. *Pipocas Pedagógicas: causos de professores*. In: *IV Seminário Fala Outra Escola*. Caderno de Resumos e de Programação. Campinas: FE-Unicamp, 2008, p. 106.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. Editora Atlas SA, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUILFORD, J. P. *A natureza da inteligência humana*. Buenos Aires: Paidós, 1977.

HUBERMAN, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

LABORATÓRIO de Pensamento: **Ética** / editor Maria Cecília Almeida e Silva; organização Paula Padilha. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2017. TRAD, Leny A. Bomfim. *Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde*. *Physis: revista de saúde coletiva*, v. 19, p. 777-796, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

MATTOS, Nathalia C.; SOUZA, Edison R. de; NASCIMENTO, Juarez V. do; PINTO, Marília G.; SOUZA, Alba R. B. de. *A formação continuada de professores da Educação Básica: uma revisão sistemática*. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 11, n. 28, Paraná, 2016. Acesso em: 04 abr. 2021. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/311>.

MEIRELES, Bruno Freitas et al. *Formação Continuada De Professores (As) de Educação Física Escolar*. *Revista Formação em Movimento*, v. 3, n. 6, p. 612-636, 2021.

MENSCH, Deise Iara. *Do mal-estar ao empoderamento: um estudo auto etnográfico na área da Educação física escolar*. 2021.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron de. *Do espírito das leis* / Montesquieu; tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martin Claret, 2014.

NÓVA, Antônio. *Episódio da série Diálogos, a conversa é com Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Aula Magna do segundo semestre de 2018 UFSC*. Acesso em: 25 maio 2024. Disponível em: <https://youtu.be/lW2fqBCqL7I?si=5UT89q70sx9Oj0MB>.

_____. *Formação de professores e profissão docente*. 1995.

_____. *Conhecimento profissional docente e formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270129, 2022.

PITOMBA, Cristiano. *A Educação Física no Ensino Fundamental: Prática e Formação Do Professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) – 2019.

Qual a Diferença de Falar Sobre e de Falar de? - Mário Sergio Cortella. YouTube, 2023. Acesso em: 23 jul. 2024. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/9nOirqOmWi8?si=59zii2ZRZvotkEB8>.

DOS REIS, Caroline Rezende; De Faria Coelho-Ravagnani, Christianne; De Paula Ravagnani, Fabricio Cesar. *LET US Play: produção e implementação de um MOOC sobre atividade física e saúde*. Dissertação (Mestrado em Educação) – *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 29, p. 1-6, 2024.

SENRA, Felipe dos Santos et al. *Jogos Escolares de Minas Gerais: política pública, experiências e processos de formação de professores de Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação) – 2020.

NETO, José de Caldas Simões; ROCHA, Ariza Maria. *Produto Educacional E-book: Educação Física na Prática da Educação Ambiental*. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 1, n. 3, p. 1-22, 2019.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação da educação superior: reflexões e experiências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada, 2014.

TAVARES, Raquel Nunes. *Educação Física e BNCC: expectativas, desafios e formação continuada dos professores do ensino fundamental da rede estadual do município de Goiânia*. Dissertação (Mestrado em Educação) – 2019.

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa-ação nas organizações*. Atlas, 2009.

ANEXO I – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética da UFRRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)



Continuação do Parecer: 7.570.901

Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.

d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO N° 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

A adequação à RESOLUÇÃO N° 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2400651.pdf	19/04/2025 09:20:09		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Termo_de_Anuencia_Institucional_UFRJ_Plataformaassinado.pdf	19/04/2025 09:19:02	RODRIGO DA ROCHA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Rodrigo_Rocha_para_assinar_assinado.pdf	19/04/2025 09:15:22	RODRIGO DA ROCHA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_Investigador_Projeto_Detalhado.docx	29/03/2025 09:00:57	RODRIGO DA ROCHA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	29/03/2025 08:56:25	RODRIGO DA ROCHA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	29/03/2025 08:52:06	RODRIGO DA ROCHA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
 Bairro: ZONA RURAL CEP: 23.897-000
 UF: RJ Município: SEROPEDICA
 Telefone: (21)2681-4749 E-mail: eticacep@ufrj.br

ANEXO II – Questionário de Pesquisa

QUESTÃO.1 *

A troca de saberes docentes nas interações entre pares ocorridas no PROEF-UFRRJ impactaram positivamente seu desenvolvimento profissional com relação a sua atuação na Educação Física Escolar.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 1)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.2 *

Como ocorreram os impactos positivos mais significativos nas interações entre pares no PROEF-UFRRJ?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
1. Observando como os colegas desenvolvem sua prática pedagógica nas aulas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Assimilando
ideias,
conhecimentos
e convicções
expostas por
colegas .

☐☐☐☐☐☐☐

3.
Incorporando
aspectos da
personalidade
e do perfil
profissional
dos colegas.

☐☐☐☐☐☐☐

4. Influenciado
por histórias de
vida
profissional e
pessoal
compartilhadas
por colegas.

☐☐☐☐☐☐☐

5. Absorvendo
experiências
profissionais
docentes
compartilhadas
por colegas.

☐☐☐☐☐☐☐

6. Consultando
colegas quanto
à situações
semelhantes
que lhe
ocorreram no
trabalho.

☐☐☐☐☐☐☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 2)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.
Considerações adicionais:

QUESTÃO.3 *

Em quais momentos ocorreram os impactos positivos mais significativos nas interações entre pares ocorridas no PROEF-UFRRJ?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
1. Durante as aulas expositivas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Durante as aulas práticas.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Durante as atividades no ambiente virtual de aprendizagem.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Durante a realização de trabalhos em grupo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Durante as conversas no tempo livre.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Durante atividades extracurriculares como palestras e congressos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 3)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.4 *

Onde os impactos positivos da interação entre pares geraram mudanças mais significativas em sua atuação profissional docente?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
1. Mudou minha visão de mundo.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Mudou minha concepção de educação física.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Mudou minha forma de planejar e os meus objetivos educacionais.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Mudou minha didática e minha metodologia.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mudou minha forma de trabalhar os conteúdos.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Mudou minha forma de atuar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Mudou minha ética profissional	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 4)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.5 *

Dentre os elementos formativos disponíveis no mestrado PROEF-RURAL os que produziram MAIOR impacto positivo em minha formação profissional docente foram:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
1. Os conteúdos curriculares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. A vivência acadêmica de professor-pesquisador.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. As atividades propostas durante o programa de mestrado.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. A troca de experiência com colegas de profissão da educação física escolar.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. O contato com o corpo docente da UFRRJ e de outras instituições.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. A participação nas atividades extracurriculares.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 5)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.6 *

I. Dentre todas as fonte de conhecimento do saber docente, A EXPERIÊNCIA é o saber mais valorizado pelos professores de Educação Física Escolar da educação básica pública.

II. Porque nós professores recorremos à nossa própria experiência para compreender o universo profissional, fazer juízo e tomar decisões.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
I.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
II.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 6)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.7 *

I. Cada professor constrói sua experiência com base no que aprendeu, no que viveu e de acordo com sua personalidade.

II. Esta pessoalidade torna o saber experiencial um saber subjetivo.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
I.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
II.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 7)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.8 *

I.Compartilhar experiências com outros colegas de profissão da Educação Física Escolar no ProEF-UFRRJ foi uma forma de, além de novos conhecimentos, ganhar também segurança, acolhimento e resiliência para a atuação profissional docente.

II.Isso pode ter ocorrido porque a subjetividade das experiências individuais foi dando lugar a um saber mais objetivo referenciado nas interações dentro deste coletivo profissional.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
I.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
II.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 8)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

QUESTÃO.9 *

I. O saber experiencial dos professores de Educação Física da Educação básica pública é construído através da autoformação no exercício docente diário e na busca de conhecimentos para enfrentar os desafios cotidianos através da dinâmica tentativa-erro-acerto.

II. Não há, portanto, um local específico para o seu desenvolvimento, um lugar onde, coletivamente, professores experientes possam compartilhar seus conhecimentos profissionais com professores iniciantes.

	Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um Pouco	Não Discordo nem Concordo	Concordo um Pouco	Concordo	Concordo Totalmente
I.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
II.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

* Este campo não é obrigatório. (questão 9)

Fique à vontade caso queira passar para a próxima questão, mas caso a afirmativa acima não possua sentido completo para você ou tenha algo que deseje pontuar, utilize o espaço abaixo para se expressar.

Considerações adicionais:

ANEXO III - Etapas de Consolidação do Saber Profissional Docente



Fonte: Adaptado de Nóvoa (1995); Tardif (2014).

ANEXO IV – Tabela Revisão Integrativa – Autor/Título/Objetivo Geral

AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO GERAL
Dias (2020)	Formação Continuada de Professores (as) de Educação Física em Contagem/Mg: Narrar a Experiência, Escrever a Aula.	Convidar docentes e gestores da educação pública brasileira a pensar nos formatos de educação continuada que vem sendo implantados, no Brasil, e sua relação com a prática docente.
Corrêa (2020)	Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física: Histórias de Vida.	Analisar o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física no sentido de identificar os elementos constitutivos desse processo.
Merch (2020)	Do mal-estar ao empoderamento: Um estudo Autoetnográfico na área da Educação Física escolar.	Compreender o porquê de um mal-estar e da impotência docente vivido no ambiente escolar, reconstruir-me enquanto professora, através da reflexão, autoavaliação e estudos abordados no Mestrado Profissional em Rede – PROEF.
Pitomba (2019)	Educação Física no ensino fundamental: Prática e formação do professor.	Investigar a formação dos professores de Educação Física da Escola Municipal Marina de Barros do Céu, no município da Vila Velha /ES.
Tavares (2019)	A dissertação, Educação Física e BNCC: Expectativas, Desafios e Formação Continuada dos Professores do ensino fundamental da Rede Estadual Do Município De Goiânia.	Compreender [...] apresentar as expectativas, dificuldades e desafios de professores de Educação Física do Ensino Fundamental de escolas estaduais da cidade de Goiânia, com relação aos objetivos e conteúdos propostos para a área, bem como suas percepções sobre a necessidade de formação continuada.
Simões Neto (2019)	Dissertação, Rumos da Formação de Professores: Educação Física e Educação Ambiental nas Escolas de Tempo Integral.	Propor uma técnica de aproximação através de uma formação continuada aos professores de Educação Física nas escolas de tempo integral para a Educação Ambiental.
Senra (2020)	Dissertação Jogos Escolares de Minas Gerais: Política Pública, Experiências e Processos de Formação de Professores de Educação Física.	Descrever e analisar as experiências de professores de Educação Física com os Jogos Escolares de Minas Gerais - JEMG.
Reis (2021)	Dissertação, Let Us Play: Uma Proposta de Formação Continuada Virtual para Docentes de Educação Física.	Produzir e implementar um curso em ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) para formação continuada de professores de EF acerca da aplicação da estratégia LUP nas aulas de EF escolar.
Ferreira (2020)	Dissertação, Tecnologias Digitais na Educação em Tempos de Algoritmos: Formação, Intervenção e Reflexão na Educação Física Escolar.	analisar como está a viabilidade do uso das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino, investigando a forma de acesso, utilização e apropriação, a partir de um ciclo formativo com um grupo de professores.

ANEXO V – Tabela Revisão Integrativa – Autor/Título/Respostas/Questões de Estudo

AUTOR	TÍTULO	RESPOSTAS	QUESTÕES DE ESTUDO
Dias (2020)	Formação Continuada de Professores (as) de Educação Física em Contagem/Mg: Narrar a Experiência, Escrever a Aula.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☒ NÃO ☐ 4º) SIM ☒ NÃO ☐ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	1. A dissertação trata do caráter formativo da interação entre pares? 2. A dissertação trata da existência de um saber docente experiencial, que é próprio do exercício profissional docente da Educação Física escolar? 3. A dissertação trata da diferença entre o saber experiencial e outros saberes? 4. A dissertação trata da necessidade de um coletivo profissional docente institucionalizado? 5. A dissertação trata do locus específico da formação profissional docente?
Corrêa (2020)	Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física: Histórias de Vida.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☒ NÃO ☐ 4º) SIM ☒ NÃO ☐ 5º) SIM ☒ NÃO ☐ .	
Merch (2020)	Do mal-estar ao empoderamento: Um estudo Autoetnográfico na área da Educação Física escolar.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☐ NÃO ☒ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	
Pitomba (2019)	Educação Física no ensino fundamental: Prática e formação do professor.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☒ NÃO ☐ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	
Tavares (2019)	A dissertação, Educação Física e BNCC: Expectativas, Desafios e Formação Continuada dos Professores do ensino fundamental da Rede Estadual Do Município De Goiânia.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☒ NÃO ☐ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	
Simões Neto (2019)	Dissertação, Rumos da Formação de Professores: Educação Física e Educação Ambiental nas Escolas de Tempo Integral.	1º) SIM ☐ NÃO ☒ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☐ NÃO ☒ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	
Senra (2020)	Dissertação Jogos Escolares de Minas Gerais: Política Pública, Experiências e Processos de Formação de Professores de Educação Física.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☐ NÃO ☒ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	
Reis (2021)	Dissertação, Let Us Play: Uma Proposta de Formação Continuada Virtual para Docentes de Educação Física.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☒ NÃO ☐ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	
Ferreira (2020)	Dissertação, Tecnologias Digitais na Educação em Tempos de Algoritmos: Formação, Intervenção e Reflexão na Educação Física Escolar.	1º) SIM ☒ NÃO ☐ 2º) SIM ☒ NÃO ☐ 3º) SIM ☐ NÃO ☒ 4º) SIM ☐ NÃO ☒ 5º) SIM ☐ NÃO ☒ .	

ANEXO VI - Discurso de Boas-Vindas à turma 2024

Bem-vindos mestrandos PROEF-UFRRJ turma 2024, Parabéns pela conquista de vocês, o vosso ingresso no PROEF RURAL é uma vitória que transcende o sucesso particular de cada um. Contempla a todos os colegas que os precederam na caminhada, os mestres e mestrandos, o corpo docente da Rural, os idealizadores do PROEF, e para além, principalmente, e em especial, a escola pública, elo maior entre todos nós, elo esse que se materializa no ideal, tão sonhado, de uma educação pública de qualidade.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é uma universidade socialmente referenciada. Tem no curso de Educação Física, a licenciatura como tradição, o que evidencia uma profunda experiência e uma longa caminhada histórica na formação de professores. Não por acaso, a Rural é a casa do PROEF no estado do Rio de Janeiro. Apenas aqui, um programa entretecido artesanalmente por mãos e corações poderia encontrar as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Pois a Rural traz em sua gênese o semear, o cultivar e o transformar. Eis o simbolismo, e o tamanho do compromisso que, coletivamente, aqui assumimos.

O PROEF é um espaço idealizado e construído para os docentes da educação básica pública. É um presente que a comunidade científica, personificada no CAPES, nos consagra, ao perceber que a qualidade da educação básica pública se concretiza no “chão da escola”. Porém para que seja um espaço legitimamente nosso, precisamos ocupá-lo, e para tal, faz-se necessário que o nosso crescimento profissional se reverta em benefício dos filhos da sociedade, aos quais juramos nossos melhores esforços, para que alcancem sua autonomia como indivíduo e o tão valioso título de cidadãos brasileiros, críticos e reflexivos, pois são eles que tornarão esta grande nação um país mais justo e feliz.

Nós, mestrandos da turma 2023, entendemos o PROEF RURAL pelo binômio oportunidade-desafio, um espaço de conexão e compartilhamento, uma Ágora, dedicada a valorização, ao aprofundamento, a qualificação, a ressignificação e a transformação do professor e da própria Educação Física escolar. É o nosso lugar de fala, de autoafirmação docente, um tempo-espaço, onde em ressonância de ideais e na diversidade de perspectivas, aperfeiçoamos a práxis pedagógica em busca da excelência educacional.

Neste clima de congraçamento, em nome de toda comunidade ruralina, lhes damos as boas-vindas e desejamos desde já, sucesso em seus empreendimentos, tenham em todos nós, parceiros dispostos a lhes ajudar no que for preciso. Vossa caminhada é a nossa, até mesmo porque, a partir de hoje além de professores de Educação Física somos todos PROEF, somos todos UFRRJ.

Rodrigo da Rocha

Rio de Janeiro, 22 de março de 2024.