

EMERSON ANTONIO BRANCHER

**ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO**

FLORIANÓPOLIS – SC

2002

**ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM ESTUDO DE CASO**

por

EMERSON ANTONIO BRANCHER

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Educação Física
Universidade Federal de Santa Catarina
Como Requisito Parcial à Obtenção do Título de Mestre

Julho, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A dissertação: **Estruturação da prática pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física: um estudo de caso**

Elaborada por: **Emerson Antonio Brancher**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA
Área de concentração
Teoria e prática pedagógica

Data: 30 de Agosto de 2002.

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do Mestrado em Educação Física

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Christi Noriko Sonoo

Prof. Dr. Valdir Vegini

Prof. Dr. Viktor Shigunov (suplente)

Agradecimentos

Agradeço a Deus por me proporcionar condições para alcançar meus objetivos.

Ao professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento pela amizade, companheirismo, serenidade e sinceridade na orientação deste estudo, estando sempre presente e se tornando peça imprescindível na realização do trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação Física pelos conhecimentos transmitidos.

Aos colegas do Programa de Mestrado que tornaram o curso muito especial.

Aos professores entrevistados pela atenção e sinceridade na realização das entrevistas.

Aos funcionários da Universidade Federal de Santa Catarina pelo apoio e atenção dispensados, e,

Meu agradecimento todo especial a minha família Andréia e Matheus, pela atenção e amor dispensados.

RESUMO

ESTRUTURAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASO

Autor: Emerson Antonio Brancher

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Com o passar dos anos, a prática pedagógica de professores vem sendo objeto de investigações para compreender as situações didáticas no seu contexto histórico e social, concentrando-se nos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, considerados os alicerces para o planejamento e direção do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as investigações não têm procurado caracterizar a prática pedagógica implementada pelos professores nos diferentes momentos da carreira docente. Nessa perspectiva, este estudo teve por objetivo analisar a estruturação da prática pedagógica dos professores que atuam no curso de graduação em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau, comparando-a com os ciclos de desenvolvimento profissional da carreira docente e os eixos curriculares das disciplinas ministradas. Para tanto, foi necessário analisar as decisões tomadas pelos professores quanto aos procedimentos de avaliação, seleção dos conteúdos e as técnicas de ensino adotadas, comparando a prática pedagógica dos professores universitários nos diferentes eixos curriculares. Esta investigação caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, do tipo de estudo de caso único com sub-unidades. Participaram do estudo 30 professores que atuavam no curso de graduação em Educação Física, no primeiro semestre do ano de 2002, independentemente da sua formação acadêmica. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, a qual foi realizada individualmente. De modo geral, os resultados encontrados sobre a delimitação, adequação e organização dos conteúdos revelam a preocupação dos professores em enfatizar a cobertura em detrimento do seu domínio, em atender as necessidades futuras do que as necessidades do momento dos estudantes bem como de priorizar a utilização de uma abordagem mais temática do que uma abordagem mais eclética dos conteúdos. Quanto a avaliação dos conteúdos, constatou-se que os professores priorizam a realização de avaliação afetiva, prevalecendo também a utilização de critérios mais globais e de instrumentos como teste teórico, teste prático e seminários. No que diz respeito aos procedimentos de ensino, os professores parecem adotar uma prática mais inovadora do que seguir o modelo tradicional, embora as técnicas de ensino mais utilizadas foram a aula expositiva-dialogada, trabalhos em grupo e seminários. Em síntese, os resultados revelaram também algumas evidências que indicam que há diferenças na estruturação das práticas pedagógicas implementadas pelos professores, considerando especialmente os diferentes eixos curriculares das disciplinas ministradas e os ciclos de desenvolvimento profissional em que se encontram os docentes. Sugere-se a continuação das investigações sobre este tema, buscando a utilização conjunta de instrumentos e a participação de estudantes.

Palavras-chave: Prática Pedagógica, Desenvolvimento profissional, Métodos de Ensino.

ABSTRACT

STRUCTURING OF THE PEDAGOGIC PRACTICE OF TEACHERS THAT ACT IN THE COURSE OF GRADUATION IN PHYSICAL EDUCATION: A STUDY OF CASE

Author: Emerson Antonio Brancher

Advisor: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

With passing of the years, the teachers' pedagogic practice comes being object of investigations to understand the didactic situations in its historical and social context, concentrating on the objectives, contents, methods and evaluation, considered the bases for the planning and direction of the teaching process - learning. However, the investigations have not been trying to characterize the pedagogic practice implemented by the teachers in the different moments of the educational career. In this perspective, this study had for objective to analyze the structuring of the teachers' pedagogic practice that they act in the graduation course in Physical Education of the Regional University of Blumenau, comparing it with the cycles of professional development of the educational career and the curriculum axes of the disciplines. For so much, it was necessary to analyze the decisions takings for the teachers with relationship to the evaluation procedures, selection of the contents and the adopted teaching techniques, comparing the university teachers' pedagogic practice in the different curriculum axes. This investigation was characterized as a descriptive research, of the type of study of only case with sub-units. Participated of the study 30 teachers that they acted in the graduation course in Physical Education, in the first semester of the year of 2002, of its academic formation independently. The instrument used for the collection of data went to semi-structured interview, which was accomplished individually. In general, the results found about the limitation, adaptation and organization of the contents reveal the teachers' concern in emphasizing the covering in detriment of its domain, in assisting the future needs than the needs of moment as well as of prioritizing the use of a more thematic approach than approach more eclectic of the contents. As the evaluation of the contents, was verified that the teachers prioritize the accomplishment of affective evaluation, also prevailing the use of more global approaches and of instruments as theoretical test, test practical and seminars. In what says respect to the teaching procedures, the teachers seem to adopt a practice more innovator than to follow the traditional model, although the used teaching techniques went to dialogued lecture class, works in-group and seminars. In synthesis, the results revealed also some evidences that indicate that there are differences in the structuring of the pedagogic practices implemented by the teachers, especially considering the different curriculum axes of the given disciplines and the cycles of professional development that meet the educational ones. Suggests himself the continuation of the investigations on this theme, looking for the use conjugated instruments and of the students' participation.

Word-key: Pedagogic practice, Professional development, Methods of teaching.

SUMÁRIO

	Página
LISTA DE ANEXOS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	xi
Capítulo	
I. INTRODUÇÃO	1
Formulação da situação problema.....	1
Objetivo do estudo.....	3
Justificativa do estudo.....	4
Questões norteadoras.....	5
Definição de termos.....	5
II. REVISÃO DE LITERATURA	7
Formação e desenvolvimento profissional.....	7
Percurso e ciclos de desenvolvimento profissional.....	9
Prática pedagógica dos docentes do ensino superior universitário..	17
Eixos curriculares na formação inicial.....	50
III. METODOLOGIA	54
Caracterização do Estudo.....	54
Critérios para definição dos ciclos de desenvolvimento profissional....	54
Critérios para definição dos eixos curriculares.....	55
Caracterização dos participantes do estudo	57
Instrumento utilizado na coleta de dados.....	62
Procedimentos de coleta de dados.....	63
Limitações do estudo.....	64
IV. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
Delimitação, adequação e organização dos conteúdos.....	65
Procedimento de avaliação.....	71
Procedimentos de ensino.....	80
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXOS	111

LISTA DE ANEXOS

Anexo	Página
1. Termo de consentimento de livre esclarecido enviado aos professores que participaram da pesquisa.....	112
2. Carta de apresentação e consentimento para realização da pesquisa ...	114
3. Roteiro para entrevista semi-estruturada.....	116
4. Ementário das disciplinas do curso de graduação em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Função diagnóstica.....	41
2. Função controladora.....	42
3. Função classificatória.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro	Página
1. Fases da carreira docente segundo Huberman.....	10
2. Fases da carreira docente segundo Gonçalves.....	12
3. Classificação dos estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional....	16
4. Relação função da avaliação x modalidade de avaliação.....	43
5. Esquema comparativo entre avaliação tradicional e alternativa.....	45
6. Número de professores por eixo curricular.....	56
7. Professores por eixo curricular nos diversos ciclos de formação profissional.....	58
8. Carga horária de trabalho semanal dos Professores por eixo curricular...	59
9. Carga horária de trabalho semanal dos Professores por eixo curricular na Instituição de Ensino Superior.....	59
10. Vencimento mensal dos professores por eixo curricular.....	60
11. Formação continuada dos professores por eixo curricular.....	61
12. Formação inicial (Graduação) dos professores por eixo curricular.....	61
13. Formação continuada dos professores graduados em Educação Física e demais cursos.....	62
14. Delimitação do conteúdo por eixo curricular.....	66
15. Delimitação do conteúdo por ciclo de desenvolvimento profissional.....	67
16. Adequação dos conteúdos por eixo curricular.....	68
17. Adequação dos conteúdos por ciclo de desenvolvimento profissional....	69
18. Organização dos conteúdos por eixo curricular.....	69
19. Organização dos conteúdos por ciclo de desenvolvimento profissional..	70
20. Forma que os professores conduzem suas avaliações por eixo curricular.....	71

21. Forma que os professores conduzem suas avaliações por ciclo de desenvolvimento profissional.....	72
22. Critério de avaliação do desempenho dos acadêmicos por eixo curricular.....	73
23. Avaliação específica ou global por ciclos de desenvolvimento profissional.....	73
24. Tipos de avaliação que os professores conhecem por eixo curricular....	74
25. Tipos de avaliação que os professores conhecem por ciclo de desenvolvimento profissional.....	75
26. Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores por eixo curricular.....	76
27. Avaliações utilizadas pelos professores por ciclo de desenvolvimento profissional.....	78
28. Relação teoria-prática dos professores por eixo curricular.....	81
29. Relação teoria-prática dos professores por ciclo de desenvolvimento profissional.....	81
30. Técnicas de ensino que os professores conhecem e utilizam por eixo curricular.....	83
31. Técnicas de ensino que os professores conhecem e utilizam por ciclo de desenvolvimento profissional.....	83
32. Recursos de ensino que os professores conhecem e utilizam por eixo curricular.....	95
33. Recursos de ensino que os professores conhecem e utilizam por ciclo de desenvolvimento profissional.....	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1. Utilização das técnicas de ensino por eixo curricular.....	89
2. Técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores por ciclo de desenvolvimento profissional.....	94
3. Recursos de ensino mais utilizados por eixo curricular.....	98
4. Recursos de ensino utilizados nos ciclos de desenvolvimento profissional.....	100

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

Formulação da Situação Problema

O papel da educação escolar tem evoluído ao longo da história, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Foram desenvolvidos processos sistematizados de ensinar-aprender, baseados nas relações professor- aluno e na evolução do saber produzido pela humanidade. Para Libâneo (1994), a finalidade da educação varia de acordo com a sociedade, principalmente nos seus objetivos, conteúdos e os métodos de educação, os quais estão relacionados com o contexto econômico, social e o momento da história humana, pois caracterizam o modo de pensar, agir e os interesses sociais do grupo.

O processo de ensino, conforme Libâneo (1994), é uma seqüência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas. Neste contexto, o ensino consiste no planejamento, organização, direção e avaliação da atividade didática.

Sendo a escola um direito de todos, houve a necessidade de se organizar e sistematizar a socialização destes conhecimentos, de forma a atender as necessidades de uma sociedade moderna.

Na medida que o ensino evoluiu, houve a necessidade de melhorar a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, e, a prática pedagógica, torna-se novamente objeto de estudos e pesquisas.

Damis (1991), destaca que a evolução dos conteúdos e das teorias geraram diferentes práticas pedagógicas, as quais enfatizam ora quem ensina, ora quem aprende, ora os meios e os recursos utilizados, sintetizando os diferentes momentos da produção e da sobrevivência humana.

Para Pereira (1988), o aluno deve ser desenvolvido como um todo, de modo a fortalecer a força de vontade, a solidariedade, o respeito, a participação e a conscientização. As aulas devem ser estruturadas no sentido dos alunos terem o máximo de proveito. Sobre esse assunto, o autor comenta que “quanto piores forem às

condições pedagógicas, tanto melhor necessita ser o educador” (p. 142).

A ação didática, segundo Schmitz (1983), não é uma simples ação sistemática da situação educacional. Ela representa antes de tudo uma tomada de decisão em torno do que é conveniente para o homem, o aluno e a situação educacional que ele se encontra.

O fato de alguém ter ouvido uma série de discursos sobre técnicas didáticas ou ter lido sobre o assunto, não garante qualquer desempenho docente. Contudo, para a maioria dos educadores, esses procedimentos vêm se aperfeiçoando com o passar dos anos de ensino.

O professor desempenha um papel muito importante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que a ele cabe despertar no aluno à vontade de aprender.

Carbonell (2002) comenta que a função dos professores é criar condições para desenvolver conhecimentos significativos nos alunos e desenvolver o máximo de suas potencialidades.

As atividades pedagógicas do professor, segundo Libâneo (1994), devem ter como objetivo possibilitar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro dos conhecimentos científicos. Além disso, criam condições e meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais, de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho cognitivo, visando a sua autonomia no processo de aprendizagem independência de pensamento, e ainda, orientar as tarefas de ensino para objetivos educacionais para a formação da personalidade, ou seja, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida.

No decorrer da sua jornada docente, o professor assume posturas diferentes, estabelecendo em cada momento de sua vida critérios variados para desenvolver sua prática pedagógica.

A profissão docente é caracterizada por fases distintas, como definem vários autores. Huberman (1995) classifica as fases do desenvolvimento profissional em cinco: fase de entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. Para Stroot (1996) são quatro as fases: sobrevivência, consolidação, renovação e maturidade. Nascimento & Graça (1998) identificam quatro ciclos de desenvolvimento profissional: o ciclo de entrada na carreira, de consolidação, de diversificação e estabilização.

Dentro de cada uma dessas fases ou ciclos, o professor adota práticas pedagógicas diferentes diante de determinadas situações, as quais são frutos da experiência adquirida em anos de carreira. Essas práticas pedagógicas incluem procedimentos didáticos que podem ser, desde uma interrupção intencional na aula, até mesmo adotar uma técnica de interrogatório para obter a atenção dos alunos. Várias técnicas de ensino podem ser empregadas em uma única aula, basta o professor saber adotar a técnica mais eficiente para cada conteúdo, objetivando o máximo de aprendizagem dos alunos.

No ensino superior em Educação Física, há uma diversificação muito grande das práticas pedagógicas utilizadas para despertar o interesse, expor os conteúdos, realizar a avaliação e desenvolver o aprendizado nos alunos. Esse fato pode estar relacionado com a formação inicial dos professores que atuam no curso de Educação Física, tendo em vista que nem todos os docentes possuem formação na área. Nessa perspectiva, esta investigação foi realizada na tentativa de responder ao seguinte problema: *Como se caracteriza a estruturação da prática pedagógica (procedimentos de avaliação, seleção dos conteúdos e técnicas de ensino) dos professores que atuam no curso de Educação Física, considerando os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional e os eixos curriculares das disciplinas ministradas?*

Objetivos do Estudo

O objetivo geral deste estudo foi caracterizar a estruturação da prática pedagógica adotada pelos professores que atuam no curso de graduação em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau, considerando os ciclos de desenvolvimento profissional e os eixos curriculares das disciplinas ministradas.

Para tanto, foi necessário analisar as decisões tomadas pelos professores quanto aos procedimentos de avaliação, seleção dos conteúdos e as técnicas de ensino adotadas. Além disso, foi necessário identificar os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores, bem como comparar a prática pedagógica dos professores universitários nos diferentes eixos curriculares do curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau.

Justificativa do Estudo

De um modo geral, os professores que atuam nas diversas áreas de conhecimento do ensino superior não possuem formação pedagógica adequada, ou direcionada para a docência. Suas formações estão voltadas para os diversos segmentos do mercado de trabalho, ficando a formação docente legada ao segundo plano. Contudo, as disciplinas que enfocam a formação e a atuação profissional possuem importância fundamental para um melhor desempenho da função docente, e a falta dessa formação poderá influenciar negativamente a sua prática pedagógica.

Grande parcela dos docentes, oriundos de uma especialização técnica, não conseguem dinamizar suas aulas, aplicar técnicas de ensino adequadas ao assunto, selecionar os conteúdos que serão abordados e estabelecer critérios para a avaliação.

No caso específico do curso de Educação Física, a prática pedagógica dos professores torna-se mais evidente e importante, pois além de contribuir na dinâmica das aulas, serve de modelo para os acadêmicos que atuarão no ensino.

A importância do estudo é justificada, inicialmente, pela possibilidade de orientar os professores que atuam no curso de Educação Física quanto à eficiência ou redimensionamento da sua atuação pedagógica, a qual desempenha papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados deste estudo serão também úteis para orientar o planejamento e execução da disciplina de Prática de Ensino em Educação Física, pois foram obtidas respostas sobre a estruturação das diversas práticas pedagógicas implementadas pelos professores de Educação Física que atuam no ensino superior.

Questões Norteadoras

Este estudo parte do pressuposto que, para atender os objetivos propostos, deve-se responder as seguintes indagações:

- Em que ciclo de desenvolvimento profissional encontram-se os professores que atuam no curso de graduação em Educação Física da referida universidade?
- Quais são os critérios empregados pelos professores para a delimitação dos conteúdos a serem ministrados?
- Quais são as técnicas de ensino utilizadas pelos professores para favorecerem a aprendizagem efetiva dos alunos?
- Quais são os critérios utilizados pelos professores nas avaliações das disciplinas e do desempenho dos alunos?
- Há diferenças na estruturação das práticas pedagógicas implementadas pelos professores considerando os ciclos de desenvolvimento profissional que se encontram?
- A estruturação da prática pedagógica dos professores varia de acordo com o eixo curricular da disciplina ministrada?

Definição de Termos

Para a realização do estudo foi considerado importante definir alguns termos para melhor entendimento do que está sendo exposto.

Desenvolvimento profissional: São os acontecimentos que marcam o percurso profissional do professor durante a sua carreira. Para Gonçalves (1995), o desenvolvimento profissional compreende as perspectivas de crescimento pessoal, profissional, a socialização profissional e a identidade pessoal.

Prática pedagógica: É o cotidiano do professor na preparação e execução do ensino (Cunha, 1995).

Técnicas de ensino: São todos os procedimentos didáticos de que o professor dispõe para tratar da matéria do assunto, de modo que os alunos atinjam os objetivos propostos.

Procedimentos de Avaliação: É um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo (Piletti,1991).

Delimitação dos Conteúdos: Conteúdos são aquelas experiências, atitudes, valores ou conhecimentos propostos para serem adquiridos por aquele que aprende. É algo a ser realizado, aprendido, executado (Schmitz,1983).

Eixos curriculares: Conjunto de disciplinas afins a partir de uma matriz orientadora, com conteúdos específicos a serem trabalhados que objetivam preparar os estudantes para a vida em sociedade e para o desempenho de atividades profissionais.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA LITERATURA

1. Formação e desenvolvimento profissional

O estudo da vida profissional permite verificar como o professor constrói a sua identidade profissional, possibilita traçar o seu percurso durante a sua carreira e, além disto, investigar situações da prática pedagógica durante este percurso.

A preparação para o desempenho de uma prática pedagógica consciente ocorre devido a vários fatores, tais como a sua formação inicial e a sua participação em programas de formação continuada.

A formação inicial dos professores de Educação Física tem início, formalmente, com o seu ingresso em curso de nível universitário, embora possa existir socialização antecipatória determinante de escolha deste curso.

Carreiro da Costa (1994) explica que na Formação Inicial em Educação Física busca-se o aprimoramento técnico científico, com habilidades pedagógicas consolidadas na reflexão das suas implicações, envolvendo os princípios da boa conduta humana. Para isso, é necessário o desenvolvimento do espírito crítico posicionando-se ativamente frente às tarefas que conduzam a promoção da aprendizagem.

De acordo com Gonçalves (1990),

“a formação inicial deverá ser repensada, no sentido de que o futuro professor construa uma relação dialética com o meio, que, inevitavelmente, condiciona o fluir da sua carreira, no sentido de que um processo de equilíbrio se estabeleça entre ambos; deverá, ainda, preparar e facultar uma maior aproximação dos professores aos alunos, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser” (p. 161).

Segundo Carreiro da Costa (1994), a formação inicial dos futuros professores é entendida como “o período durante o qual o futuro professor adquire os conhecimentos científicos pedagógicos e as competências necessárias para enfrentar adequadamente a carreira docente (p.27)”.

A formação inicial, conforme Nascimento (1998), é a denominação freqüentemente atribuída àquela etapa de preparação voltada ao exercício ou qualificação inicial da profissão. Por outro lado, a formação continuada corresponde à formação obtida após a conclusão do curso de graduação e/ou magistério, a partir da participação em cursos de atualização, aperfeiçoamento e/ou ações de formação.

Nascimento (1998) comenta que a formação contínua ou formação em serviço "(...) visa ao aperfeiçoamento das qualificações e responsabilidades dos profissionais em exercício ativo" (p. 49).

Quanto à formação contínua, Gonçalves (1990) afirma que

"dever-se-á a mesma desenvolver ao longo da carreira, organizando-se como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores" (p.145).

Nascimento & Graça (1998) concluíram que

"há necessidade da continuação dos estudos com a utilização de abordagens complementares a fim de contrastar as mudanças que ocorrem no desenvolvimento pessoal do indivíduo como aquelas que acontecem nos contextos institucionais, assim como sobre as condições nas quais os professores enfrentam e resolvem os seus problemas pessoais e profissionais ao longo da carreira docente" (p. 49).

Carbonell (2002) afirma que a formação contínua realiza-se em dois planos complementares, o individual e o coletivo; o primeiro é responsável pela aquisição contínua do saber sólido e atualizado nas distintas áreas do conhecimento, e o segundo ocorre através do intercâmbio de idéias e experiência com os demais professores.

Segundo Huberman (1995), Stroot (1996), Barone et al. (1996), Gonçalves (1995) e Nascimento & Graça (1998), a carreira docente é caracterizada em ciclos ou estágios caracterizados pelos anos que atua como docente.

2. Percurso e ciclos de desenvolvimento profissional

Diversos autores realizaram pesquisas sobre a carreira docente, abordando o percurso da vida profissional e os ciclos ou fases desta carreira. Segundo Moita (1990), cada percurso e cada processo de formação são únicos, e querer elaborar conclusões generalizadas seria um absurdo.

Gonçalves (1990) entende que “o desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de crescimento, se fazem de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso”.

A trajetória da carreira, para Nascimento & Graça (1998)

“é afetada por experiências pessoais e influências organizacionais que determinam muitas vezes a sua descontinuidade e a ocorrência de respostas distintas do indivíduo em cada ciclo da carreira. Por outro lado, a participação num programa de desenvolvimento profissional ou o próprio desempenho de um novo papel profissional pode ser revitalizante para um professor que se encontra numa posição de acomodação na carreira, ingressando ou retornando novamente um período de crescimento pessoal, de entusiasmo e de geratividade” (p.48).

Sobre esse assunto Gonçalves (1990), comenta que há dois momentos que se mostram propícios à eclosão de crises:

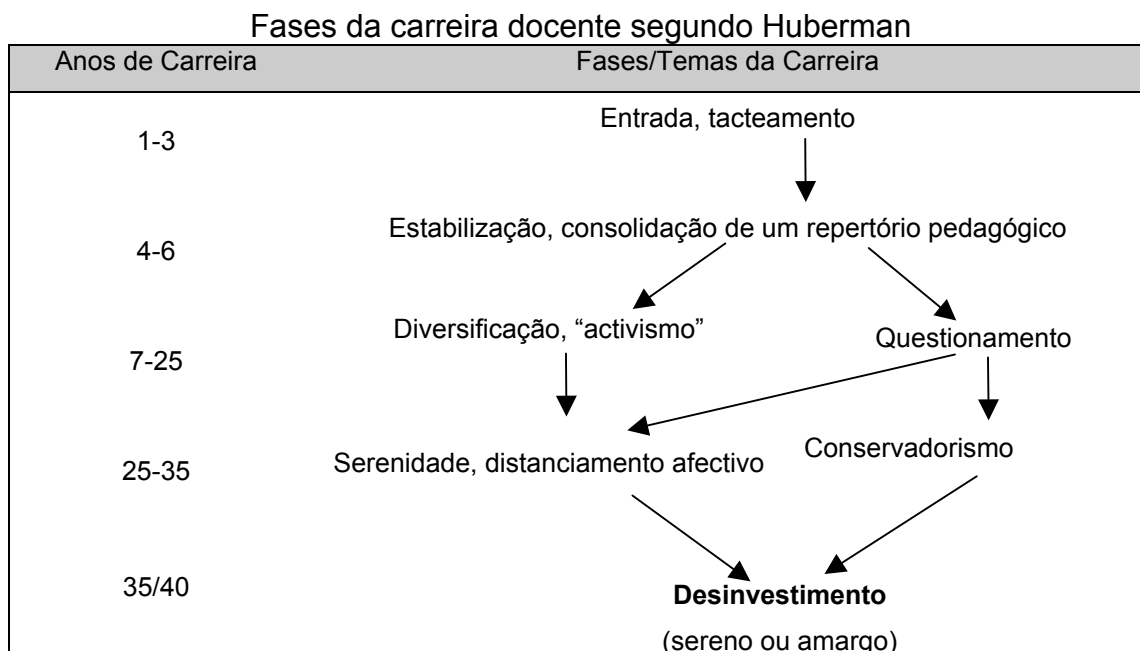
“os primeiros anos da carreira, até à opção definitiva pelo ensino como profissão, e o final da carreira, quando o desinvestimento se faz de forma amarga, em que as lamentações contra os alunos, os pais, os colegas e a instituição escolar se transformam numa quase obsessão, agudizada, por vezes, por uma impaciência pouco menos que incontrolável pela chegada do momento da aposentadoria” (p.145).

Nas investigações realizadas por Huberman (1995), Gonçalves (1995), Barone et alii (1996), Stroot (1996), e Nascimento & Graça (1998) para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificaram o desenvolvimento da carreira do professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor.

Uma das primeiras investigações nesta área e geradora de novos estudos foi desenvolvida por Huberman (1995), que classificou em cinco os ciclos da vida profissional: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de serenidade e fase de desinvestimento, sendo que cada fase

apresenta características próprias e procura enquadrar cada professor durante o seu percurso profissional (Quadro 1).

Quadro 1



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

A entrada na carreira compreende os primeiros 2 ou 3 anos de ensino, apresentando dois estágios, o da sobrevivência e o da descoberta. O estágio de sobrevivência é o momento no qual ocorre o “choque com o real” (a confrontação inicial com a complexidade da formação profissional), o distanciamento entre o ideal e a realidade cotidiana e a fragmentação do trabalho; é o estágio de descoberta que se resume ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade de ser professor e sentir-se inserido no corpo de professores. Nesta fase pode-se observar os dois estágios vividos em paralelo ou a existência de apenas um deles impondo-se como dominante.

A fase de estabilização é uma fase que compreende a faixa dos 4 aos 6 anos de docência. É designada por um comprometimento definitivo do professor, da escolha de uma identidade profissional, da independência de um sentimento de competência pedagógica crescente. Caracteriza-se também como sendo um momento de emancipação ou de libertação, onde o professor se estabelece diante dos colegas com mais experiência ou perante as autoridades. Ocorre a tomada de

responsabilidade e uma maior preocupação com os objetivos didáticos do que consigo mesmo. Cresce a confiança em si, e há o aparecimento de um estilo próprio de ensinar, humor, prazer e flexibilidade. Esta fase surge como um momento de transição entre duas etapas distintas.

A fase de diversificação é uma fase de experimentação e de diversificação. Esta fase compreende a faixa dos 7 aos 25 anos de docência. Aqui os professores lançam-se a experiências pessoais, diversificando o material didático, as formas de avaliação, as seqüências dos programas, a forma de agrupar os alunos, entre outros itens. Ainda nesta fase os professores são os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas ou nas comissões de reforma (oficiais ou selvagens) que surgem nas várias escolas. Ocorre também a partida dos professores em busca de novos desafios, de idéias e de compromissos procurando se comprometer com algum tipo de projeto.

Devido a monotonia da vida cotidiana da sala de aula ano após ano, pode também nesta fase ocorrer um certo desencanto por parte de alguns professores, provocado pelos fracassos, desencadeadores de crises. Esta fase de forma genérica situa o professor na metade de sua carreira.

A fase de serenidade é caracterizada por um decréscimo do nível de ambição pessoal, do nível de investimento na carreira, por um aumento da sensação de confiança em situação de sala de aula, de uma atitude mais tolerante e espontânea e um distanciamento afetivo nas relações com os alunos. Este distanciamento afetivo pode vir da diferença de idade entre os alunos e o professor por pertencerem a gerações diferentes e, conseqüentemente, tornar o diálogo mais difícil. Os professores chegam à serenidade por diversas vias, mas com freqüência alcançam-na, através de uma fase de questionamentos. Nesta fase os professores não têm que provar nada para as outras pessoas nem para si próprio. Não apresentam mais a preocupação com a avaliação dos colegas ou direção e, portanto, estão menos vulneráveis a ela. Na serenidade, geralmente, estão os professores com 45 a 55 anos de idade, aproximadamente entre o 25º e o 35º ano de ensino.

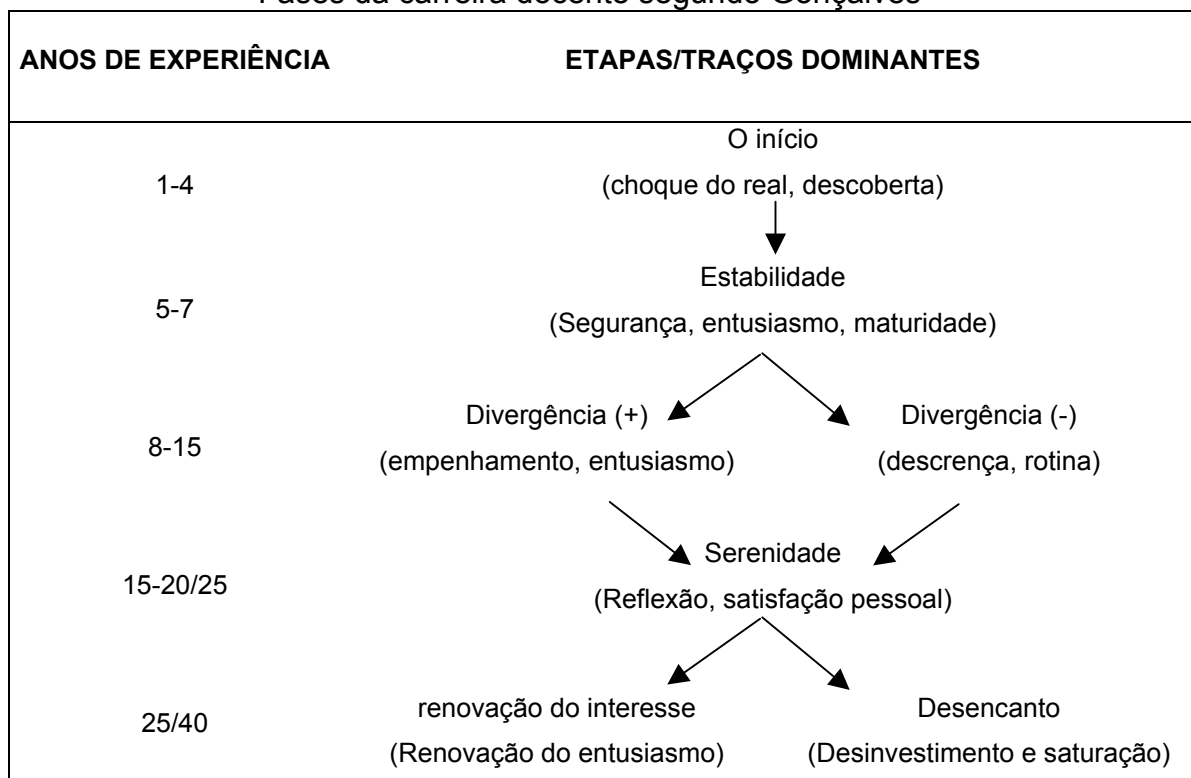
O desinvestimento é o momento onde os professores começam a entrar em um processo de libertação progressiva da própria carreira, passando a investir mais

em seus interesses pessoais e em uma vida social de maior reflexão. Os professores reservam um tempo maior para si mesmos e há um retrocesso referente às ambições do início da carreira. O processo de desinvestimento pode ocorrer de forma serena e positiva ou de forma amarga e negativa. Este processo de recuo e interiorização no final da carreira pode ser entendido como um fenômeno normal do ciclo da vida humana.

No estudo realizado por Gonçalves (1995), com professoras de ensino primário, apresentou a seguinte classificação: a fase de início que compreende de 1 a 4 anos, a fase da estabilidade dos 5 aos 7 anos, a fase da divergência dos 8 aos 15 anos, a fase da serenidade que varia dos 15 aos 25 anos, e a fase da renovação e do interesse e desencanto que abrange o período dos 25 aos 40 anos (Quadro 2).

Quadro 2

Fases da carreira docente segundo Gonçalves



Fonte: Gonçalves (1995, p.163)

A fase inicial é a de entrada na carreira que oscila entre a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência é marcada por um choque com o real e a descoberta através do contato com um mundo novo. Esta fase também é marcada pelo sentimento de abandono pela carreira e o sentimento de lutar pela mesma.

A fase da estabilidade oscila entre os cinco e sete anos, podendo em alguns casos prolongar-se até os dez anos de experiência. É o momento em que os professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino.

A fase da divergência é marcada pelo desequilíbrio em relação à fase de estabilização. Em linhas gerais as professoras passam a investir na profissão, procurando valorizar-se, embora ao mesmo tempo, para outras, esta fase é marcada pelo aparecimento de um sentimento de saturação e cansaço, devido as dificuldades encontradas.

A fase da serenidade está caracterizada por um momento de tranquilidade decorrente da quebra do entusiasmo e distanciamento afetivo.

Na fase de renovação do interesse e desencanto, há uma divergência entre as docentes, enquanto algumas docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender coisas novas, outras manifestam saturação, impaciência, cansaço e desejo de se aposentar, devido há falta de capacidade de argumentação com os alunos.

A classificação proposta por Barone et al (1996) está estruturada em: Estágio 1 – Nível Novato, Estágio 2 – Nível Iniciante Avançado, Estágio 3 – Nível de Competência, Estágio 4 – Nível Proficiente e, por último, o Estágio 5 – Nível Especialista (*Expert*).

Estágio 1 – nível novato: são os estagiários e os professores no seu primeiro ano de docência. Os professores nessa fase ainda se sentem incapacitados para assumirem a responsabilidade de serem professores, pois apresentam poucas habilidades.

Estágio 2 – nível iniciante avançado: os professores, nesse momento do ensino, estão aproximadamente no seu 2º ou 3º ano de docência, quando o conhecimento acumulado na formação inicial complementa-se com os conhecimentos adquiridos nos episódios vividos no início da atividade docente. Eles ainda falham em aceitar responsabilidade pelas suas ações.

Estágio 3 – nível de competência: os professores já estão adquirindo níveis de competência pedagógica. Eles agrupam prioridades, decidem seus planos e já têm memória viva de seus sucessos e falhas.

Estágio 4 – nível proficiente: estágio em que o “saber como” se torna proeminente, sendo que neste estágio poucos professores se movem para um estágio elevado, para o nível especialista.

Estágio 5 – nível de especialista: O professor “*expert*” adquire fluidez de desempenho e parece capaz de responder para seu ambiente numa maneira esforçada. Os professores “*experts*” quando comparados com os novatos, segundo Barone et al (1996), possuem mais rotinas para realizar o trabalho de sala de aula, são mais flexíveis no seu ensino, fazem inferências mais válidas sobre o que está acontecendo na sala de aula e enriquecem a representação dos problemas.

Stroot (1996) utilizou o modelo de socialização organizacional, onde a evolução dar-se-á por intermédio de cooperação com os professores mais experientes na escola. A autora distingue quatro estágios de desenvolvimento profissional.

O estágio 1 – sobrevivência, compreende a entrada na carreira profissional até o primeiro ano, aproximadamente. É o momento da carreira em que o professor começa a questionar-se sobre a sua competência e a assistência local. A assistência local significa o suporte ou apoio dos demais professores aos mais experientes, o que é necessário para proporcionar maior tranquilidade e ajudar na adaptação do professor à vida escolar.

O estágio 2 – consolidação, ocorre aproximadamente no segundo ano de desempenho profissional. Nesse estágio, os professores apresentam uma preocupação maior com as necessidades individuais dos alunos e tanto os colegas mais experientes quanto outros profissionais podem contribuir na escolha das estratégias utilizadas.

No estágio 3 – renovação, encontram-se os docentes no terceiro ano de desempenho profissional. É o período em que o professor passa a adquirir competência na sua prática e as atividades passam a se tornar chatas e rotineiras. Os professores providenciam uma maior variedade no ambiente de ensino.

Ocorrendo também a troca de idéias com outros professores e com grupos de professores, formais e informais, entre outros.

O estágio 4 – maturidade, ocorre a partir do quarto ano de desempenho profissional. É o estágio em que surgem os questionamentos de si próprio e do ensino, com enfoque em seus próprios pensamentos. Existe a compreensão da complexidade do ambiente de ensino.

Nascimento e Graça (1998) realizaram uma investigação com professores portugueses de Educação Física, adaptando a classificação de Huberman (1995) à realidade portuguesa, classificando os professores em quatro ciclos de desenvolvimento profissional.

Os ciclos de desenvolvimento profissional foram identificados a partir dos anos de docência, independentemente de sua idade e ano de conclusão da formação inicial. Desta forma, o período de 1 a 3 anos de docência compreende a fase de entrada ou sobrevivência, o período de 4 a 6 anos de docência compreende a fase de consolidação, o período de 7 a 19 anos de docência compreende a fase de diversificação e o período de 20 a 35 anos de docência compreende a fase de estabilização.

A fase de entrada ou sobrevivência compreende os primeiros anos na carreira e consiste no período de transição entre a formação inicial e a atividade profissional contínua, onde o choque com a realidade parece ser a principal inquietação de professores. Os professores demonstram nesta fase conhecimentos limitados da instrução e do ambiente escolar, bem como vontade de conformar-se para as imagens pré-concebidas do ensino.

Na fase de consolidação há a concretização do repertório pedagógico. Os professores começam a focar mais os problemas e necessidades dos estudantes individualmente do que propriamente preocuparem-se com a gestão da turma e do tempo. Esta é uma fase de ajustamento onde os professores ampliam seu repertório instrucional, aumentam seu conhecimento curricular e obtêm confiança num estilo pessoal de ensino.

A fase de diversificação ou renovação compreende o momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. Os professores neste período procuram experimentar novas idéias a fim de providenciar uma maior

variedade no ambiente de aprendizagem e diversidade dos métodos de ensino, buscam um grande enfoque centrado nos estudantes e apresentam um alto entusiasmo profissional.

Por último, a fase de maturidade ou estabilização compreende o período onde os profissionais começam a questionar a si próprios e seu ensino, nomeadamente sobre o enfoque de seus pensamentos e convicções com relação ao ensino e os estudantes.

De uma forma sintética são apresentadas no Quadro 3 as classificações adotadas pelos diferentes investigadores, para analisar os ciclos ou estágios de desenvolvimento profissional de docentes.

Quadro 3

Classificação dos estágios ou ciclos de desenvolvimento profissional.

Huberman (1995)	Gonçalves (1996)	Barone et al (1996)	Stroot (1996)	Nascimento & Graça (1998)
Entrada (0-2 / 3)	Início (1-4)	N. Novato (E-1)	Sobrevivência (0-2)	Entrada (0-3)
Estabilização (4-6)	Estabilidade (5-7)	N. I. Avançado (2-3)	Consolidação (2-3)	Consolidação (4-6)
Diversificação (7-25)	Divergência (8-15)	N. Competência (3-4)	Renovação (3-4)	Diversificação (7-19)
Serenidade (25-35)	Serenidade (15-25)	N. Proficiente (5-)	Maturidade (5-)	Estabilização (20-35)
Desinvestimento	Renovação (25-40)	Especialista		

Fonte: Adaptado de Farias (2000)

Dos estudos realizados acima descritos, Huberman (1995) e Nascimento & Graça (1998) possibilitaram uma maior compreensão da vida profissional dos professores em diferentes fases da carreira.

Segundo Farias (2000), a carreira docente na realidade brasileira geralmente tem a duração de 25 e 30 anos de docência, e não a duração de 35 ou mais anos apontada por Huberman (1995) e Nascimento & Graça (1998).

3. Prática pedagógica de docentes do ensino superior universitário

A influência que o professor exerce sobre os alunos é muito grande e diversificada, pois pode ser de maneira inspiradora e motivadora, ou pode ser de forma deprimente e amortizadora.

Sempre que for abordado o papel do professor, imediatamente se forma uma imagem de alguém que está ensinando algo, ou a troca ensino aprendizagem. Mas o que é ensino e o que é aprendizagem?

Para Bordenave & Pereira (1978), aprendizagem não se trata de um aumento quantitativo dos conhecimentos, mas de uma transformação cultural da inteligência da pessoa. É uma atividade que acontece no aluno e que é realizada pelo aluno. Ninguém pode aprender por outro.

Para estes mesmos autores, a aprendizagem é um mecanismo pelo qual se pretende alcançar certos objetivos e para isso se mobilizam meios, organizando-se uma estratégia seqüencial e combinatória.

Para Veiga (1991), a metodologia do ensino (didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando a orientação do ensino e do estudo.

Martins (1991) destaca que a didática visa compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para articula-lo à lógica, aos interesses e as necessidades da maioria da clientela presente nas escolas hoje, por meio de propostas concretas de ação.

Segundo Schmitz (1983), o professor possui uma posição definida como integrante essencial do processo da educação, sendo tão importante que não pode ser substituído por nenhum outro elemento, seja tecnológico ou social. Sua função principal não é de transmitir conteúdos e conhecimentos, mas de participar ativamente do processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e social, tanto do educando quanto de si mesmo.

O papel do professor não pode ser concebido como um mero fabricante de especialista, mas como um agente que faz parte do processo de transformação e do desenvolvimento da pessoa humana.

Para Schmitz (1983), o professor não é alguém que impõe idéias aos alunos, mas sim aquele que prepara e incentiva a realização daquilo que lhes é conveniente, devendo sempre se procurar novas atividades e experiências para atender as expectativas e interesses emergentes dos alunos. É o professor que acompanha não só na execução das tarefas de educação e aprendizagem, mas também juntamente com os alunos avalia as atividades para garantir o sucesso das mesmas.

Da mesma forma que no ensino fundamental, a criança e o adolescente necessitam de alguém que lhes de segurança, tranqüilidade e coragem para exploração da realidade, o aluno universitário necessita de alguém que parametrize a sua direção e forneça suporte para a sua caminhada. Se a educação é também um processo de relacionamento, o contato professor-aluno torna-se uma ferramenta indispensável para que a aprendizagem se concretize.

Schmitz (1983) afirma que o professor tem que ser uma pessoa não apenas de boas intenções e boa vontade, mas também precisa possuir grande capacidade de adaptação e inteligência prática.

Na condição de educador, o professor possui a incumbência não apenas de ensinar uma matéria ou disciplina, mas antes de tudo fazer parte integrante e ativa do processo educacional.

Se a aprendizagem ocorre através da troca de experiências, informações, através do relacionamento social, o professor desempenha papel importante neste processo. De acordo com Schmitz (1983), a personalidade do professor e suas características influenciam na aprendizagem, pois, embora muitos autores defendam uma aprendizagem centrada no aluno (o que está correto), o professor é o responsável para orientar e direcionar o seu percurso educacional.

O professor universitário necessita ser um profissional competente na área em que atua, pois não se concebe um educador desprovido de vocação pedagógica. Esta vocação (que é intrínseca) fará com que o educador tenha vontade de exercer sua profissão e empregar recursos da melhor forma.

Além desta vocação, o professor deve alguns princípios básicos para exercer a sua profissão, como conhecimento teórico e prático e embasamento científico da disciplina que ou área de atuação, domínio suficiente dos conteúdos a

serem desenvolvidos, convicção da importância de sua profissão e técnicas adequadas ao exercício profissional (Schmitz, 1983).

O exercício do magistério requer do profissional uma preparação tão importante ou mais que as demais profissões, pois além das áreas de conhecimento específico, há necessidade de não apresentar falhas morais, psicológicas, sociais e técnicas, devido ao trato com “pessoas e não com objetos”.

Borges (1998) entende que é na prática docente que os professores procuram buscar a construção dos saberes.

Molina Neto (1997) revela que o saber do professor na escola é um saber prático, pois a ação originária no cotidiano escolar sintetiza diferentes tipos de conhecimentos, o conhecimento da prática (o como fazer), o conhecimento específico do conteúdo de ensino (conhecimento do que ensinar) e o conhecimento geral (o porquê fazer).

Conforme Farias (2000), vários fatos ou eventos da prática pedagógica dos professores se tornam marcantes no percurso profissional. Os diferentes ciclos da carreira docente são capazes de proporcionar aos professores a aquisição de experiências necessárias para o desenvolvimento e melhoria de sua prática pedagógica na escola.

Na função educativa, o professor seleciona para o acadêmico os conteúdos e experiências e cria situações em que ele possa apreender e crescer, pessoal e socialmente.

Outro aspecto importante apresentado por Schmitz (1983) é que o professor não deve somente orientar o aluno, mas tem que incentiva-lo e entusiasma-lo a querer submeter-se a este processo de aprendizagem e crescimento, necessário para a formação de sua personalidade.

3.1 Conteúdos

Com o passar do tempo, a ciência foi agrupando os diferentes conhecimentos em disciplinas, e estas foram subdivididas em conteúdos. Para abordar os conteúdos torna-se necessário estudar a forma como está inserido dentro da disciplina, e qual é o grau das suas relações disciplinares.

Para Zabala (1999), estas relações disciplinares podem ser de três formas, a multidisciplinariedade, a interdisciplinariedade e a transdisciplinariedade. A primeira é a forma mais tradicional de organizar os conteúdos, onde eles são apresentados em forma de matérias independentes umas das outras. A segunda é a interação entre uma ou mais disciplinas, que pode ir desde a comunicação das idéias até a integração recíproca de conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da teoria e dos dados da pesquisa. A terceira é o grau máximo das relações entre as disciplinas onde se supõe uma integração global dos conteúdos e disciplinas dentro de um sistema.

Além disso, conforme Zabala (1999), há duas posições acerca de como organizar os conteúdos: o modelo disciplinar e os métodos globalizados. No modelo disciplinar, as disciplinas ou matérias são tomadas como ponto de partida, as disciplinas justificam os conteúdos próprios de aprendizagem e nunca perdem a sua identidade como matéria diferenciada. Nos métodos globalizados, as disciplinas nunca são tomadas como ponto de partida e as unidades didáticas dificilmente são classificáveis se for tomado como critério à classificação de uma disciplina ou matéria determinada. Nos modelos disciplinares, a prioridade básica são as matérias e sua aprendizagem, enquanto que no método globalizado figura como centro das atenções o aluno e suas necessidades educacionais gerais. Nos métodos globalizados, a aproximação ao fato educativo se realiza a partir da perspectiva de como os alunos aprendem, e do papel que devem desempenhar as disciplinas em sua formação, enquanto que na proposta disciplinar o alvo são as disciplinas e a maneira que o aluno possa aprende-la melhor.

De um modo geral, os conteúdos no ensino superior são abordados de acordo com a proposta disciplinar, onde as matérias são tratadas de maneira estanque, não havendo preocupação com a transdisciplinariedade.

Turra et al (1975), em uma abordagem teórica dos conteúdos, explicam que o professor é que seleciona, organiza e apresenta os conteúdos ao aluno, de acordo com o plano que atenda os interesses e necessidades de sua classe.

Os conteúdos são aquelas experiências, atitudes, valores ou conhecimentos propostos para serem adquiridos por aquele que aprende. É algo a ser realizado, aprendido e executado (Schmitz, 1983).

Quanto mais amplo e significativo for o campo das aprendizagens, maiores e mais ricos serão os conteúdos. A aprendizagem deve atingir por igual os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor das pessoas. Não se pode omitir nenhum domínio da pessoa humana: o cognitivo, referente aos conteúdos mais intelectuais; o afetivo, com referência às opções, às decisões, aos valores; e o psicomotor, mais ligado à área de atividades e habilidades.

Schmitz (1983) afirma que é necessário conhecer o estilo cognitivo e o sistema de valores de cada pessoa para organizar a aprendizagem de acordo com suas características próprias.

Segundo Zabala (1999), as relações e as formas de vincular os diferentes conteúdos de aprendizagem que formam as unidades didáticas, é o que chamamos de organização dos conteúdos.

Se o professor não define os objetivos, não pode avaliar de maneira objetiva o resultado de sua atividade de ensino e não tem condições de escolher os procedimentos de ensino mais adequados.

A ênfase desloca-se do conteúdo para os objetivos a serem alcançados. Os objetivos devem dar uma direção aos conteúdos. Assim, os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos para tornarem-se meios para alcançar a concretização dos fins visados pelo processo de aprendizagem.

Sabe-se que a aprendizagem não é apenas um processo de aquisição de novas informações. É, antes de tudo, um processo de aquisição de novos modos de perceber, ser, pensar e agir. Por isso, atualmente, o conteúdo é visto de duas formas: como um dos meios de favorecer o desenvolvimento integral do aluno; e como conhecimento de dados, fatos e conceitos que conduzam à compreensão e retenção de informações.

Para selecionar os conteúdos em função dos objetivos propostos, precisa-se considerar aqueles que são mais importantes e significativos para uma determinada realidade e época.

Segundo Piletti (1991), alguns critérios que podem ser seguidos na seleção de conteúdos são: validade, significação, utilidade, possibilidade de elaboração pessoal, viabilidade e flexibilidade.

O critério da validade requer que os conteúdos apresentados sejam de confiança, representativos e atualizados. Para que os conteúdos tenham significação, torna-se necessário que eles sejam relacionados com as experiências dos alunos, despertando o interesse e o levando-os a se aprofundar no mesmo. O critério de utilidade refere-se ao uso dos conhecimentos adquiridos em situações novas. A possibilidade de elaboração pessoal é um critério que se refere à recepção, assimilação e transformação da informação pelo próprio aluno. A viabilidade é utilizada para selecionar os conteúdos que possam ser apreendidos dentro das limitações de tempo e recursos disponíveis. O critério da flexibilidade estabelece que os conteúdos já selecionados devem estar sujeitos a modificações, adaptações, renovações e enriquecimentos.

Segundo Turra et al (1975), o professor deve estar atento para escolher os conteúdos que sejam os mais significativos dentro do campo estudado, que despertem o maior interesse dos estudantes, os mais adequados ao nível de maturidade e adiantamento do aluno, os mais úteis e os que podem ser aprendidos dentro da limitação de tempo e de recursos disponíveis.

Uma vez selecionados, é necessário organizar os conteúdos. Um dos critérios para a organização dos conteúdos é a estrutura da própria matéria de ensino.

O critério de organização do conteúdo baseado na estrutura da própria matéria denomina-se critério lógico. Em contraposição à organização lógica tem-se a organização psicológica, que se baseia no nível de desenvolvimento intelectual ou cognitivo do aluno.

O conteúdo não abrange apenas a organização do conhecimento, mas também as experiências educativas no campo desse conhecimento, devidamente selecionadas e organizadas pela escola.

O professor precisa conhecer o campo de atividade em que trabalha, para que, dominando os conteúdos, possa selecionar aqueles que mais se prestem para dar resultados numa situação concreta. A seleção será feita de acordo com as circunstâncias dos alunos e da situação ambiental. E, finalmente, esses conteúdos deverão ser distribuídos ou dosados, de tal modo que sejam adquiridos e valorizados.

Segundo Turra et al (1975), os conteúdos formam a estrutura das disciplinas e esta bem estruturada possibilita o acesso às idéias mais importantes do campo, a apresentação destas idéias de forma sistematizada, visão da disciplina como um todo, atualização fácil do conhecimento, e aplicação da aprendizagem em outros campos.

Além disso, continua a autora, a estrutura de uma disciplina é dinâmica e está em constante evolução, e por isso não deve ser vista como uma armação rígida, definitivamente acabada, onde não se possa realizar nenhuma mudança.

A organização dos conteúdos é uma tarefa importante que o professor deve realizar ao organizar seu plano de ensino. Os conteúdos devem emanar dos objetivos fixados, e devem concorrer para a descrição dos comportamentos esperados em um domínio específico da atividade humana.

Para Turra et al (1975), os principais critérios que o professor deve observar na escolha dos conteúdos são: a seleção, a organização seqüencial e a integração.

A seleção dos conteúdos deve observar a validade, ou seja, os conteúdos devem estar intimamente vinculados aos objetivos que o professor se propôs a desenvolver com os alunos, deverão ser selecionados de acordo com o princípio de utilização, de maneira que nunca sejam vistos de modo definitivo e acabados; a utilidade, que se refere ao uso posterior dos conteúdos utilizando inteligência e integridade na solução de problemas; a possibilidade de elaboração, que tem elaboração com as experiências anteriores dos alunos e com tempo disponível, permitindo a organização das situações de aprendizagem e adoção de métodos adequados de trabalho; a flexibilidade, onde o professor terá a possibilidade de fazer modificações, adaptações e enriquecimentos a fim de atender as necessidades dos alunos.

Na organização seqüencial dos conteúdos, o professor deve ter cuidado com a ordem que será organizada os conteúdos, observando a continuidade do aprendizado dos conteúdos. Esta organização também tem como finalidade dar uma visão vertical dos conteúdos estudados. Na organização seqüencial dos conteúdos destacam-se os princípios da logicidade, gradualidade, continuidade e unidade. A logicidade é a seqüência que os conteúdos são apresentados aos alunos, dos simples para o complexo, procurando estabelecer uma seqüência de idéias. Os

resultados das avaliações de aprendizagem são demonstrados através do crescimento cumulativo do conhecimento do aluno. A gradualidade diz respeito à distribuição adequada dos conhecimentos, visando atender as possibilidades de realização dos envolvidos no trabalho. A continuidade dos conteúdos é a articulação entre eles, de forma que eles se complementem paulatinamente. Ela assegura a organização longitudinal dos conteúdos e é essencial para que a aprendizagem seja desenvolvida de maneira gradativa e sistematizada. A unidade promove a inter-relação dos diferentes aspectos dos conteúdos estabelecendo pontos de convergência, para um conhecimento globalizado.

A integração é a relação horizontal com os demais itens de um mesmo conteúdo, de um conteúdo com a disciplina e a relação das disciplinas dentro do currículo. Esta integração deve concorrer para a formação integral do indivíduo.

3.2 Procedimentos de Ensino

Os procedimentos de ensino são os veículos usados pelo professor para criar situações e abordar conteúdos que permite ao aluno viver as experiências necessárias para alcançar os objetivos (mudanças cognitivas, afetivas, motoras).

Para Perrenoud (1993), o professor necessita conhecer algumas técnicas para captar a atenção, dissuadir um aluno de falar, acalmar um grupo agitado e indicar que falta pouco tempo para terminar um trabalho. Estas ações passam muitas vezes por mensagens elípticas ou não verbais, por uma postura ou por uma mímica dissuasiva ou incitativa.

De acordo com Schmitz (1983), a seleção dos procedimentos de ensino dependerá de uma série de circunstâncias tais como: os objetivos, os conteúdos, as características da disciplina ou situação, a disposição dos alunos, o tipo de trabalho ou resultado, os recursos.

Segundo Libâneo (1994), os métodos de ensino são determinados pela relação entre os objetivos e os conteúdos e referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos de ensino. Método de ensino é um caminho para atingir um objetivo.

Piletti (1991) faz diferença entre procedimentos de ensino, estratégia, métodos e técnicas de ensino. Para o autor, procedimento de ensino é a maneira de

efetuar alguma coisa, consiste em descrever as atividades desenvolvidas pelo professor e pelos alunos. A estratégia é a descrição dos meios disponíveis pelo professor para atingir os objetivos específicos. É o caminho para alcançar um fim. É o roteiro geral para as atividades e indica as linhas de ação a serem utilizadas. A técnica é a operacionalização do método, ou seja, é a utilização de diferentes técnicas para cumprir os objetivos dos métodos.

Schmitz (1983), quando se refere aos métodos, classifica-os quanto à atividade, quanto à forma de raciocínio, quanto à ligação com o indivíduo e os fatos, quanto à forma que se obtém e se comunica o resultado e quanto à forma de integrar os diversos aspectos.

Quanto à atividade, os métodos podem ser individuais, sociais ou sócio-individuais. O método individual situa-se na linha da reflexão, do trabalho pessoal, do aprofundamento e da pesquisa. É importante no início da atividade para fornecer elementos de conhecimento e informação, como no final da aprendizagem para aprofundar e integrar os conhecimentos adquiridos de outras fontes e propiciar as vivências e aplicação. O método socializado é usado no momento da comunicação. Supõe, evidentemente, que haja algo a comunicar. Pressupõe e exige que tenha havido, ou que venha a haver, posteriormente, atividade individualizada. Não poderá ser usado de forma exclusiva, especialmente ao se tratar da aprendizagem de certos conteúdos que não podem ser reduzidos à simples comunicação ou assimilação mais ou menos passiva. Consiste em confrontar valores e experiências que podem levar a novas experiências coletivas ou individuais. O resultado mesmo das vivências coletivas sempre se caracteriza pela individualização. O método sócio-individualizado une os dois elementos ou métodos anteriores e situa-se mais na linha das vivências. Não separa os dois aspectos de qualquer atividade. Ao mesmo tempo em que se comunica alguma coisa, ele aprofunda através da reflexão, da pesquisa, da integração pessoal, aproximando e pondo em comum os dados de todos os integrantes da situação. Pode ser considerado o método ideal para a atividade educativa, contanto que usado com critério e competência, escolhendo bem os momentos da comunicação e do aprofundamento individual, e com a devida dosagem desses momentos.

Do ponto de vista do raciocínio, o método pode ser dedutivo, indutivo ou analógico. O método dedutivo é aquele que vai do geral para o particular. Existem princípios, normas, leis, conceitos que são aplicados a uma situação concreta. Esta situação se entende ou resolve a partir desses princípios gerais. Exemplo é o caso das fórmulas matemáticas que são aplicadas para a solução de um determinado problema. O Indutivo é o método que procede do particular para o geral, dos fatos e dados, para sua interpretação e aplicação. É o estudo da realidade e a análise dessa realidade que leva a compreender sua implicação. Geralmente é o método a ser usado para a aquisição das primeiras noções sobre qualquer assunto, ou para tratar com uma novidade. Segue os passos do método científico. O método analógico faz a integração dos dois anteriores. Usa tanto os princípios, como procede da realidade, dos fatos, para maior aprofundamento dos conhecimentos. Tem fatos e dados concretos, mas ao mesmo tempo, comparando estes dados com conhecimentos ou princípios anteriores, infere deles para a situação nova. É algo novo acrescentado aos conhecimentos anteriormente já possuídos. Pode-se dizer que não se aprende nada totalmente novo. É este o método que mais se deveria utilizar pois fornece um feedback sobre o que já se sabe, aplicando-se às novas situações, que se enriquecem com a experiência já adquirida, ao mesmo tempo em que a nova experiência se vai realizando.

Os métodos, quanto à ligação com o indivíduo e os fatos, podem ser lógico e psicológico. O método lógico segue a ordem dos fatos, do tempo, do raciocínio. É usado quando se acompanha uma coisa, um fato, um acontecimento. Adquire-se aos poucos, através da experiência. O método psicológico parte do interesse mais imediato, mais direto, mais próximo, mais motivador, para percorrer, de certo modo, o caminho inverso dos acontecimentos. Ele não exclui a lógica, mas, de certo modo, a inverte. Em vez de começar pelo que aconteceu primeiro, parte do ponto de chegada, para alcançar depois o ponto de partida. Este método atende mais aos interesses emergentes, não se preocupando tanto com a seqüência temporal ou a lógica dos elementos.

Quanto à forma como se obtém e se comunica o resultado, o método pode ser intuitivo ou experimental e verbalizado. O método intuitivo parte da observação da pesquisa, da análise, do fato em si, para daí tirar as devidas conclusões e

generalizações. Necessita para isso de muitos recursos, de situações concretas, de sistematização. Situa-se mais na técnica da pesquisa, geralmente é mais individualizado do que socializado, embora também contenha esse elemento. É indispensável para que a aprendizagem tenha profundidade e consistência. O método verbalizado necessita da comunicação como elemento da socialização. Esta comunicação pode ser individualizada ou grupal. É o método que se usa nos trabalhos de grupo ou equipes, ou nas aulas.

Na integração dos diversos aspectos dos métodos situam-se as técnicas que os professores ou os alunos possam adotar. Conforme Schmitz (1983),

“Não se pode restringir a um dos diversos aspectos que integram uma situação de aprendizagem. Quando se trabalha por indução, ao mesmo tempo tem-se que recorrer à dedução e à analogia. Quando se procede logicamente, precisa-se, ao mesmo tempo, ter consideração com os aspectos psicológicos. Mas também a recíproca é verdadeira. Quando se usa a observação, a intuição, a pesquisa, necessita-se verbalizar concomitantemente a experiência. Pode-se dizer que o método tem de ser ao mesmo tempo individualizado e socializado, ou melhor, sócio-individualizado. O método é um conjunto de circunstâncias a serem consideradas, para que a atividade se possa realizar de acordo com os objetivos e os conteúdos propostos. A decisão sobre o seu uso depende das circunstâncias concretas” (p. 127).

Segundo Libâneo (1994), a utilização de métodos de ensino implica em uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor como dos alunos, com a finalidade de orientar os alunos para os objetivos e requer utilização de meios.

De acordo com Nérici (1973), os métodos e técnicas de ensino para serem conseqüentes têm de atender aos princípios da ordenação, adequação, eficiência, realidade psicológica, dificuldade, participação, transferência, reflexão e responsabilidade.

O princípio da ordenação prevê a seqüência em que devem desenvolver-se os trabalhos escolares, para que sejam mais facilmente apreendidos e assimilados pelo estudante. O princípio da adequação prevê o ajustamento das noções, tarefas e objetivos a alcançar aos objetivos do curso e às possibilidades e necessidades do educando. O princípio da eficiência tem em vista levar o educando a despender o mínimo de esforços para alcançar o máximo de rendimento nos estudos. O princípio

da realidade psicológica previne não perder de vista a idade evolutiva do educando, bem como suas diferenças individuais, ao serem projetadas tarefas escolares. O princípio da dificuldade recomenda colocar o educando em situações problemáticas e que exijam esforço para a sua solução. O princípio da participação prevê levar o educando a assumir, nos trabalhos escolares, uma atitude dinâmica e não passiva. No princípio da espontaneidade o método ou técnica tem de prever a possibilidade de favorecer a criatividade e as manifestações desinibidas do educando. No princípio da transferência o professor tem que pensar que o ensino por métodos e técnicas deve contribuir para a assimilação de formas de comportamento úteis para todas as situações de vida e não só para situações escolares. O princípio da reflexão enfatiza a preocupação fundamental do ensino que é o de levar o educando a refletir, e o princípio da responsabilidade proclama a necessidade de desenvolver no educando o senso de responsabilidade profissional e social.

Para o mesmo autor, as características essenciais dos métodos e técnicas de ensino devem ter a amplitude suficiente para permitir um trabalho em comunidade entre professor (dirigindo a aprendizagem) e estudante (elaborando conhecimentos, adquirindo e desenvolvendo técnica, habilidades, hábitos e atitudes). Adequar à mentalidade do jovem estudante, a fim de conduzi-lo da subjetividade vacilante à objetividade ponderada. Ajustar à natureza do conteúdo a ser estudado, de maneira que se preste a desenvolver o espírito crítico e de pesquisa, habilidades e atitudes. Ter o propósito de instruir e de formar simultaneamente, fazendo assim, do conteúdo em fim (instrução técnico-profissional) e um meio (formação do cidadão).

Conforme Carbonel (2002), na pedagogia tradicional o método mais utilizado é o da aula magistral, onde a aprendizagem segue o princípio da exposição-escuta-memorização-repetição. O método não é importante, pois não existe uma preocupação com o sujeito, e sim com o objeto de estudo, o programa.

Carbonel (2002) sustenta que o método e o conteúdo são indissociáveis, e portanto não podem ser apresentados de forma autônoma e independente. Afirma ainda que o método não é anterior ao conteúdo, mas sim posterior a ele, e que a utilização do método depende da problemática a ser abordada.

Há vários procedimentos de ensino e cada um perfeitamente caracterizado, porém, em regra geral, são utilizados de forma mista, combinando dois ou mais procedimentos em uma mesma aula.

Piletti (1991) faz uma distinção entre os métodos e técnicas tradicionais e os métodos e técnicas novas. Nas tradicionais exigem um comportamento passivo do aluno, onde cabe ao professor transmitir os conhecimentos e aos alunos apenas recebe-los. Os novos métodos e técnicas são caracterizados por se oporem radicalmente a tudo quanto é passivo nos métodos tradicionais.

Perrenoud (1993) diz que

“Não basta apenas expor os saberes para que estes sejam assimilados. Até mesmo as pedagogias tradicionais são pedagogias ativas num sentido limitado; criam exercícios, trabalhos práticos, momentos de trabalho mecanizado ou programado, de memorização. A transposição didática uma tradução pragmática dos saberes para atividades, para situações didáticas. Situações que é necessário planificar, introduzir animar coordenar, levar a uma conclusão” (p.26).

Dentre os procedimentos de ensino existentes, Piletti (1991) destaca como sendo os mais utilizados os seguintes: palestra, exercício individual, demonstração, interrogatório, estudo individual, e ainda, os estudos coletivos, como o estudo de caso e discussão dirigida.

A palestra é uma exposição oral na qual o professor apresenta, define, analisa e explica os temas de uma sessão de instrução ou aula. Ela tem por objetivos, obter a compreensão inicial indispensável ao estudo de novos assuntos; familiarizar os alunos com fatos, conceitos, procedimentos e princípios; e sistematizar, sintetizar e concluir ao final do estudo.

Apresenta como principais vantagens, permitir ministrar muitos ensinamentos em pouco tempo; e poder ser feita para turmas numerosas.

O exercício individual é o procedimento mais adequado para o desenvolvimento de habilidades básicas, sejam da área psicomotora ou sejam da área cognitiva.

Consiste na repetição intensa e regular de determinada operação ou raciocínio até que o aluno adquira a habilidade desejada. Tem por objetivos a

aquisição de destrezas e automatismos, o aprimoramento de padrões de ação e a fixação de habilidades específicas.

Existem vários tipos de exercícios individuais, dos quais os mais comuns são a prática controlada (todos os alunos executam determinada operação a um só tempo e com a mesma velocidade, sob o controle do professor e monitores); prática individual (os alunos trabalham individualmente com suas próprias velocidades, executando a operação como um todo e sob a supervisão do professor e monitores); prática tipo monitor – aluno (os alunos são reunidos aos pares e cada um deles atuará alternadamente, ora como monitor, ora como professor. É utilizada para os alunos que já assimilaram os fundamentos básicos de uma habilidade).

No planejamento e preparação do exercício, o professor deve estabelecer a sua finalidade e os objetivos a atingir, enunciando de forma clara e que facilite a identificação de todos os fatores necessários à resolução do problema; em seguida, deve procurar resolver o exercício, de forma a assegurar que os alunos tenham condições de chegar à solução desejada com os dados fornecidos, dentro do tempo necessário.

Durante a execução prática da habilidade, o professor deve assistir e acompanhar os alunos, corrigindo-os e auxiliando-os nas diversas fases do aprendizado, com a ajuda de monitor (es); repetir, com freqüência, as instruções dadas para a execução dos movimentos ou ações; e fazer com que os alunos repitam, as operações que devem ser feitas com a máxima atenção; os exercícios curtos e intensos são preferíveis aos longos e cansativos.

A demonstração é um procedimento de ensino muito favorável à iniciação da aprendizagem voltada para o desempenho. Por meio de uma demonstração, os alunos podem visualizar a execução de determinados procedimentos, uma vez que deixa na mente uma idéia mais concreta no próprio momento em que estão aprendendo. O aluno aprende mediante o dizer, mostrar e fazer.

Por outro lado, enfatiza o interesse dos alunos em face do realismo, além de assegurar a compreensão, completando as explicações teóricas apresentadas anteriormente.

A demonstração pode ser direta ou pessoal (quando realizada pelo próprio professor), e indireta (realizada por monitores, auxiliares ou alunos diretamente

assistidos pelo professor); com recursos (tais como filmes, modelos, equipamentos); com equipes ou grupos (que representarão, o mais fielmente possível, o trabalho).

Ao iniciar o planejamento e preparação de uma demonstração, o professor deve definir com precisão os objetivos a atingir; verificar o grau de complexidade do que será demonstrado; identificar os aspectos essenciais que devem ser enfatizados; identificar e providenciar todos os recursos e condições necessárias; prever a quantidade de monitores e auxiliares; identificar e preparar o local para a demonstração; preparar um Quadro mural com o roteiro da demonstração; e preparar um resumo a ser entregue aos alunos, após a sessão, para reforçar a aprendizagem, quando conveniente.

O interrogatório é um procedimento de ensino em que o professor, por meio de perguntas, estimula a participação dos alunos.

Quando o professor seleciona este procedimento, procura atingir os seguintes objetivos: reflexão sobre os assuntos que estão sendo apresentados; desenvolvimento do raciocínio e da compreensão; participação ativa nas sessões; e contribuição com experiências pessoais.

No planejamento e preparação de um interrogatório, o professor deve elaborar perguntas que contenham finalidade específica, compreensão fácil, simplicidade, objetividade, boa estrutura e ausência de memorização.

O estudo individual é um procedimento que tem por objetivo possibilitar que o aluno aprenda seguindo um estilo cognitivo próprio e assuma a responsabilidade pelo controle da própria aprendizagem, “aprendendo a aprender.”

Pode ser desenvolvida sob as formas de: estudo dirigido, estudo por meio de fichas, estudo em computador, estudo preliminar.

O estudo dirigido é uma atividade realizada pelos alunos com base em roteiros preparados pelo professor, partindo da leitura de um texto selecionado.

Deverá fazer com que o aluno atinja os seguintes objetivos: consultar fontes de informações, tais como manuais, livros ou notas de aula; pesquisar sobre o assunto; aprender a estudar; desenvolver a capacidade de reflexão e interpretação; conduzir, por si mesmo, o processo de aquisição de informações; preparar-se para um debate ou discussão sobre o assunto; conhecer pensamentos diferentes sobre o assunto; e organizar as próprias idéias.

O professor deve avaliar o aproveitamento por meio de verificação verbal ou escrita, ou por meio de debates.

No estudo por meio de fichas, o professor elabora noções que reúnem, em pequenas etapas, informações relativas ao conteúdo aula, exercícios que relacionam perguntas a serem respondidas ou problemas a serem resolvidos pelos alunos, ou respostas que apresentam as soluções para as perguntas ou problemas, para que os próprios alunos corrijam suas respostas ou soluções.

No estudo por meio de fichas, o professor deve distribuir as fichas aos alunos para que realizem as atividades propostas em sala ou a domicílio, e fornecer orientação, quando necessário.

O computador é um novo meio disponível para o estudo individual, que é realizado por meio de programas educacionais. Estes programas podem ser de estilos diferentes, como tutoriais, exercícios e prática e simulação.

Os programas tutoriais apresentam um modelo que acompanha o desenvolvimento e o desempenho do aluno, procurando identificar o quanto este aprende em uma lição. Quando o aluno demonstra ter dominado a habilidade proposta, o programa apresenta o próximo grupo de perguntas ou problemas. Neste tipo de programa, o aluno pode pedir auxílio ao computador ou pode retornar para rever um assunto. O programa estimula o aluno, sugerindo que este execute uma determinada ação.

Os programas de exercício e prática consideram apenas um momento determinado do processo ensino-aprendizagem. Apresentam situações para que o aluno possa melhorar o seu desempenho, levando-o a praticar determinadas atividades quantas vezes julgar necessário. Por exemplo: resolver problemas matemáticos, estudar gramática de outro idioma.

As simulações reproduzem ambientes em que o aluno aprende a reagir como se estivesse diante de uma situação real, identificando e controlando as relações de um dado problema.

Estudo preliminar é um procedimento em que o assunto é apresentado aos alunos sem a assistência direta do professor. Constitui-se, portanto, num auto-aperfeiçoamento. Tem por objetivos apresentar assuntos ou recordar e ressaltar pontos importantes de matérias já estudadas ou não, objetivando sua aplicação e

dispensando, conforme o caso, palestras subseqüentes; adequar as tarefas programadas para estudo preliminar aos objetivos específicos selecionados pelo professor; proporcionar os conhecimentos básicos fundamentais a uma discussão dirigida; motivar o aluno, orientando-o na ambientação de situações a serem desenvolvidas em sala.

O estudo preliminar pode conter também um trabalho em domicílio, que implica na execução de uma tarefa complementar ligada a um assunto. Pode abranger as tarefas de levantamento de idéias referentes a tópicos para discussão, soluções de questionários ou pedidos, preparação de relatórios ou redação de documentos.

O estudo de caso consiste na apresentação de uma situação real ou fictícia para ser discutida exaustivamente em grupo, tendo em vista uma análise ampla e um intercâmbio de idéias.

Seus objetivos são: analisar, avaliar e apreciar uma dada situação, aplicar conhecimentos, apresentar alternativas para solucionar problemas e confrontar diversas alternativas e pontos de vista.

O emprego deste procedimento é adequado na aprendizagem de assuntos da área cognitiva que estejam vinculados a problemas, tomadas de decisões ou manifestação de opiniões. Na área afetiva é de grande importância para o desenvolvimento de uma série de atributos, tais como: decisão, iniciativa, flexibilidade ou criatividade.

A discussão dirigida consiste em fazer com que os alunos examinem um assunto ou um problema, apresentando livre e criticamente suas idéias e pontos de vista e discutindo-os sob a coordenação do professor.

Serve para tratar de assuntos da área cognitiva que demandem reflexão crítica e resolução de impasses. Na área afetiva, é recomendado como complemento à observação de audiovisuais, proporcionando excelentes oportunidades para reflexão.

Tem como objetivos desenvolver as habilidades de expressão de pensamentos com clareza e exatidão, desenvolver raciocínio e compreensão, desenvolver capacidade de argumentação e contra-argumentação com tato e desenvolver as atitudes de saber ouvir e aceitar pontos de vista diferentes.

Para empregar esta técnica de ensino, o professor deve planejar a discussão, elaborando perguntas simples, de fácil compreensão e que estimulem a reflexão dos alunos, organizando um roteiro que ficará exposto; preparar uma ficha de orientação, para que os alunos se preparem, por meio de leitura ou estudo, acerca dos temas da sessão ou aula, indicando as fontes de consulta; e verificar se a discussão pode ser incrementada com a ajuda de recursos, tais como ilustrações, gravações ou textos que sirvam de apoio e que apresentem tópicos ou situações problema.

Perrenoud (1993) afirma que

“os meios de ensino (manuais, fichas, exercícios) são, simultaneamente, um apoio e um obstáculo às transformações. Ao tornar menos pesados estes meios, ao diversificá-los ao alargar a escolha, a instituição favoreceria indubitavelmente, no âmbito da língua materna, uma pedagogia mais centrada na expressão dos alunos e das atividades de comunicação. Ao eliminar, por completo, estes meios de ensino, criar-se-ia o pânico, cuja principal objetivo seria fazer retroceder a aspiração de uma parte dos professores: libertarem-se dos meios oficiais” (p.43).

Conforme Carbonel (2002), a chave para utilização de métodos e técnicas de ensino adequados é a frequência de utilização, a qualidade do método utilizado e o equilíbrio entre o professor e o método, pois alguns métodos requerem uma preparação e predisposição específica do professor. Carbonel (2002) afirma ainda que muitos professores inovadores não se apegam a um método determinado, e que de maneira planejada ou improvisada vão aplicando diversas estratégias metodológicas para que possam dar sentido ao conteúdo, tornando suas aulas mais atrativas, com interatividade dos alunos e desenvolvendo pensamentos.

Dependendo do resultado almejado, o professor pode ainda empregar outros procedimentos de ensino não citados.

Para Perrenoud (1993), cada professor deve escolher entre fatalismo e revolta contra as desigualdades, entre ensino frontal e pedagogia diferenciada, entre avaliação normativa e avaliação formativa.

3.3 Procedimentos de Avaliação

Quando fala-se em avaliação normalmente esta a se referir aos resultados finais obtidos pelos alunos em determinado assunto. De acordo com Zabala (1999), esta avaliação via de regra retrata o grau de alcance dos alunos nos objetivos propostos, porém na maioria das vezes está sendo utilizada como instrumento sancionador e qualificador onde o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos.

Conforme Lüdke (2001), embora o educador tenha na avaliação uma parceira constante, em geral, não tem com ela uma convivência fácil.

A avaliação, tradicionalmente, está centrada nos alunos em virtude do seu caráter seletivo, onde seu objetivo é separar os mais aptos para continuar freqüentando o meio escolar.

Para Perrenoud (1999), a avaliação é uma tortura medieval a qual foi aplicada pelos colégios do século XVII, tornada indissociável do ensino e que permanece até hoje. Afirma ainda que a avaliação define um aluno modelo, aplicado e dócil para uns e imaginativo e autônomo para outros.

Luckesi (2000) observa alguns desdobramentos no processo de avaliação, com relação ao professor – aluno. Uma das primeiras observações feitas é a preparação de *provas para reprovar*. Este tipo de avaliação aborda itens deslocados dos conteúdos estudados, apresenta questões com nível de complexidade maior do que foi trabalhado, e/ou ainda, utiliza linguagem incompreensível para os alunos.

Outra questão abordada por Luckesi (2000), é a promessa de pontos a mais e a menos na nota, oriundos de atividades regulares ou extras, mas que não estão essencialmente ligadas aos conteúdos e que não refletiria no processo ensino-aprendizagem.

A utilização das provas como ameaça aos alunos indisciplinados também não possui relação com o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos, mas sim com o doutrinamento social através do medo.

Luckesi (2000) apresenta algumas explicações para estas distorções na avaliação.

Para os Jesuítas do século XVI, eram solenes as ocasiões das avaliações, quer pela constituição de bancas avaliadoras, quer pela divulgação pública dos resultados.

Na pedagogia “comeniana” os exames são utilizados como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Comenio salientava ainda que o medo é um excelente fator para manter a atenção dos alunos e que o professor deveria utilizar este recurso para que os alunos aprendessem com facilidade, sem fadiga e com economia de tempo.

A sociedade burguesa também utilizava a avaliação como mecanismo de controle e seletividade escolar no processo de formação da personalidade do educando. As provas e os exames eram realizados conforme o professor ou de acordo com o sistema de ensino.

Luckesi (2000) conceitua as notas como uma divindade, tanto para professor como para os aluno. Os primeiros adorando-as quando são baixas, pois retrata que o professor é durão, sua disciplina é importante, quer mostrar o seu poder na decisão da aprovação ou não do aluno. O segundo, almejando um grau mais elevado independente de uma aprendizagem. “a nota domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar”.(p.24) Neste sentido a avaliação deixa de ser uma oportunidade de aprendizado para ser médias e números que retratam as aprendizagens bem ou mal sucedidas.

O medo é historicamente um fator de controle social, é um excelente freio as ações que são indesejáveis. Por isto, que instituições como a escola, a igreja e a família o utilizam freqüentemente. O medo reproduz uma sociedade submissa. O castigo é um dos instrumentos utilizados para gerar medo, mas como na escola a utilização do castigo físico não é possível ou aparentemente não é aplicado, o professor utiliza outras formas de coação, como a avaliação, utilizando desta forma o castigo psicológico. Como exemplo, Luckesi (2000) utiliza a palavra preocupação, que significa ameaça, ou seja, estar previamente preocupado com a possibilidade de um castigo.

Luckesi (2000) aponta três conseqüências principais da utilização da pedagogia do exame, a conseqüência pedagógica, psicológica e a sociológica. A verdadeira função da avaliação da aprendizagem é auxiliar na construção do conhecimento, e desta forma, uma conseqüência pedagógica, é a atenção centralizada no exame. Como conseqüência psicologia, a pedagogia do exame é muito útil na formação das personalidades submissas. No aspecto social, a pedagogia do exame é bastante útil para os processos de seletividade social, pois a avaliação esta muito mais articulada para a reprovação do que para a aprovação.

Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem escolar ganhou um espaço muito grande na prática educativa, mais especificamente na terceira série do ensino médio, onde os docentes e discentes estão voltados para o treinamento de resolver provas, tendo em vista a preparação para o vestibular, o qual é a porta de entrada para a Universidade. Esta preocupação torna-se mais acentuada nos cursos de preparação para o vestibular.

Os estabelecimentos de ensino estão centrados nos resultados das provas e dos exames, pois através das notas são elaborados quadros estatísticos que demonstram o quadro como os alunos se encontram em relação de uma série para outra.

O atual sistema social também se contenta com as notas obtidas nos exames, pois ao verificar os resultados obtidos nos quadros estatísticos se acomoda e aceita as constatações obtidas. “Enquanto o estabelecimento de ensino estiver dentro dos conformes, o sistema social se contenta com os quadros estatísticos”. Luckesi (2000 p. 20)

A avaliação inicia-se propriamente antes de se começar a atividade. Para saber se vale à pena iniciar um trabalho, importa, antes de tudo, sondar as possibilidades, necessidades, procedimentos, recursos e tudo o mais que vá influir na execução do planejamento.

Enquanto a ação se realiza, é indispensável acompanhar a sua execução, para que não haja desvios e o resultado seja o melhor possível.

Quando se conclui a atividade, deve-se avaliar os resultados alcançados no sentido de validar toda a ação, ou de replanejar o que não tiver sido alcançado.

Qualquer futuro planejamento dependerá essencialmente desta avaliação final, pois servirá ao mesmo tempo de sondagem para a atividade subsequente.

Segundo Piletti (1991),

“Avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo” (p.190).

Qualquer atividade que se exerça para alcançar o sucesso necessita ser bem planejada e avaliada criticamente, garantindo assim o seu resultado. De pouco adiantará iniciar e executar um trabalho, se não houver preocupação em avaliá-lo Schmitz (1983).

Pode-se caracterizar a avaliação como o processo de acompanhamento e julgamento sistemático de toda a atividade.

Segundo Schmitz (1983), “A avaliação é um processo contínuo, cumulativo, descritivo e global de acompanhamento de aprendizagem” (p.151). É contínuo porque acompanha todos os momentos do processo ensino aprendizagem, desde o início, a execução e a conclusão do trabalho. Para ter certeza de que o estudante obteve progresso na sua aprendizagem, é importante que o professor acompanhe de forma sistemática a evolução dos comportamentos, os progressos realizados e as dificuldades encontradas. Por isso o processo é cumulativo. É descritivo porque o professor registra o comportamento do aluno, e global, porque nunca se fixa em um aspecto isolado do comportamento.

Cabe ao professor observar todos estes aspectos sob diversas formas, em variadas ocasiões, a fim de encontrar para cada aluno, bem como para o conjunto da classe, o modo mais adequado de trabalhar, os procedimentos de ensino e também para ajudar a desenvolver atitudes e hábitos que ainda não possuem e que forem julgados importantes para a aprendizagem e a vida.

Conforme Álvarez Méndez (2002), o aluno aprende a partir da avaliação e com sua correção, contrastando a informação que o professor oferece de forma crítica e argumentada, mas nunca desqualificada nem punitiva. Segundo o mesmo autor, aprende-se com a avaliação quando se transforma em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem no momento da correção.

Piletti (1991) destaca que um dos erros didáticos mais freqüentes é o da não-integração dos critérios e processos de avaliação na dinâmica geral do ensino.

Para Marques (1977),

"Avalia-se com um quadro de referência diferente daquele com que se ensinou. Assim, trabalhando com métodos e técnicas dinâmicas de ensino, o professor, por não contar com auxiliar ou com tempo suficiente, não faz convenientemente o controle do rendimento dos alunos e, ao final (na hora do exame), oferece questões memorísticas, em desacordo com as situações de aprendizagem que ofereceu e que visavam desenvolver pensamento reflexivo e imaginação criadora" (p. 46).

Para evitar que isso aconteça, deve-se estabelecer com clareza o que vai ser avaliado. Se não se sabe o que vai avaliar não se pode avaliar de maneira eficiente. Por isso o primeiro passo consiste em estabelecer se vai avaliar o aproveitamento, a inteligência e o desenvolvimento sócio-emocional.

É importante selecionar técnicas adequadas para avaliar o que se pretende avaliar. Nem todas as técnicas e instrumentos são adequados aos mesmos fins. O professor deve utilizar na avaliação uma variedade de técnicas para se ter um quadro mais completo do desenvolvimento do aluno. Deve-se ainda, utilizar técnicas que sirvam para avaliar aspectos quantitativos e técnicos e que sirvam para avaliar aspectos qualitativos.

Deve-se ter consciência das possibilidades e limitações das técnicas de avaliação. Conforme Turra et al (1982),

"Muitas são as margens de erro que encontramos, não só nos próprios instrumentos de avaliação (provas, testes etc), como também no próprio processo (modos como os instrumentos são usados). No entanto, a principal fonte de erro, sem dúvida, é a interpretação inadequada dos resultados. Em geral, os professores atribuem aos instrumentos uma precisão que estes não possuem. Na melhor das hipóteses, nossos instrumentos e técnicas de avaliação proporcionam somente resultados aproximados, que devem, portanto, ser assim considerados" (p. 188).

A avaliação é um meio para alcançar os fins e não um fim em si mesma. Turra et al (1982), afirmam que o uso da avaliação implica em propósito útil e significativo. É necessário que a escola, os professores e os alunos retomem com mais clareza e atenção esse princípio. Isso implica atribuir à avaliação seu verdadeiro papel, ou seja, esse processo deve contribuir para melhorar as decisões

de natureza educacional melhorar o ensino e a aprendizagem, bem como o planejamento e o desenvolvimento curricular. O entendimento errôneo e a desobediência a esse princípio, têm sido, em grande parte, causa de frustração de alunos e professores quanto à insuficiência da aprendizagem escolar e, sobretudo, da falta de motivação para aprendizagem, como facilmente é constatável.

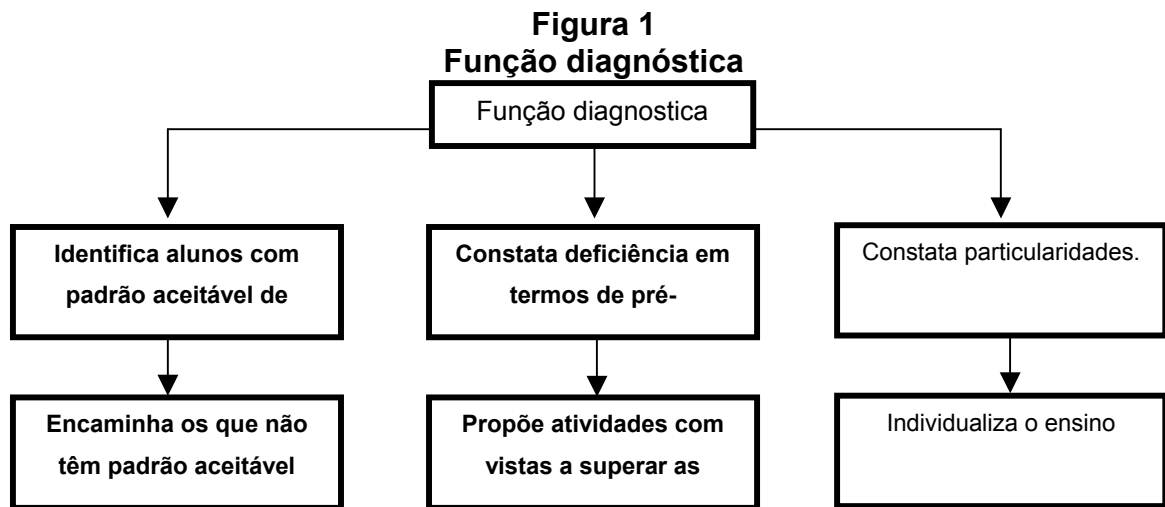
Álvarez Méndez (2002) quando caracteriza a avaliação educativa de forma global, enfatiza que esta deve ser democrática, deve estar sempre a serviço dos protagonistas do processo de ensino aprendizagem, deve ser transparente, contínua, formativa e orientadora, deve buscar a compreensão e a aprendizagem e exigir responsabilidade do professor e do aluno no desempenho de seus papéis.

Quando Álvarez Méndez, (2002) enfatiza que a avaliação deve ser democrática, quer dizer que

“a avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas idéias, suas razões, seus saberes. Também deve ser o momento do qual, além das aquisições, aflorem as dúvidas e inseguranças, o desconhecimento, se realmente há intenção de superá-lo. Ocultá-los é uma armadilha pela qual se paga um preço muito alto em etapas posteriores ou no futuro. Expressá-los com suas imprecisões, erros, confusões, acertos, certezas, sem o temor de subir ou baixar pontos em escalas tão confusas como os da qualificação, abrirá caminho para avançar junto no conhecimento, na apropriação, na formação do próprio pensamento, que-se-está-formando” (p. 15).

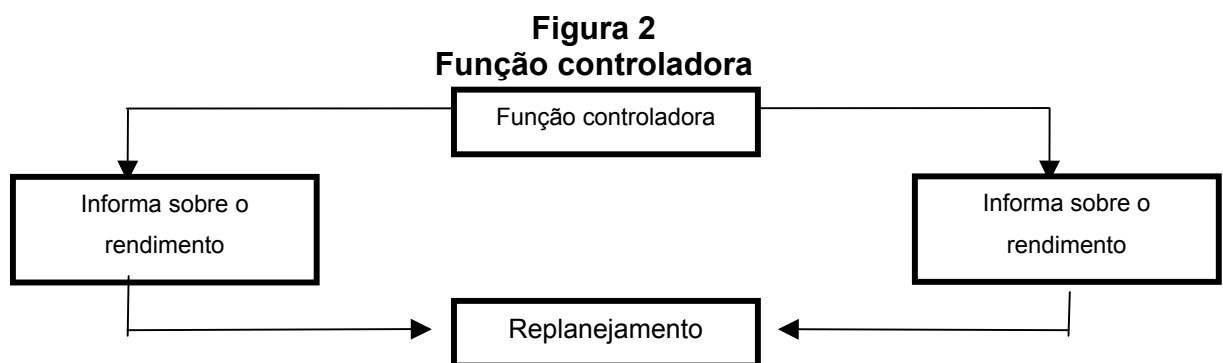
Piletti (1991) afirma que a tarefa de avaliação deve começar no primeiro dia de aula. Logo que os alunos chegam à escola, o professor deve começar a avaliá-los. Só assim poderá adquirir informações diretas, imprescindíveis e valiosas para planejar o seu trabalho. O trabalho do professor será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os alunos. O professor deve procurar conseguir essas informações através de todos os meios que estejam ao seu alcance: entrevistas com os alunos, observação do comportamento, entrevista com pessoas que conheçam o aluno, leitura de fichas informativas sobre o aluno, etc.

A avaliação apresenta basicamente três funções, diagnosticar, controlar e classificar. Relacionadas a essas três funções, existem três modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa.



Fonte: Piletti (1991, p.191)

Ao longo do processo de ensino-aprendizagem temos a avaliação formativa que tem uma função controladora. São os seguintes os propósitos da avaliação formativa: Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem e localizar as deficiências na organização do ensino.

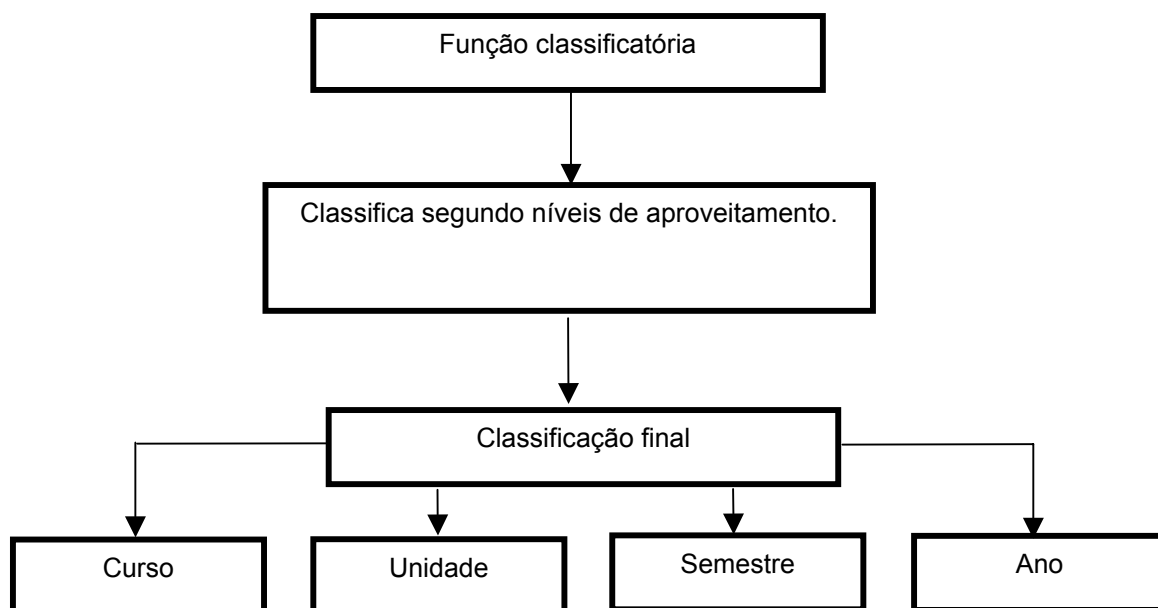


Fonte: Piletti (1991, p.192)

No fim do processo de ensino-aprendizagem temos a avaliação somativa que tem uma função classificatória, isto é, classifica os alunos no fim de um semestre, ano, curso ou unidade, segundo níveis de aproveitamento.

Figura 3

Função classificatória



Fonte: Piletti (1991, p.192)

Quadro 4

Relação função da avaliação x modalidade de avaliação

Função	Modalidade correspondente
De diagnóstico	Avaliação diagnóstica
De controle	Avaliação formativa
De classificação	Avaliação somativa

Fonte: Piletti (1991, p.192)

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. É também utilizada para caracterizar eventuais problemas de aprendizagem e identificar suas possíveis causas, numa tentativa de saná-los.

A avaliação formativa com função de controle, é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o

desenvolvimento das atividades. Portanto, a avaliação formativa visa, fundamentalmente, determinar se o aluno domina gradativa e hierarquicamente cada etapa da instrução, porque antes de prosseguir para uma etapa subsequente de ensino-aprendizagem, os objetivos em questão, de uma ou de outra forma, devem ter seu alcance assegurado. É principalmente através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor. Por isso, a avaliação formativa pode ser utilizada como um recurso de ensaio e como fonte de motivação, tendo efeitos altamente positivos e evitando as tensões que usualmente a avaliação causa.

A avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de feed-back, medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. É por essa razão que os especialistas informam que a avaliação formativa é uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado. Nesse sentido, a avaliação pode servir como meio de controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que os anteriores.

A avaliação somativa possui função classificatória, realiza-se ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, e consiste em classificar os alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecido, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Essas três formas de avaliação estão intimamente vinculadas. Para garantir a eficiência do sistema de avaliação e a eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve fazer uso conjugado das três modalidades.

Álvarez Méndez (2002), apresenta um esquema comparativo, onde caracteriza o que entende por avaliação tradicional e avaliação alternativa.

Quadro 5

Esquema comparativo entre avaliação tradicional e avaliação alternativa

AVALIAÇÃO ALTERNATIVA Avaliação a partir da racionalidade prática (ação comunicativa)	AVALIAÇÃO TRADICIONAL Avaliação a partir da racionalidade técnica (ação estratégica)
Avaliação formativa	Avaliação somativa
Avaliação interna	Avaliação externa
Avaliação referida a princípios educativos	Avaliação referida a critérios ou criterial e referida a normas e normativa
Avaliação horizontal	Avaliação vertical
Avaliação dinâmica	Avaliação pontual
Avaliação processual	Avaliação terminal
Avaliação participada	Heteroavaliação
Avaliação compartilhada	Avaliação individual
Avaliação contínua	Avaliação final
Auto-avaliação co-avaliação	Avaliação feita pelo professor
Provas de ensaio, de elaboração e de aplicação	Exame tradicional, provas objetivas
Preocupação com a compreensão, com a bondade	Preocupação com a confiabilidade, com a validade
Interesse pelo singular (estudo de caso)	Interesse pela generalização (plano experimental)
Subjetividade reconhecida	Objetividade com fim em si mesma
Implicação/compromisso do professor	Distanciamento em nome da imparcialidade
Avaliação da aprendizagem	Medida do rendimento escolar
Credibilidade	Confiabilidade
Atenção pontual a todo processo de ensino aprendizagem	Centrado no resultado ou no alcance de objetivos
Qualidade/eqüidade	Eficácia/eficiência/rentabilidade
Ensino dirigido a compreensão	Ensino dirigido ao exame
O mais valioso é identificado por seu interesse formativo	O mais valioso é identificado por ser o mais valorizado, o que mais pontua
Co-responsabilidade e compromisso	Neutralidade e distanciamento
Coleta de informações por diferentes meios	O exame constitui a fonte de informação
Explicitação dos critérios de avaliação	Os critérios de avaliação costumam ser implícitos
Avaliação integrada em tarefas de aprendizagem	A avaliação ocupa espaço e tempo 'a parte
A avaliação segue princípios coletados no projeto educativo da escola	A avaliação é exercida segundo o estilo de cada professor
Negociação de critérios de avaliação	Aplicação de critérios não explicitados
Atividade de conhecimento e de aprendizagem	Ato de controle e de sanção
Equanimidade	Imparcialidade
Flexibilidade	Programação
Professor pesquisador	Professor especialista em conhecimentos acadêmicos
Desenvolvimento profissional	Instrumento administrativo do professor
Exercício ético	Exercício técnico
Orientada a prática	Orientada pela programação ao exame
Honestidade	Imparcialidade
Guiada pelos princípios curriculares	Orientada aos resultados
Ação justa	Ação neutra
Valorização	Medição
Eqüitativo	Elitista
Subjetividade exercida responsabilmente	Objetividade controlada tecnicamente
Interesse ético	Interesse técnico
Participação do aluno	Intervenção do professor
Atende a globalização dos conteúdos	Centra sua atenção em unidades
Compreensão	Indicadores de conduta
Compreensão processual do rendimento	Explicação causal do rendimento
Conhecimento interdisciplinar.	Centrada em cada disciplina isoladamente
Responsabilidade e autonomia docente assumidos	Prestação de contas, controle externo

Fonte: Alvarez Méndez (2002, p.23)

O Quadro 5, elaborado por Alvarez Méndez (2002) estimula a reflexão sobre duas formas de avaliação, a primeira de forma tradicional e com idéias progressistas e a segunda de forma tradicional e de racionalidade técnica. Duas visões opostas que implicam compromissos com práticas de avaliação diferenciadas.

Hadji (2001) da mesma maneira que Pilleti (1991) classifica a avaliação em três, prognóstica, formativa e cumulativa. A avaliação prognóstica é aquela que precede a ação de formação. Tem como função permitir um ajuste entre o aluno e o programa de estudos (seja pela modificação do programa, adaptando-se aos alunos, ou dos alunos, adaptando-se a programas mais de competências mais atuais). Hadji (2001) utiliza a denominação de avaliação prognóstica porque acredita que toda avaliação é diagnóstica, pois entende que toda avaliação identifica certas características do aprendiz e faz um balanço mais ou menos aprofundado de seus pontos fortes e fracos.

A avaliação cumulativa ocorre depois da ação e tem como função verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Esta avaliação é sempre terminal e global, referindo-se a tarefas socialmente significativas.

Da mesma maneira que Piletti (1991), Hadji (2001) coloca a avaliação formativa no centro do processo de aprendizagem e enfatiza que sua principal função é, ou deveria ser, de regular a atividade de ensino.

Para que a avaliação possa desempenhar as funções que a educação moderna exige, faz-se necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos de avaliação.

A análise do processo ensino-aprendizagem é realizada de forma indireta, ou seja, significa que a aprendizagem, assim como qualquer processo psicológico, não pode ser medida em si. O que pode ser medido são alguns comportamentos que permitem inferir se houve ou não aprendizagem. Tyler (1991) afirma que a avaliação envolve a obtenção de evidências sobre mudanças de comportamento nos estudantes. Toda situação avaliativa dá aos estudantes uma oportunidade de expressar o tipo de comportamento que se está procurando avaliar. Portanto, ao verificar o rendimento escolar, o professor está medindo e avaliando certos comportamentos que lhe permitem deduzir o que o aluno aprendeu.

É interessante lembrar também que não é possível medir toda a aprendizagem, mas apenas amostras dos resultados alcançados. Por isso, para que a medição seja considerada válida, é preciso que seja tão extensa quanto possível, e que as amostras sejam representativas do conjunto.

Considerando que, quanto maior for a amostragem, mais perfeita é a avaliação, todos os recursos disponíveis de avaliação devem ser usados na obtenção dos dados. Essa é mais uma razão que justifica o uso, pelo professor, de técnicas variadas e instrumentos diversos de avaliação. Pois quanto mais dados ele puder colher sobre os resultados da aprendizagem, utilizando instrumentos variados e adequados aos objetivos propostos, tanto mais válida será considerada a avaliação.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem deve, portanto, ser acompanhado de uma avaliação constante. Verificações periódicas fornecem maior número de amostras e funcionam como um incentivo para que o aluno estude de forma sistemática, e não apenas às vésperas de uma prova. Tais verificações podem ser informais (trabalhos, exercícios, participação em debates, solução dos problemas, aplicação de conhecimentos etc) ou formais (provas propriamente ditas). A eficácia da avaliação depende do fato do aluno conhecer seus erros e acertos, para poder reafirmar os acertos e corrigir os erros. Não é o aumento do número de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem. Se as avaliações visam apenas a atribuição de notas, não vão melhorar o rendimento do aluno. O importante é que elas sejam utilizadas tanto pelo aluno como pelo professor, o aluno deve ter acesso à sua prova corrigida para saber seus erros e acertos, e o professor por sua vez, deve analisar o desempenho de seus alunos para aperfeiçoar seu ensino. A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Quando o aluno recebe imediata informação sobre os resultados da avaliação, existe uma tendência a melhorar a aprendizagem.

Existem várias técnicas e vários instrumentos de avaliação. Para a avaliação diagnóstica, por exemplo, podemos utilizar pré-teste, teste diagnóstico, ficha de observação ou qualquer outro instrumento elaborado pelo professor. Para a avaliação formativa temos as observações, os exercícios, os questionários, as

pesquisas etc. E, para a avaliação somativa, os dois tipos de instrumentos mais utilizados são as provas objetivas e as provas subjetivas.

Se, por um lado, as provas objetivas têm a vantagem de precisão e clareza, elas são mais limitantes do que as provas subjetivas. As provas subjetivas oferecem mais chance ao aluno para colocar sua opinião, formar conceitos e generalizações.

Ao escolher uma técnica ou instrumento de avaliação deve-se ter presente, portanto, o tipo de habilidade que se deseja verificar no aluno. De acordo com a classificação de Bloom (1973) são os seguintes os diferentes níveis ou categorias de habilidades cognitivas:

a) Conhecimento - Envolve a evocação de informações. Nesta categoria estão os conhecimentos de terminologia, de fatos específicos, de critérios, de metodologia, de princípios e generalizações, de teoria e estruturas, etc. Neste nível o aluno reproduz o que lhe foi apresentado. Tal objetivo pode ser aprendido apenas por memória.

b) Compreensão - Refere-se ao entendimento de uma mensagem literal contida numa comunicação. Para o nível da compreensão, o aluno não deve somente repetir, mas compreender o que aprendeu, ao menos de maneira suficiente para afirmá-lo de outra forma.

c) Aplicação - Refere-se à habilidade para usar abstrações em situações particulares e concretas. O estudante é solicitado a usar um método, regra ou princípio para resolver um problema. O problema deve ser novo. Caso contrário, o aluno pode estar memorizando soluções e não aplicando princípios.

d) Análise - Refere-se à habilidade de desdobrar uma comunicação em seus elementos ou partes constituintes. Para alcançar esse objetivo o aluno deve usar habilidades citadas nas categorias anteriores. Deve saber o que procurar, compreender os conceitos envolvidos e aplicar os princípios.

e) Síntese - Trata-se da habilidade para combinar elementos e partes de modo a formar um todo. Na síntese, cada aluno deve exprimir suas próprias idéias, experiências ou pontos de vista. Não apenas uma resposta correta. Qualquer resposta que englobe a expressão própria e criativa do aluno vai ao encontro do objetivo da síntese.

f) Avaliação - Refere-se à habilidade para fazer um julgamento sobre o valor do material e dos métodos empregados com o objetivo de alcançar determinados propósitos. O aluno deve justificar a posição por ele assumida, baseando-se no raciocínio e na relação dos argumentos. Para ser avaliação e não compreensão ou aplicação, o objetivo deve sugerir a expressão de um ponto de vista individual. Não pode haver uma única resposta correta. Por isso, esse objetivo não pode ser avaliado adequadamente por itens de múltipla escolha.

Alvarez Méndez (2002) afirma que os métodos e técnicas de avaliação não são tão variados, pois a maioria deles está a serviço dos mesmos fins e desempenham as mesmas funções. Afirma ainda que a escolha do mecanismo de avaliação depende do tipo de informação que queremos coletar ou qual o propósito da avaliação.

Para lograr uma avaliação conveniente, alinham-se variados instrumentos, cada um de acordo com o objetivo e o momento que estão sendo avaliados. A escolha da modalidade de prova e dos itens que a compõem depende dos objetivos a serem avaliados e dos assuntos envolvidos na aprendizagem.

A avaliação deve ser feita tendo em vista o desenvolvimento do aluno e o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. É lícito dizer que a avaliação garante o sucesso do trabalho do professor e do aluno, indicando como está sendo realizado, o que se está acertando, o que precisa ser aprimorado ou modificado, e o que necessita ser refeito.

Segundo Alvarez Méndez (2002), “a avaliação educativa é essencialmente uma atividade prática que visa a formação integral das pessoas que participam do processo educativo” (p.55).

A educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influenciou, também, sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas como uma forma de classificar e promover o aluno de uma série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Portanto, a avaliação assume uma dimensão orientadora.

Segundo Luckesi (2000), o sistema de ensino apresenta diversas facetas. Os alunos têm sua atenção voltada para a promoção de uma série para outra, sem procurar saber as normas e os modos pelo qual a promoção será obtida. “O que predomina é a nota, não importa como elas foram obtidas, nem por quais caminhos. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem” (p.18).

4. Eixos curriculares na formação inicial

Entende-se por eixos curriculares o conjunto de disciplinas afins a partir de uma matriz orientadora, com conteúdos específicos a serem trabalhados com o objetivo de preparar os estudantes para a vida em sociedade e para o desempenho de atividades profissionais.

Conforme Alves (1989) e Bellini (1989) apud Nascimento (1998), “os eixos curriculares consistem em agrupamentos ou blocos de disciplinas afins que criam espaço de ação deixando transparecer a relação entre a teoria e a prática, a forma e o conteúdo, o saber e o fazer” (p. 51).

De acordo com Nascimento (1998), os eixos curriculares atuam no sentido de criar um campo de ação no qual mantidas as características específicas de cada disciplina, seu conteúdo e métodos próprios, bem como o ritmo e característica de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas por conjuntos de professores, de turmas e alunos.

Os eixos curriculares possuem a finalidade de orientar a direção das disciplinas, além de selecionar os conteúdos essenciais a serem desenvolvidos nos programas curriculares. Para Nascimento (1998), os eixos curriculares propiciam aos alunos conhecimentos estruturais e fundamentais para sua vida na sociedade e para o exercício de determinadas atividades profissionais.

O currículo deveria ser concebido a partir de diversas relações existentes, constituindo os vários eixos curriculares, dentro de um ou mais contextos de formação.

Desta forma, o currículo passa a representar um planejamento organizado de aquisição de conhecimentos e experiências oportunizadas que pode operacionalizar-se através de guias curriculares, planos e programas de estudos. E para que isso aconteça, torna-se necessário oferecer condições adequadas para estruturar o ambiente, de forma que o mesmo seja suficientemente capaz de atender as demandas dos participantes. É nesse meio que se desenvolvem as múltiplas interações do indivíduo com o contexto. Um contexto que leva o estudante a perceber as ligações ou vínculos diretos e indiretos entre os eixos curriculares.

Segundo Nascimento (1998), a formação inicial em Educação Física apresenta cinco eixos curriculares mais freqüentes: biológico, psicológico, sócio-antropológico, pedagógico e da cultura motora. Estes eixos podem ser divididos em afins da orientação acadêmica e afins da orientação pedagógica. O primeiro contempla os eixos biológico, psicológico, e sócio-antropológico, e a segunda é constituída pelos eixos pedagógicos e da cultura motora.

O eixo curricular biológico trata dos aspectos biológicos que afetam o ser humano bem como seus movimentos. As disciplinas mais freqüentes são anatomia e fisiologia humana, fisiologia do exercício biomecânica do movimento humano e cineantropometria.

O eixo curricular psicológico preocupa-se com o desenvolvimento motor e como que se adquire estas habilidades motoras. Consiste num bloco de disciplinas de orientação acadêmica, voltado para o conhecimento de mecanismos e processos de desenvolvimento motor e de aquisição de habilidades inerentes às atividades motoras. As disciplinas mais freqüentes são Desenvolvimento Motor, Psicologia do Desenvolvimento, Aprendizagem Motora, Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desporto.

O eixo curricular sócio-antropológico consiste num bloco de disciplinas de orientação acadêmica voltado para o conhecimento filosófico, antropológico e sociológico que enfoca aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos do movimento humano. As disciplinas mais freqüentes são Sociologia do Desporto ou da Atividade Física, Filosofia, História da Educação Física e do Desporto, Antropologia, Teoria da Educação Física e do Desporto, Fundamentos de Educação Física.

O eixo curricular pedagógico gerencia o sistema de ensino-aprendizagem e tudo que se relacione com a prática pedagógica. Consiste num bloco de disciplinas de orientação pedagógica voltado para o conhecimento de princípios gerais e específicos de gestão e organização do processo de ensino-aprendizagem. As disciplinas mais freqüentes são Pedagogia aplicada à Atividade Física, Pedagogia do Desporto, Didática da Educação Física, Teorias de Ensino, Prática de Ensino.

O eixo curricular da cultura motora consiste num bloco de disciplinas de orientação das atividades motoras voltado para os esportes, ginástica, dança e recreação. As disciplinas mais freqüentes são Esportes Coletivos (Voleibol, Futebol,...), Esportes Individuais (Atletismo, Natação,...), Esportes de Luta (Judô, Esgrima,...), Ginástica (Artística ou Desportiva, Rítmica Desportiva,...), Dança (Dança Escolar, Rítmica e Dança,...), Recreação e Lazer.

O aprofundamento geral consiste num bloco de disciplinas de aprofundamento de conhecimentos dirigido para diferentes campos de atuação do profissional de Educação Física que variam de acordo com as necessidades das demandas sem, determinar uma saída profissional específica ou única. As disciplinas mais freqüentes são Educação Física Adaptada, Educação Física Escolar, Treino Desportivo, Administração/Gestão Desportiva, Recreação e Tempos Livres.

O eixo instrumental pode servir como uma complementação geral ou específica para outras áreas do conhecimento, como a Informática, Línguas, etc.

Normalmente ocorrem nos currículos de áreas, associações fortes ou fracas entre os eixos curriculares e, às vezes, nem um tipo de ligação. O mais comum é observar as conexões entre eixos biológico, psicológico e sócio-antropológico, que subsidiam as formulações teóricas, enquanto os eixos pedagógico e cultura física são associados para fundamentar a técnica. Outras uniões podem aparecer entre os eixos de aprofundamento curricular e qualquer outro eixo para complementar ou suprir alguma demanda.

O curso de Educação Física oferecido pela Universidade Regional de Blumenau apresenta um currículo com sete eixos curriculares:

As disciplinas do eixo biológico totalizam 558 horas/aula distribuídas ao longo do curso, com exceção da 5ª fase. Na 1ª, 3ª e 6ª fase são oferecidas duas disciplinas por semestre e nas outras uma disciplina.

As disciplinas do eixo psicológico totalizam 288 horas/aula, sendo que nas 2ª e 3ª fases são cursadas as disciplinas de psicologia geral e psicologia da Educação Física e na 7ª fase são cursadas duas disciplinas.

No eixo sócio–antropológico são oferecidas três disciplinas, que totalizam 180 horas/aula nas 4ª, 5ª e 8ª fases do curso, o que caracteriza uma grande distorção considerando-se que as disciplinas, por serem básicas, deveriam estar no início do curso.

Nas disciplinas do eixo cultura motora estão a maioria das disciplinas sobre manifestações e expressões da cultura motora, cuja carga horária é maior, totalizando 1404 horas/aula. As maiores distorções quanto à carga horária foram destacadas na 2ª fase com 16 horas/aula por semana, nas 6ª e 7ª fases com 7 horas/aula por semana e na 8ª fase sem nenhuma disciplina.

No eixo pedagógico são cursadas 540 horas/aula, havendo uma concentração muito grande na 5ª fase com 10 horas/aula semanais, vindo a seguir a 8ª fase com 8 horas por semana, sendo que na 7ª fase não existem disciplinas deste eixo.

O eixo de aprofundamento geral totaliza 414 horas/aula, concentrados em volta das 4ª fase e nas duas últimas fases do curso.

O eixo Instrumental contém atualmente somente duas disciplinas, com a carga horária de 108 horas/aula, sendo uma disciplina cursada na 1ª fase e a outra na 6ª fase.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados no desenrolar do estudo. Inicialmente está caracterizado o estudo em questão. Em seguida, descreve-se os critérios para definição dos ciclos de desenvolvimento profissional e dos eixos curriculares. Na seqüência, são descritos os participantes do estudo, o instrumento utilizado para a coleta de dados, os procedimentos adotados para a coleta e as limitações do estudo.

Caracterização do Estudo

Esta investigação caracterizou-se por ser uma pesquisa descritiva (Gil, 1994) do tipo de estudo de caso único com sub-unidades (Estrela, 1997). A opção por esta estratégia pareceu ser a mais apropriada tendo em vista a possibilidade de descrever e estudar, de forma mais aprofundada, o fenômeno da prática pedagógica de professores que atuam no curso de graduação em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior do estado de Santa Catarina.

Crítérios para definição dos ciclos de desenvolvimento profissional

Diversos autores realizaram pesquisas sobre a carreira docente, abordando o percurso da vida profissional e os ciclos ou fases desta carreira.

Nas investigações realizadas por Huberman (1995), Gonçalves (1995), Barone et alii (1996), Stroot (1996), e Nascimento & Graça (1998) para caracterizar o desenvolvimento profissional de docentes, classificaram o desenvolvimento da carreira do professor em ciclos, fases ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com o autor.

Uma das primeiras investigações nesta área e geradora de novos estudos foi desenvolvida por Huberman (1995), que classificou em cinco os ciclos da vida profissional: fase de entrada na carreira, fase de estabilização, fase de

diversificação, fase de serenidade e fase de desinvestimento, sendo que cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar cada professor durante o seu percurso profissional.

Farias (2000) escreve que há diferentes critérios para determinar o ciclo de desenvolvimento profissional em que os professores se enquadram. Estes critérios podem ser os anos de docência (tempo de atuação docente independente do ano de conclusão da formação inicial), a idade (faixas etárias) e o ano de conclusão da formação inicial (tempo de atuação docente como profissional habilitado).

Segundo Farias (2000), a carreira docente na realidade brasileira geralmente tem a duração de 25 e 30 anos de docência, e não a duração de 35 ou mais anos apontada por Huberman (1995) e Nascimento & Graça (1998).

Dos estudos realizados nesta área, Huberman (1995) e Nascimento & Graça (1998) possibilitaram uma maior compreensão da vida profissional dos professores em diferentes fases da carreira.

Neste estudo foi utilizado como critério de classificação dos ciclos de desenvolvimento profissional os anos de docência, baseado nos estudos realizados por Nascimento e Graça (1998).

Critérios para definição dos eixos curriculares

Em estudo realizado por Nascimento (1998), para avaliação do ambiente percebido na formação inicial em Educação Física, o autor dividiu os conteúdos curriculares em eixos curriculares assim descritos: Biológico, Psicológico, Sócio-Antropológico, Pedagógico e Cultura Motora. Complementa ainda que alguns cursos superiores na área proporcionam a oportunidade de opção por uma especialização ou aprofundamento curricular dentro da Formação Inicial como, por exemplo, os eixos curriculares do Treino Desportivo, Administração/Gestão Desportiva, Atividade Física Adaptada, Recreação e Tempos Livres, Educação Física Escolar (1ª a 4ª série) e Aprofundamento Geral.

Usando como referência o trabalho realizado por Nascimento (1998) e no estudo realizado por Castro et al (2001) para avaliar o ambiente percebido na formação inicial em Educação Física na Universidade Regional de Blumenau, optou-

se por dividir os professores entrevistados nos seguintes eixos curriculares: eixo Biológico, (sete professores); eixo Psicológico, (três professores); eixo Sócio-antropológico (dois professores); eixo Pedagógico (dois professores), eixo do Aprofundamento geral (três professores) e eixo Instrumental (dois professores).

Quando o professor lecionava duas ou mais disciplinas e de eixos diferentes, o critério adotado para classificação por eixo curricular foi a maior carga horária de uma disciplina em relação à outra. Quando o professor ministrava duas disciplinas ou mais em eixos curriculares diferentes e com a mesma carga horária, o professor foi enquadrado no eixo curricular que possuía o menor número de professores.

Quadro 6

Número de professores por eixo curricular

Eixo curricular	Professores	
	F	F %
Biológico	7	23,33
Psicológico	3	10,00
Sócio-antropológico	2	6,67
Pedagógico	2	6,67
Cultura motora	11	36,67
Aprofundamento Geral	3	10,00
Instrumental	2	6,67
Total	30	100,00

Caracterização dos participantes do estudo

Participaram do estudo os professores da Universidade Regional de Blumenau (FURB), que atuaram no Curso de Graduação em Educação Física no primeiro semestre do ano de 2002, independente da sua formação acadêmica.

O curso de Educação Física no ano de 2002 possuía trinta e três professores que atuam diretamente em sala de aula na função docente. Destes, um era o pesquisador, trinta foram entrevistados e dois não tinham disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.

A média etária dos professores que atuavam no curso de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau é de 44,5 anos, sendo que o professor mais velho possui 62 anos e o mais novo possui 24 anos. Os professores (sexo

masculino) apresentam uma média de idade de 48,3 anos, enquanto que as professoras (sexo feminino) apresentam uma média de idade de 39,6 anos de idade.

Dos 30 professores entrevistados que atuavam no curso de Educação Física, 13 eram do sexo feminino e 17 eram do sexo masculino, ou seja, 43,3% dos docentes que atuam no curso são do sexo feminino e 56,6% são do sexo masculino.

Os dados revelam ainda que dos professores entrevistados, 19 são oriundos do curso de graduação em Educação Física, perfazendo um total de 63,3%, enquanto os demais são oriundos de diversas áreas do conhecimento.

Em uma análise geral do Quadro 7, verificou-se que dos professores que atuavam no curso de Educação Física, apenas três (10%) encontram-se no primeiro ciclo do desenvolvimento profissional, caracterizado por Nascimento e Graça (1998) por ciclo da entrada na carreira docente, que compreende o início da carreira até o final do terceiro ano. No ciclo de consolidação profissional, o qual compreende o início do quarto ano até o final do sexto ano, há dois (6,7%) professores. No ciclo de diversificação, compreendido entre o sétimo e o décimo nono ano da carreira docente, havia 9 (30%) professores. A maior concentração dos professores estava no ciclo de estabilização, período compreendido entre o vigésimo e o trigésimo quinto ano. Neste ciclo estão 16 (53,3%) dos professores.

Por eixo curricular, fica evidenciado que o ciclo de entrada na carreira possui três professores, dois atuam no eixo da cultura motora e um no eixo instrumental. No ciclo da consolidação há dois professores, ambos ministrando disciplinas do eixo da cultura motora. No ciclo da diversificação estão 30 % dos professores. Somente o eixo instrumental não possui professor neste ciclo. No ciclo de estabilização, apenas o eixo pedagógico não possui professor.

A análise dos dados confirma que o principal motivo da maioria dos professores encontrarem-se no ciclo da diversificação ou na estabilização (83,3%) é o ingresso na carreira docente ter ocorrido antecipadamente no ensino fundamental ou médio.

Quadro 7

Professores por eixo curricular nos diversos ciclos de formação profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Entrada (0-3)		Consolidação (4-6)		Diversificação (7-19)		Estabilização (20-35)		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico					2	6,67	5	16,67	7	23,33
Psicológico					2	6,67	1	3,33	3	10,00
Sócio-antropológico					1	3,33	1	3,33	2	6,67
Pedagógico					2	6,67		0,00	2	6,67
Cultura motora	2	6,67	2	6,67	1	3,33	6	20,00	11	36,67
Aprofundamento Geral					1	3,33	2	6,67	3	10,00
Instrumental	1	3,33				0,00	1	3,33	2	6,67
Total	3	10,00	2	6,67	9	30,00	16	53,33	30	100,00

Classificação conforme Nascimento e Graça (1998), sendo observados os anos de ensino fundamental, médio e superior

Na carga horária de trabalho geral dos professores Quadro 8, pode-se constatar que apenas 3,3% dos professores trabalham até 10 horas semanais, 10% trabalham até 20 horas semanais, 10% trabalham até 30 horas semanais. Mais de três quartos dos professores, ou seja 76,7% dos professores possuem carga horária de trabalho maior que trinta horas semanais.

Quadro 8

Carga horária de trabalho semanal dos Professores por eixo curricular

Eixo cur/horas sem	até 10		11 a 20		21 a 30		31 a 40		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico	1	3,3			2	6,7	4	13,3	7	23,3
Psicológico							3	10	3	10
Sócio-antropológico					1	3,3	1	3,3	2	6,7
Pedagógico			2	6,7					2	6,7
Cultura motora			1	3,3			10	33,3	11	36,7
Aprofundamento Geral							3	10	3	10
Instrumental							2	6,7	2	6,7
Total	1	3,3	3	10	3	10	23	76,7	30	100

Carga horária de trabalho semanal em Instituições de Ensino Fundamental, Médio e Superior.

A quantidade de horas trabalhadas na semana influencia no tempo disponível do professor para a preparação das aulas, correção de avaliações e exercícios, bem como na disponibilidade para atividades de formação continuada.

Quadro 9

Carga horária de trabalho semanal dos Professores por eixo curricular na Instituição de Ensino Superior

Eixo cur/horas sem	até 10		11 a 20		21 a 30		31 a 40		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico	1	3,3			2	6,7	4	13,3	7	23,3
Psicológico							3	10	3	10
Sócio-antropológico			1	3,3			1	3,3	2	6,7
Pedagógico			1	3,3	1	3,3			2	6,7
Cultura motora			3	10			8	26,7	11	36,7
Aprofundamento Geral	1	3,3			1	3,3	1	3,3	3	10
Instrumental			1	3,3			1	3,3	2	6,7
Total	2	6,7	6	20	4	13,3	18	60	30	100

Embora 73,3% dos professores possuam carga horária de trabalho semanal acima de 21 horas na Instituição de Ensino Superior, esses dados sofrem algumas alterações a cada semestre letivo. A Universidade não possui professores trabalhando com dedicação exclusiva, porém 60% dos professores têm carga horária na instituição que oscila entre 31 e 40 horas, em docência ou em projetos de extensão. Quando o professor desempenha funções administrativas, como coordenador de curso e chefia de departamento, recebe horas relativas ao seu trabalho.

Na análise dos dados constatou-se que somente três dos professores que atuam entre 11 e 20 horas semanais na instituição possuem carga horária semelhante em outras instituições de ensino, fundamental, médio, ou ainda, desempenhando funções paralelas à docência.

Quadro 10

Vencimento mensal dos professores por eixo curricular

Eixo cur/vencimento	8 a 10 S. M.		11 a 15 S. M..		16 a 20 S. M.		Mais de 20 S. M.		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico			1	3,3	4	13,3	2	6,7	7	23,3
Psicológico					3	10			3	10
Sócio-antropológico			1	3,3			1	3,3	2	6,7
Pedagógico	1	3,3			1	3,3			2	6,7
Cultura motora	2	6,7	2	6,7	1	3,3	6	20	11	36,7
Aprofundamento Geral							3	10	3	10
Instrumental	1	3,3					1	3,3	2	6,7
Total	4	13,3	4	13,3	9	30	13	43,3	30	100

S. M. – Salário Mínimo

No Quadro 10 verifica-se que o vencimento mensal dos professores está diretamente relacionado à quantidade de horas trabalhadas na semana. Isso justifica que 73,3% dos professores possuem um rendimento mensal acima de 16 salários mínimos, o que representa em moeda atual, 3.600,00 reais. Tal remuneração não pode ser considerada como extraordinária, observando que 53,3% dos professores que atuam no curso estão no ciclo de estabilização profissional (período compreendido entre 20 e 35 anos de docência).

Há 13,3% dos professores com vencimento entre 8 e 10 salários mínimos, os quais representam os 10% dos professores que estão no ciclo de entrada da carreira. Já no ciclo de consolidação (período compreendido entre 4 e 6 anos de docência), há 6,7%. Entre estes, 13,3% possuem um vencimento entre 11 e 15 salários mínimos.

Quadro 11

Formação continuada dos professores por eixo curricular

Eixo cur/form. Cont.	Especialista		Mestre		Doutor		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico	1	3,3	4	13,3	1	3,3	7	19,9
Psicológico	1	3,3	2	6,7			3	10
Sócio-antropológico	1	3,3	1	3,3			2	6,7
Pedagógico			2	6,7			2	6,7

Cultura motora	9	30	2	6,7			11	36,7
Aprofundamento Geral	2	6,7	1	3,3			3	10
Instrumental	1	3,3	1	3,3			2	6,7
Total	15	50	14	46,7	1	3,3	30	100

A formação continuada dos professores (Quadro 11) que atuam no curso de Educação Física está dividida entre metade de especialistas e outra metade de mestres e doutores. Estes representam apenas 6,7% dos professores. O eixo curricular que apresenta maior deficiência em relação à formação continuada é o da cultura motora, onde 81,8% dos professores são especialistas.

Dos professores descritos no Quadro 11, é importante ressaltar que sete estão cursando mestrado e um está cursando doutorado, o que modificará sensivelmente estes dados no futuro próximo, passando o percentual de mestres e doutores para 76,7%.

Quadro 12

Formação inicial (Graduação) dos professores por eixo curricular

Eixo curricular Formação inicial	Educação Física		Outros		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico	1	3,3	6	20	7	23,3
Psicológico	1	3,3	2	6,7	3	10
Sócio-antropológico	2	6,7			2	6,7
Pedagógico			2	6,7	2	6,7
Cultura motora	11	36,7			11	36,7
Aprofundamento Geral	3	10			3	10
Instrumental	1	3,3	1	3,3	2	6,7
Total	19	63,3	11	36,7	30	100

Dos trinta professores entrevistados, 19 são oriundos da Educação Física, o que representa 63,3% dos professores. Os demais (36,7%) são oriundos de diversas áreas, como pedagogia (6,7%), biologia (10%), matemática (3,3%), odontologia (3,3%), filosofia (3,3%), fisioterapia (6,7%) e enfermagem obstetrícia (3,3%).

Quadro 13

Formação continuada dos professores graduados em Educação Física e demais cursos

Eixo curricular Formação inicial	Especialista		Mestre		Doutor		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Educação Física	14	46,7	5	16,7			19	63,3
Outros	2	6,7	7	23,3	2	6,7	11	36,7
Total	16	53,3	12	40	2	6,7	30	100

Os professores não oriundos do curso de graduação em Educação Física representam 36,7% dos docentes que atuam no curso. Destes 36,67% (11 professores), apenas 2 (18%) são especialistas e os demais possuem titulação de mestre ou doutor.

Os professores graduados em Educação Física que atuam no curso somam 63,3% (19 professores), sendo que apenas cinco possuem título de mestre (26,3%) e os demais (73,7%) de especialista.

Instrumento utilizado na coleta de dados

Para obter o maior número de informações possíveis, optou-se pela utilização da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados (anexo 3).

Segundo Cruz Neto (1994), a entrevista constitui-se o instrumento básico e mais usual na pesquisa de campo, porque permite obter dados relatados da fala dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas individualmente e após o contato prévio com cada professor. As perguntas que nortearam as entrevistas foram abertas, pois pretendia obter respostas variadas sobre os critérios para delimitação dos conteúdos ministrados, as técnicas de ensino mais utilizadas e os critérios empregados na escolha das avaliações.

Na análise dos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores foi utilizado como critério os anos de docência no magistério, seja no ensino fundamental, médio ou superior.

Procedimentos de coleta de dados

Para melhor estruturar e operacionalizar a realização do estudo, optou-se por dividir os procedimentos de coletas de dados em três partes.

a) Antes da coleta de dados

O primeiro procedimento adotado foi à realização do contato com a Instituição de Ensino Superior onde foi realizado o estudo, a fim de obter autorização para a realização das entrevistas com os professores.

Posteriormente, foi solicitada autorização do Chefe do Departamento para realização do estudo no Departamento de Educação Física da Universidade Regional de Blumenau.

Em seguida, foi realizado um levantamento dos professores que atuavam no curso de Educação Física no segundo semestre de 2002 e seus respectivos departamentos (para os professores que estavam vinculados a outros departamentos).

E, por último, foi feito contato direto com todos os professores para marcar a realização das entrevistas.

b) Durante a coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada pelo próprio pesquisador após a assinatura do termo de consentimento dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas no Laboratório de Fisiologia do Esforço, sala dos professores do Departamento de Educação Física e salas de aula do ginásio escola da Universidade Regional de Blumenau.

Após conversa inicial com os entrevistados, foram explicados os objetivos da pesquisa, a importância da sua participação no estudo e solicitado autorização para gravação das entrevistas, explicando que seria respeitado seu anonimato.

Apenas um dos 30 professores entrevistados não permitiu que a entrevista fosse gravada, não alegando motivo.

c) Após a coleta de dados

Após a coleta dos dados, as informações obtidas nas entrevistas foram transcritas inicialmente para possibilitar a análise e discussão dos dados. Na análise dos resultados obtidos com as entrevistas semi-estruturadas foram adotadas a frequência simples e frequência percentual, por serem as mais indicadas para o uso do instrumento em questão.

Os dados foram agrupados de modo a estabelecer um perfil dos participantes do estudo, caracterizar o ciclo de desenvolvimento profissional que se encontram os professores, quais os critérios utilizados para a delimitação dos conteúdos a serem ministrados, as técnicas de ensino utilizadas pelos professores para favorecerem a aprendizagem, os critérios utilizados pelos professores para medir o desempenho nas avaliações e quais os recursos de ensino mais utilizados.

Limitações do estudo

Um fator que interferiu na análise dos dados foi o tamanho da amostra por ciclo de desenvolvimento profissional e por eixo curricular. Considerando os diferentes ciclos de desenvolvimento profissional, a análise referente aos ciclos de entrada na carreira docente e de consolidação foi prejudicada devido à participação de apenas três professores no ciclo de entrada e dois no ciclo de consolidação. Também ocorreram diferenças no tamanho da amostra nos diferentes eixos curriculares, onde os eixos sócio-antropológico, pedagógico e instrumental possuíam dois professores, o eixo psicológico e aprofundamento geral três, o eixo biológico sete e o eixo da cultura motora onze professores.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados os dados coletados no estudo. As respostas emitidas pelos professores foram analisadas de acordo com cada eixo curricular e ciclo de desenvolvimento profissional.

Para melhor operacionalização deste estudo, a análise dos dados foi dividida em três partes. A primeira contempla a análise dos critérios utilizados pelos professores para a delimitação, adequação e organização dos conteúdos. Na segunda parte, procurou-se abordar os procedimentos de avaliação que são utilizados pelos professores. E, por último, concentrou-se nos procedimentos de ensino empregados.

Delimitação, adequação e organização dos conteúdos

O primeiro questionamento quanto à prática pedagógica diz respeito à delimitação do conteúdo, ou seja, se o professor procura enfatizar todo o conteúdo disponível no assunto (Cobertura) ou delimitar o conteúdo para enfatizar seu domínio (Domínio).

Na delimitação do conteúdo (Quadro 14), pode-se observar que 70% dos professores procuram enfatizar a cobertura do conteúdo em detrimento do seu domínio. A preocupação de abordar a cobertura do conteúdo está relacionada ao cumprimento de todo o conteúdo programático contido no plano de ensino, de forma aparentemente homogênea, sem haver grandes distorções na carga horária.

Quadro 14

Delimitação do conteúdo por eixo curricular

Delimitação do conteúdo	Cobertura		Domínio		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	4	57,1	3	42,9	7	100
Psicológico (n=3)	2	66,7	1	33,3	3	100
Sócio-antropológico (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Pedagógico (n=2)	2	100,0	0	0,0	2	100
Cultura motora (n=11)	10	90,9	1	9,1	11	100
Aprofundamento Geral (n=3)	0	0,0	3	100,0	3	100
Instrumental (n=2)	2	100,0	0	0,0	2	100
Geral	21	70,0	9	30,0	30	100

No estudo realizado por Castro et al (2001), da análise documental da estrutura curricular do curso, constatou-se a sobreposição de conteúdos, onde há disciplinas com ementas semelhantes e que abordam o mesmo conteúdo.

No eixo biológico, as ementas das disciplinas Anatomia e Fisiologia Humana I e II, a abordagem da Fisiologia vem sendo prejudicada e justifica o desdobramento das disciplinas em duas, uma para tratar de Anatomia e outra de Fisiologia de modo separado. As disciplinas Cinesiologia e Biomecânica apresentavam ementário bastante similar, não justificando a existência de duas disciplinas. Além disso, os planos de ensino não obedeciam aos ementários oficiais, pois os professores alteravam as ementas e os programas por conta própria.

No eixo psicológico, verifica-se também a repetição de alguns temas nas disciplinas de Psicologia, além do atual plano de ensino não seguir o ementário em vigor.

O eixo da cultura motora contém a maioria das disciplinas profissionalizantes do curso, e sua carga horária é maior, totalizando 1404 horas/aula. Constatou-se que a distribuição das disciplinas do eixo da cultura motora no currículo do curso não foi feita de forma homogênea, pois a 2ª fase apresenta 16 horas/aula por semana, enquanto que a 6ª e a 7ª fases apresentavam 7 horas/aula por semana. A 8ª fase do curso não possuía nenhuma disciplina do eixo da cultura motora. Castro et al (2001), constataram ainda que as disciplinas de Ginástica I e III apresentam ementários semelhantes, além de estarem redigidas em forma de

objetivos. As disciplinas de Basquetebol e Handebol abordavam temas também tratados na disciplina Treinamento Desportivo. As disciplinas Natação I e II repetiam basicamente o mesmo ementário, além de apresentar ementas redigidas em forma de objetivos.

No eixo pedagógico, constatou-se apenas a má distribuição das disciplinas no currículo do curso, estando concentradas na 5ª fase com 10 horas/aula semanais e na 8ª fase com 8 horas/aula. Na 7ª fase não existem disciplinas deste eixo curricular.

No eixo aprofundamento geral, o principal problema referia-se às disciplinas Recreação I, II e Lazer Comunitário que além de ter seus ementários redigidos em forma de objetivos, são praticamente as mesmas nas três disciplinas.

Na análise das ementas do eixo instrumental não foi observada sobreposição de conteúdos, porém Castro et al (2001) sugerem que a disciplina de Estatística, ministrada na 6ª fase, deveria ser oferecida no início do curso, por se tratar de uma disciplina básica e que servirá como suporte de várias disciplinas subseqüentes.

Devido aos conflitos existentes nas ementas das diversas disciplinas do curso de Educação Física, os professores procuravam delimitar os conteúdos do plano de ensino de maneira que não houvesse sobreposição. Este procedimento normalmente é realizado em consenso entre as partes, para que possam ser incluídos conteúdos que não estão nas ementas e os que se encontram em duplicidade sejam ministrados da melhor forma possível.

Quadro 15

Delimitação do conteúdo por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Cobertura		Domínio		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	2	66,7	1	33,3	3	100
Consolidação (n=2)	2	100,0	0	0,0	2	100
Diversificação (n=9)	7	77,8	2	22,2	9	100
Estabilização (n=16)	10	62,5	6	37,5	16	100
Geral	21	70,0	9	30,0	30	100

De modo geral, analisando o Quadro 15, constatou-se que independente do ciclo de desenvolvimento profissional que o professor estiver, 70% dos professores enfatizam a cobertura do conteúdo sobre o domínio. Ficou evidenciado também que os professores que estão no ciclo de estabilização da carreira docente, embora procuram proporcionar uma visão de toda a disciplina, priorizam a abordagem de determinados conteúdos em detrimento de outros, deixando de cumprir todo o conteúdo pré-estabelecido no plano de ensino. Conforme os resultados apurados no ciclo da diversificação (período compreendido entre 7 e 19 anos de docência), há diferenças na preocupação em abordar a cobertura e domínio na prática pedagógica dos professores.

Referente adequação dos conteúdos, o segundo questionamento era se o professor procurava atender os interesses e/ou preferências momentâneas do estudante (necessidades do momento) ou projetar os conteúdos para interesses e necessidades futuras do estudante (necessidades futuras).

Quadro 16

Adequação dos conteúdos por eixo curricular

Delimitação do conteúdo	Necessidades do momento		Necessidades futuras		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	5	71,4	2	28,6	7	100
Psicológico (n=3)	2	66,7	1	33,3	3	100
Sócio-antropológico (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Pedagógico (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Cultura motora (n=11)	1	9,1	10	90,9	11	100
Aprofundamento Geral (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Instrumental (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Geral	12	40,0	18	60,0	30	100

No Quadro 16 fica evidenciado que 60% dos professores preocupavam-se em abordar os conteúdos referentes às necessidades futuras do acadêmico.

Destacou-se no Quadro 16 os professores das disciplinas do eixo cultura motora (90,9%), pelo enfoque nas necessidades futuras, incentivando os acadêmicos a terem conhecimento não apenas de suas áreas afins, mas verem as disciplinas como parte da sua formação e com perspectivas de emprego futuro.

Observou-se também que os professores do eixo curricular biológico estão mais preocupados com as necessidades momentâneas dos acadêmicos (71,4%).

Quadro 17

Adequação dos conteúdos por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Necessidades do momento		Necessidades futuras		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Consolidação (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Diversificação (n=9)	6	66,7	3	33,3	9	100
Estabilização (n=16)	4	25,0	12	75,0	16	100
Geral	12	40,0	18	60,0	30	100

Considerando o ciclo de desenvolvimento profissional, constatou-se que os professores que estão no ciclo de estabilização são os que mais se preocupam com as necessidades futuras dos acadêmicos, enquanto que os professores que estão no ciclo da diversificação estão mais preocupados com as necessidades do momento. O aspecto mais interessante observado no Quadro 17 é que os professores que se encontravam no ciclo de diversificação, estão distribuídos em todos os eixos curriculares (exceto instrumental), como se pode ver no Quadro 7.

Outra questão investigada foi à forma que o professor organizava o conteúdo, se em um único tema gerador, ou seja, uma abordagem específica (temática) ou se organizava o conteúdo procurando abordar uma diversidade de temas geradores, ou seja, uma abordagem generalista (ecléctica).

Quadro 18

Organização dos conteúdos por eixo curricular

Organização dos conteúdos	Abordagem temática		Abordagem eclética		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	6	85,7	1	14,3	7	100
Psicológico (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Sócio-antropológico (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Pedagógico (n=2)	2	100,0	0	0,0	2	100
Cultura motora (n=11)	7	63,6	4	36,4	11	100
Aprofundamento Geral (n=3)	3	100,0	0	0,0	3	100
Instrumental (n=2)	2	100,0	0	0,0	2	100
Geral	22	73,3	8	26,7	30	100

Para os professores, a preocupação em relação à organização do conteúdo ficou mais evidenciada na questão da confecção do plano de ensino-aprendizagem, onde organizam suas aulas de forma sistematizada, com conteúdos ordenados em unidades didáticas, seguindo uma seqüência “a princípio” lógica, partindo do fácil para o difícil e do simples para o complexo.

Conforme as entrevistas realizadas, 73,3% dos professores organizam os conteúdos de suas aulas de uma maneira lógica, específica (temática), enquanto que apenas 26,7% abordam os conteúdos com uma diversidade de temas proporcionando ao acadêmico uma visão eclética dos conteúdos ministrados.

No que diz respeito aos eixos curriculares, exceto os professores do eixo psicológico, a maior parte dos demais docentes abordam os conteúdos de forma temática, sendo que nos eixos pedagógico, instrumental e aprofundamento geral isso ocorre com 100% dos professores.

Quadro 19

Organização dos conteúdos por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Abordagem temática		Abordagem eclética		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	2	66,7	1	33,3	3	100
Consolidação (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Diversificação (n=9)	6	66,7	3	33,3	9	100
Estabilização (n=16)	13	81,3	3	18,8	16	100
Geral	22	73,3	8	26,7	30	100

Quanto à organização do conteúdo por ciclo de desenvolvimento profissional, o Quadro 19 evidencia que os professores que mais abordam o conteúdo de suas disciplinas de forma temática são aqueles que se encontram no ciclo de estabilização (81,3%).

Procedimentos de avaliação

Quanto à avaliação do conteúdo, os professores foram questionados sobre a forma que conduzem suas avaliações, se de forma rigorosa para que possam melhorar o nível de desempenho dos acadêmicos e verificar padrões de desempenho avançado (avaliação realista) ou se utilizam a avaliação como suporte para encorajamento e criação de um sentimento de solidez e sucesso, utilizando-a como retroalimentação positiva para aumentar a autoconfiança (avaliação afetiva).

Quadro 20

Forma que os professores conduzem suas avaliações por eixo curricular

Eixos curriculares	Realista		Afetiva		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	1	14,3	6	85,7	7	100
Psicológico (n=3)	0	0,0	3	100,0	3	100
Sócio-antropológico (n=2)	0	0,0	2	100,0	2	100
Pedagógico (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Cultura motora (n=11)	1	9,1	10	90,9	11	100
Aprofundamento Geral (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Instrumental (n=2)	2	100,0	0	0,0	2	100
Geral	6	20,0	24	80,0	30	100

Observa-se no Quadro 20 que 80% dos professores utilizam a avaliação com o propósito de encorajar os acadêmicos, buscando um feedback do processo ensino-aprendizagem, para que possam intervir a tempo neste processo, corrigindo possíveis deturpações. Partindo deste pressuposto, parece que os professores avaliam seus alunos em todos os momentos da sua formação, utilizando para tal um repertório vasto de instrumentos, para que possa fazê-lo com maior segurança. De modo geral, os professores utilizam a avaliação afetiva, exceto os do eixo instrumental (100%), que utilizam a avaliação de forma bastante realista.

De modo geral, no Quadro 21 pode-se observar que os professores que utilizam a avaliação com cunho realista ou seletivo, encontram-se mais nos ciclos de desenvolvimento profissional de entrada (33,3%) e estabilização (31,3%).

Quadro 21

Forma que os professores conduzem suas avaliações por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Realista		Afetiva		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Consolidação (n=2)	0	0,0	2	100,0	2	100
Diversificação (n=9)	0	0,0	9	100,0	9	100
Estabilização (n=16)	5	31,3	11	68,8	16	100
Geral	6	20,0	24	80,0	30	100

Os dados obtidos não permitem afirmar com precisão quais são os fatores que levam estes professores a optarem por uma avaliação mais realista e seletiva. Contudo, dois aspectos podem estar interferindo nesta decisão: as características específicas da disciplina ministrada pelo professor e o fato de encontrar-se no final da carreira.

Para Nascimento e Graça (1998), o ciclo de estabilização compreende o momento da carreira em que as atividades já se tornaram corriqueiras e monótonas. Segundo Huberman (1995), que utiliza mais um ciclo da carreira docente, o último período da carreira seria o desinvestimento, caracterizado como momento onde os professores começam a entrar em um processo de libertação progressiva da própria carreira, passando a investir mais em seus interesses pessoais e em uma vida social de maior reflexão. Os professores reservam um tempo maior para si mesmos e há um retrocesso referente às ambições do início da carreira.

Huberman (1995) afirma ainda que o processo de desinvestimento pode ocorrer de forma serena e positiva ou de forma amarga e negativa. Um desinvestimento na carreira de forma amarga também poderia ser uma das causas pela opção por uma avaliação seletiva.

Quanto aos critérios de avaliação do desempenho dos acadêmicos, os professores de uma forma direta ou indireta foram solicitados a se posicionarem entre objetivos específicos ou globais. Em outras palavras, focar objetivos claros, concretos e específicos (específico) ou critérios baseados em objetivos amplos integradores e interdisciplinares (global).

No Quadro 22 pode-se constatar que 76,7 % dos professores procuravam em suas avaliações, abordar conteúdos de outras disciplinas, de semestres

anteriores, e até mesmo de conhecimentos que contribuem para o aumento da cultura geral do acadêmico.

Quadro 22

Critério de avaliação do desempenho dos acadêmicos por eixo curricular

Eixos curriculares	Específico		Global		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	3	42,9	4	57,1	7	100
Psicológico (n=3)	0	0,0	3	100,0	3	100
Sócio-antropológico (n=2)	0	0,0	2	100,0	2	100
Pedagógico (n=2)	0	0,0	2	100,0	2	100
Cultura motora (n=11)	2	18,2	9	81,8	11	100
Aprofundamento Geral (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Instrumental (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Geral	7	23,3	23	76,7	30	100

Destaca-se também no Quadro 22 que os professores dos eixos instrumental (50%) e biológico (42,9%) utilizavam a avaliação de forma específica, não observando o aspecto da interdisciplinariedade e uma série de benefícios que os acadêmicos poderiam ter com uma avaliação global do conteúdo. Embora dois professores do eixo da cultura motora utilizem critérios específicos para a avaliação, este número torna-se menos expressivo em função dos demais professores que ministram disciplinas nesse eixo curricular.

Alvarez Méndez (2002), recomenda que o professor faça uma reflexão sobre as formas de avaliação, adote idéias mais progressistas e não aquelas de forma tradicional, vinculadas à racionalidade técnica.

Quadro 23

Avaliação específica ou global por ciclos de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Específico		Global		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	1	33,3	2	66,7	3	100
Consolidação (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Diversificação (n=9)	2	22,2	7	77,8	9	100
Estabilização (n=16)	3	18,8	13	81,3	16	100
Geral	7	23,3	23	76,7	30	100

Observa-se no Quadro 23 que os professores de todos os ciclos de desenvolvimento profissional procuram utilizar a avaliação específica, ficando evidente nos ciclos de entrada e consolidação devido ao tamanho da amostra.

Outra questão investigada diz respeito aos tipos de avaliação que os professores mais conhecem e aqueles que mais utilizam. Este questionamento foi feito de forma aberta, sendo relacionadas para análise todas as respostas obtidas dos entrevistados. Os dados foram agrupados em uma única resposta, pois os resultados evidenciaram que os professores utilizam as formas de avaliação que conhecem, com maior ou menor frequência.

O Quadro 24 retrata que apenas 23,3% dos professores têm conhecimento ou utilizam a avaliação de forma diagnóstica, formativa ou somativa.

Quadro 24

Tipos de avaliação que os professores conhecem por eixo curricular

Tipos de avaliação	Somativa		Formativa		Diagnóstica	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	1	14,3	1	14,3	1	14,3
Psicológico (n=3)	2	66,7	2	66,7	2	66,7
Sócio-antropológico (n=2)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pedagógico (n=2)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cultura motora (n=11)	2	18,2	2	18,2	2	18,2
Aprofundamento Geral (n=3)	2	66,7	2	66,7	2	66,7
Instrumental (n=2)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Geral	7	23,3	7	23,3	7	23,3

Piletti (1991) classifica a avaliação em diagnóstica, formativa e somativa, por entender que a primeira é aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não o domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. A avaliação formativa possui função de controle e é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos. A avaliação somativa possui função classificatória e é realizada ao final do curso, período letivo ou unidade de ensino. Classifica os alunos de acordo com níveis de

aproveitamento previamente estabelecidos, geralmente tendo em vista sua promoção de uma série para outra, ou de um grau para outro.

Da mesma maneira que Pilleti (1991), Hadji (2001) classifica a avaliação em três tipos, (prognóstica, formativa e cumulativa). Modificando as denominações, porém o conteúdo das definições permanece o mesmo.

Por ser a função docente diferenciada das demais e o professor estar constantemente avaliando seus alunos, torna-se necessário o domínio de conhecimentos sobre este procedimento, o qual assume papel importantíssimo na vida do aluno.

Constata-se no Quadro 24 que os professores que utilizam a avaliação com finalidades distintas são dos eixos curriculares do aprofundamento geral e psicológico (66,7%), cultura motora (18,2%) e biológico (14,3%). A variação percentual acentuada entre os eixos psicológico e da cultura motora ocorre devido ao tamanho da amostra.

Considerando o ciclo de desenvolvimento profissional, estes mesmos dados aparecem agrupados da seguinte maneira:

Quadro 25

Tipos de avaliação que os professores conhecem por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Somativa		Formativa		Diagnóstica	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Consolidação (n=2)	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diversificação (n=9)	5	55,6	5	55,6	5	55,6
Estabilização (n=16)	2	12,5	2	12,5	2	12,5
Geral	7	23,3	7	23,3	7	23,3

Pode-se observar no Quadro 25 que a maior parte dos professores que possuem um maior esclarecimento sobre os tipos de avaliação e suas formas de utilização estão no ciclo da diversificação. Estes dados tornam-se significativos visto que dos 09 (nove) professores deste ciclo, e 05 (cinco) 55,6% possuem conhecimentos relevantes sobre avaliação.

Assim sendo, a análise conjunta dos Quadros 23, 24 e 25 deixa transparecer que embora exista boa intenção por parte dos professores na

realização das avaliações, torna-se necessário que reflitam sobre suas práticas avaliativas, se realmente estão realizando avaliações formativas ou se estão realizando avaliações somativas alegando ter cunho formativo.

Quadro 26

Instrumentos de avaliação utilizados pelos professores por eixo curricular

Eixos curriculares	Teste teórico		Teste prático		Teste oral		Seminários		Relatórios aulas		Assiduidade		Trabalho ind.		Avaliação atitudes		Auto aval.		Elaboração textos	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	7	100,0	5	71,4	3	42,9	4	57,1	1	14,3	2	28,6	1	14,3	4	57,1	1	14,3	0	0,0
Psicológico (n=3)	3	100,0	1	33,3	0	0,0	2	66,7	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sócio-antropológico (n=2)	2	100,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0
Pedagógico (n=2)	1	50,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	1	50,0
Cultura motora (n=11)	11	100,0	10	90,9	0	0,0	8	72,7	1	9,1	1	9,1	5	45,5	2	18,2	2	18,2	2	18,2
Aprofundamento Geral (n=3)	3	100,0	1	33,3	0	0,0	2	66,7	0	0,0	0	0,0	1	33,3	1	33,3	0	0,0	0	0,0
Instrumental (n=2)	2	100,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0
Geral	29	96,7	19	63,3	3	10,0	20	66,7	4	13,3	3	10,0	12	40,0	9	30,0	5	16,7	4	13,3

O Quadro 26 mostra os instrumentos de avaliação que os professores utilizam com maior frequência nos diversos eixos curriculares. Independente do eixo curricular, os instrumentos de avaliação mais comumente utilizados pelos professores são o teste teórico (96,7%), seminários (66,7%), teste prático (63,3%), trabalhos individuais (40%) e avaliação de atitudes (30%).

O teste teórico é utilizado praticamente por quase todos os professores, exceto um do eixo pedagógico. Para fins deste estudo ficou caracterizado como teste teórico, a utilização dos diversos tipos de questões escritas que podem ser aplicadas, como objetivas, múltipla escolha, completamento, correspondência, verdadeiro e falso, certo ou errado, com substituição do termo empregado inadequadamente.

Os seminários também são muito utilizados por todos os professores, independente do eixo curricular. Observa-se que 66,7% dos professores o utilizam e que está representado em todos os eixos curriculares. O entendimento dos professores em relação ao seminário caracteriza-se como um trabalho que pode ser apresentado em grupo ou individualmente, para os demais acadêmicos da turma.

Pode-se constatar no Quadro 26 que os professores que mais utilizam o seminário como recurso de avaliação são aqueles do eixo sócio-antropológico (100%) e os da cultura motora (72,7%), embora possua boa representatividade em todos os eixos curriculares.

O teste prático é o terceiro instrumento de avaliação mais utilizado pelos professores de todos os eixos curriculares, não sendo utilizado apenas nos eixos pedagógico e sócio-antropológico. É utilizado por 100% dos docentes do eixo instrumental, 90,9% da cultura motora e 71,4% do eixo biológico, onde as atividades práticas são realizadas com maior frequência.

O teste oral é utilizado por apenas 10% dos professores, exclusivamente do eixo curricular biológico. Os demais professores não utilizam esse procedimento como um instrumento de avaliação.

Os relatórios das aulas são utilizados por 13% dos professores, ou seja quatro professores. Dois do eixo curricular sócio-antropológico, um da cultura motora e o outro do eixo biológico. Os dois professores do eixo sócio-antropológico representam 100% da amostra do eixo.

A assiduidade é utilizada por 10% dos professores. Dois professores são do eixo biológico e o outro é do eixo da cultura motora.

Os trabalhos individuais são utilizados por 40% dos professores de todos os eixos curriculares, exceto pelos professores do eixo pedagógico. Esse instrumento possui maior representatividade no eixo sócio-antropológico e instrumental (100%).

A avaliação de atitudes é um dos tipos de avaliação utilizado pelos professores que chama atenção pela forma que está disposta nos eixos curriculares, não sendo utilizado apenas pelos professores dos eixos psicológico e sócio-antropológico. Para fins deste estudo, ficou entendido que avaliação de atitudes são os comportamentos externados pelos alunos no decorrer das aulas práticas ou teóricas, nas suas diversas modalidades, trabalhos individuais ou em grupo, bem como qualquer outra ação produzida pelo acadêmico que possa ser observada e relacionada à disciplina.

Observa-se no Quadro 26 que 30% dos professores utilizam a avaliação de atitudes, sendo que 13% destes professores são do eixo biológico (57,1%). No eixo da cultura motora que seria comum o professor avaliar o acadêmico por sua

participação nas aulas práticas, apenas 18,2% dos professores do eixo o fazem, o que representa 6,67% dos professores que utilizam este tipo de avaliação.

A auto-avaliação é utilizada por apenas 16,7% ou seja cinco professores, sendo um do eixo biológico, um do eixo sócio-antropológico, dois da cultura motora e o outro do eixo instrumental. Para fins deste estudo, ficou compreendido como auto-avaliação o grau que o acadêmico atribui ao seu aprendizado na disciplina, nos níveis cognitivo e psicomotor.

A elaboração de textos só é utilizada por quatro professores (13,3%). Dois do eixo da cultura motora, um do pedagógico e o outro do sócio-antropológico. A preocupação dos professores com relação à elaboração de textos está voltada para ensaios e artigos científicos, buscando despertar nos acadêmicos o gosto pela pesquisa e publicação dos resultados.

Quadro 27

Avaliações utilizadas pelos professores por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Teste teórico		Teste prático		Teste oral		Seminários		Relat. aulas		Assiduidade		Trab ind		Aval. atitudes		Auto aval		Elab. textos	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	3	100,0	3	100,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Consolidação (n=2)	2	100,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diversificação (n=9)	8	88,9	4	44,4	1	11,1	7	77,8	1	11,1	1	11,1	3	33,3	1	11,1	1	11,1	2	22,2
Estabilização (n=16)	16	100,0	10	62,5	2	12,5	11	68,8	3	18,8	2	12,5	5	31,3	8	50,0	4	25,0	2	12,5
Geral	29	96,7	19	63,3	3	10,0	20	66,7	4	13,3	3	10,0	12	40,0	9	30,0	5	16,7	4	13,3

A utilização do teste teórico por ciclo de desenvolvimento profissional ocorre com 100% dos professores do ciclo de entrada e estabilização, 88,89% dos professores de diversificação e 100% dos professores que se encontram no ciclo de estabilização, como pode ser constatado no Quadro 27.

O teste prático possui sua utilização melhor distribuída nos ciclos de desenvolvimento profissional, como se constata no Quadro 27, onde 100% dos professores dos ciclos de entrada e diversificação utilizam esse tipo de avaliação. Apenas 44,4% dos professores do ciclo de diversificação e 62,5% dos professores do ciclo da estabilização utilizam este mesmo processo. Esta distribuição ocorre devido ao fato de que os professores que se encontram na entrada da carreira são

aqueles que atuam nos eixos curriculares da cultura motora e instrumental, os quais possuem uma tendência maior para utilização deste tipo de avaliação. No ciclo da consolidação, os professores ministram disciplinas do eixo curricular da cultura motora. Nos ciclos de desenvolvimento profissional da diversificação e estabilização estão concentrados professores de todos os eixos curriculares, ficando menor a incidência de utilização da avaliação prática.

O Quadro 27 mostra a utilização do teste oral, o qual é utilizado por apenas 10% dos professores dos diversos eixos curriculares. Considerando o ciclo de desenvolvimento profissional, constata-se que apenas os professores do ciclo da diversificação e estabilização utilizam este tipo de avaliação, e mesmo assim, com pouca representatividade.

O Quadro 27 também demonstra que dois terços dos professores (66,7%), independente do eixo curricular, utilizam o seminário como forma de avaliação. Observa-se que esse tipo de avaliação está presente em todos os ciclos de desenvolvimento profissional. É mais utilizado, no entanto, pelos professores do ciclo da diversificação (77,8%), seguidos pelos professores do ciclo da estabilização (68,7%). No ciclo de entrada é utilizado por 33,3% dos professores e no ciclo da consolidação por 50% dos professores.

Os trabalhos individuais são utilizados por apenas 40% dos professores. Por ciclo de desenvolvimento profissional (Quadro 27), os professores que mais o utilizam são aqueles que se encontram no ciclo de entrada (100%), da consolidação (50%), diversificação (33,3%) e estabilização (31,2%).

No Quadro 27, pode-se constatar também que os tipos de avaliação mencionados e menos utilizados pelos professores que atuam no curso de Educação Física são os relatórios das aulas, assiduidade, avaliação de atitudes, auto-avaliação e elaboração de textos.

Observa-se que os professores que estão no ciclo de desenvolvimento profissional da entrada e consolidação não utilizam como forma de avaliação relatório das aulas, assiduidade, avaliação de atitudes, auto avaliação e elaboração de textos.

Nos ciclos da diversificação e estabilização, esse instrumento já é utilizado, porém de forma discreta. O relatório de aulas é utilizado por apenas quatro

professores (13,3%), sendo um do ciclo de diversificação e três do ciclo de estabilização. No ciclo de estabilização, perfaz um total de 18,7% enquanto que na diversificação 11,1%.

A assiduidade possui ainda menor representatividade como instrumento de avaliação, pois apenas três professores a utilizam (10%), sendo um do ciclo de diversificação e dois do ciclo de estabilização, perfazendo um total de 11,1% e 12,5%, respectivamente.

A avaliação de atitudes possui representatividade significativa como instrumento de avaliação para os professores que estão no ciclo da estabilização, pois 50% destes professores a utilizam, enquanto apenas 11,1% dos professores do ciclo da diversificação utilizam esse instrumento.

A auto-avaliação é utilizada por 16,7% (cinco) dos professores: 11,1% (um) do ciclo da diversificação e 25% (quatro) da estabilização.

A elaboração de textos também não é muito utilizada pelos professores, observando que 13,3% dos deles utilizam esta prática como instrumento de avaliação.

Procedimentos de ensino

Na relação Teoria-Prática, os professores foram questionados se ao ministrarem suas aulas procuram utilizar métodos e estratégias diferenciadas (prática inovadora) ou se pautavam em tudo que se opõe ao inovador (prática tradicional). Os professores não questionaram o entrevistador sobre o que caracterizava tradicional e inovador, subentendendo-se dessa forma que possuíam conceitos definidos.

Quadro 28**Relação teoria-prática dos professores por eixo curricular**

Eixos curriculares	Prática tradicional		Prática inovadora		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	0	0,0	7	100,0	7	100
Psicológico (n=3)	0	0,0	3	100,0	3	100
Sócio-antropológico (n=2)	0	0,0	2	100,0	2	100
Pedagógico (n=2)	0	0,0	2	100,0	2	100
Cultura motora (n=11)	1	9,1	10	90,9	11	100
Aprofundamento Geral (n=3)	0	0,0	3	100,0	3	100
Instrumental (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100
Geral	2	6,7	28	93,3	30	100

Conforme os dados apresentados no Quadro 28, ficou evidenciado que, exceto um professor do eixo da cultura motora e um do eixo instrumental, os demais professores se consideram inovadores. O que é mais surpreende neste caso, em comparação com os dados do Quadro 30, os professores possuem um conhecimento limitado de técnicas de ensino, o que poderia dinamizar as suas aulas, atendo-se muitas vezes apenas a aulas expositivas dialogadas e a trabalhos individuais (o que necessariamente não significa que o professor seja tradicionalista), porém não ficam evidenciadas as formas que ele utiliza para sair da aula tradicional.

Quadro 29**Relação teoria-prática dos professores por ciclo de desenvolvimento profissional**

Ciclos de desenvolvimento profissional	Prática tradicional		Prática inovadora		Total	
	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	1	33,3	2	67,7	3	100
Consolidação (n=2)	0	0,0	2	100	2	100
Diversificação (n=9)	0	0,0	9	100	9	100
Estabilização (n=16)	1	6,3	15	93,7	16	100
Geral	2	6,7	28	93,3	30	100

Quanto ao ciclo de desenvolvimento profissional, existe um professor do ciclo da estabilização que se julga tradicional, o que seria compreensível a julgar pelos anos de docência que o professor possui, seu conhecimento da carreira e o conhecimento de suas limitações. O fato interessante constatado é um professor do

ciclo de entrada na carreira docente se caracterizar como professor tradicional, conhecendo suas limitações e sua forma de ministrar as aulas. Esse professor tradicional do ciclo de entrada ainda mencionou que sua disciplina não permite que sejam utilizadas técnicas novas, que é preciso trabalhar de forma tradicional para que os alunos prestem atenção e possa haver uma melhor assimilação do conteúdo ministrado.

Outro questionamento a ser respondido pelos professores, era “qual seu entendimento sobre técnica de ensino”. Esta pergunta foi feita de forma aberta e as respostas obtidas foram muito similares. Os docentes externaram que em seu entendimento técnicas de ensino são os procedimentos ou ações que o professor utiliza para colocar o acadêmico em contato com o assunto objeto de aprendizagem.

Da mesma forma que foi procedido quanto à avaliação, foram elaborados questionamentos para os professores sobre quais são as técnicas de ensino que ele conhece e utiliza. Os resultados obtidos foram agrupados em quadro único, observando que os professores conhecem e utilizam as mesmas técnicas.

Conforme os dados do Quadro 30, pode-se observar que as técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores são aula expositiva dialogada (83,3%), trabalho em grupo (63,3%), seminários (56,7%), aula prática (26,7%), estudo de caso (16,7%), estudo dirigido (16,7%) e pesquisa bibliográfica (16,7%).

Quadro 30

Técnicas de ensino que os professores conhecem e utilizam por eixo curricular

Eixos curriculares	Trabalho em grupo		Seminários		Aula expositiva		Aula prática		Estudo de caso		Demonstração		Estudo dirigido		Pesquisa de campo		Pesquisa Bibliográfica		GVGO		Dramatização		Phillips 66		Júri simulado		Tempesta de idéias	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	5	71,4	4	57,1	4	57,1	1	14,3	4	57,1	1	14,3	1	14,3	0	0,0	1	14,3	0	0,0	1	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Psicológico (n=3)	2	66,7	1	33,3	3	100,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	1	33,3	0	0,0	0	0,0
Sócio-antropológico (n=2)	2	100,0	2	100,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	2	100,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0
Pedagógico (n=2)	2	100,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cultura motora (n=11)	5	45,5	6	54,5	10	90,9	6	54,5	0	0,0	0	0,0	1	9,1	1	9,1	0	0,0	0	0,0	1	9,1	1	9,1	0	0,0	1	9,1
Aprofundamento Geral (n=3)	1	33,3	1	33,3	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Instrumental (n=2)	2	100,0	1	50,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Geral	19	63,3	17	56,7	25	83,3	8	26,7	5	16,7	1	3,3	5	16,7	3	10,0	5	16,7	2	6,7	5	16,7	3	10,0	1	3,3	1	3,3

Quadro 31

Técnicas de ensino que os professores conhecem e utilizam por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Trabalho em grupo		Seminários		Aula expositiva		Aula prática		Estudo de caso		Demonstração		Estudo dirigido		Pesquisa de campo		Pesquisa Bibliográfica		GVGO		Dramatização		Phillips 66		Júri simulado		Tempesta de idéias	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	2	66,7	1	33,3	2	66,7	2	66,7	0	0,0	0	0,0	1	33,3	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3
Consolidação (n=2)	1	50,0	1	50,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diversificação (n=9)	6	66,7	6	66,7	8	88,9	2	22,2	1	11,1	0	0,0	2	22,2	2	22,2	3	33,3	1	11,1	3	33,3	1	11,1	0	0,0	0	0,0
Estabilização (n=16)	10	62,5	9	56,3	13	81,3	2	12,5	4	25,0	1	6,3	2	12,5	0	0,0	2	12,5	1	6,3	2	12,5	2	12,5	1	6,3	0	0,0
Geral	19	63,3	17	56,7	25	83,3	8	26,7	5	16,7	1	3,3	5	16,7	3	10,0	5	16,7	2	6,7	5	16,7	3	10,0	1	3,3	1	3,3

O Quadro 30 retrata que a aula expositiva dialogada é a técnica de ensino mais utilizada por todos os professores que atuam no curso de Educação Física. Independente do eixo curricular 83,3% dos professores utilizam esta técnica.

Como aula expositiva dialogada entende-se o diálogo entre o professor e aluno utilizado para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências. O diálogo não deve ser utilizado como conversação, mas como uma busca recíproca pelo saber (Freire e Guimarães, 1982).

A análise dos dados coletados mostra que os professores que não utilizam esta técnica de ensino totalizam apenas 26,7% do total dos professores. Embora os resultados expressem esses números, acredita-se que esses professores também utilizem essa técnica, e que por esquecimento ou por desconhecimento não a tenham mencionado por ocasião da entrevista. Os professores que não utilizam a aula expositiva dialogada formam 50% do eixo curricular sócio-antropológico, 42,6% do eixo curricular biológico e 9,2% dos professores do eixo da cultura motora.

O trabalho em grupo é também uma das técnicas de ensino utilizadas por muitos professores do curso. O Quadro 30 revela que 63,3% do total de professores utilizam essa técnica. Para fins deste estudo, entende-se como trabalho em grupo os trabalhos realizados pelos acadêmicos durante as aulas ou trabalho domiciliar, podendo ou não ser apresentado oralmente, e entregue por escrito para o professor. Observa-se também no Quadro 30 que essa técnica é utilizada por 100% dos docentes dos eixos curriculares pedagógico, sócio-antropológico e instrumental. O trabalho em grupo encontra ainda representatividade nos eixos curriculares biológico e psicológico, 71,4% e 66,7% respectivamente. Nos eixos da cultura motora e aprofundamento geral, esse instrumento não é tão utilizado quanto nos demais, sendo utilizado por 45,5% e 33,3% dos professores, respectivamente.

O seminário visto como técnica de ensino caracteriza-se por ser um grupo de estudos em que se discute e debate um ou mais temas, que será apresentado por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina.

No Quadro 30, observa-se que os professores do eixo curricular pedagógico e sócio-antropológico são os que mais utilizam essa técnica (100%), seguidos pelos professores dos eixos biológico (57,14%), cultura motora (54,55%) e instrumental (50%). Embora o seminário e o trabalho em grupo sejam muito semelhantes

conceitualmente, não foi encontrada grande distorção sobre seu entendimento e utilização.

Para fins deste estudo, ficou caracterizado como aula prática, todas as atividades que os acadêmicos realizam para aquisição de determinada habilidade. Durante a execução prática da habilidade, o professor assiste e acompanha os acadêmicos, corrigindo-os e auxiliando-os nas diversas fases do aprendizado. Essa técnica objetiva que os alunos repitam as operações que devem ser feitas com a máxima atenção para que possam adquirir a habilidade necessária, quer seja arremessar uma bola de basquete ou resolver uma equação matemática.

Embora o conceito de aula prática seja bem mais abrangente do que realizar atividades físicas, a utilização dessa técnica se faz pouco presente no dia-a-dia dos professores dos diversos eixos curriculares. Talvez por desconhecimento ou por não saber como trabalhar essa técnica, o fato é que apenas 54,5% dos professores do eixo da cultura motora a utilizam, seguidos por 33,3% dos professores do eixo psicológico e 14,2% dos professores do eixo biológico.

O Quadro 30 retrata que os professores dos eixos curriculares sócio-antropológico, pedagógico, aprofundamento geral e instrumental não utilizam a aula prática. A aula prática é uma das técnicas de ensino que não pode ser desprezada, mas sim, deve ser utilizada de forma que o acadêmico possa adquirir maior habilidade possível na realização de determinada tarefa. A aula prática não tem como finalidade doutrinar o acadêmico, levá-lo a realizar inúmeras atividades mecânicas e repetitivas, mas confrontá-lo com a realidade do saber-fazer.

O estudo de caso consiste na apresentação de uma situação real ou fictícia para ser discutida exaustivamente em grupo, tendo em vista uma análise ampla e um intercâmbio de idéias. O Quadro 30 retrata que a utilização dessa técnica de ensino é de pouco conhecimento ou de pouco domínio dos professores que atuam no curso em Educação Física, observada sua utilização nos eixos curriculares. Observa-se que apenas os professores dos eixos biológico e pedagógico utilizam essa técnica, perfazendo um percentual de 16,7% de total de professores e 57,1% dos professores do eixo biológico e 50% do eixo pedagógico.

O Quadro 30 mostra também a utilização da técnica de ensino estudo dirigido por eixo curricular. Embora essa técnica possua representatividade em

quase todos os eixos curriculares (exceto aprofundamento geral e instrumental), ela é pouco difundida entre os professores. Apenas 16,7% a utilizam.

O estudo dirigido é uma atividade realizada pelos alunos com base em roteiros preparados pelo professor, partindo da leitura de um texto selecionado. Tem a finalidade de fazer com que o aluno atinja objetivos como consultar fontes de informações (livros, revistas ou jornais etc...) para pesquisar sobre o assunto, aprender a estudar, desenvolver a capacidade de reflexão e interpretação, conduzir por si mesmo o processo de aquisição de informações, preparar-se para um debate ou discussão sobre o assunto, conhecer pensamentos diferentes sobre o assunto e organizar as próprias idéias.

Utilizam o estudo dirigido os professores que atuam nos eixos biológico (14,3%), psicológico (33,3%), sócio-antropológico (50%), pedagógico (50%), e cultura motora (9%).

A pesquisa bibliográfica não se caracteriza como uma técnica de ensino, mas como uma das ferramentas utilizadas para desenvolver outras técnicas como o estudo dirigido, o estudo de caso, o trabalho individual e em grupo, o estudo por meio de fichas. Embora não se caracterize como sendo uma técnica de ensino, 16,7% dos professores mencionaram que a utilizam como técnica de ensino.

O Quadro 30 também retrata a utilização da técnica da demonstração pelos professores dos diversos eixos curriculares. A demonstração é um procedimento de ensino muito favorável à iniciação da aprendizagem voltada para o desempenho. Por meio de uma demonstração, os alunos podem visualizar a execução de determinados procedimentos, uma vez que deixa na mente uma idéia mais concreta no próprio momento em que estão aprendendo. O aluno aprende mediante o dizer, mostrar e fazer, enfatizando o interesse em face do realismo, além de assegurar a compreensão, completando as explicações teóricas apresentadas anteriormente.

Pode-se observar no Quadro 30 que apenas 3,3% dos professores utilizam essa técnica. Esses números apontam para apenas um professor do eixo pedagógico que a utiliza, o que representa 14,2% dos professores desse eixo curricular.

O mais importante a ressaltar é que os demais professores devem utiliza-la (técnica de ensino) de forma natural, porém devem se ater a sua denominação, o que impede sua mensuração para fins deste estudo.

Ainda no Quadro 30, observa-se a utilização da técnica da dramatização. Para fins deste estudo, compreende-se como dramatização à representação pelos alunos, utilizando todo e qualquer tipo de recurso para externar através de linguagem escrita, falada ou gesticulada, conhecimentos adquiridos através de estudo ou frutos de experiências anteriores que serão apresentados à turma.

Embora apenas 16,7% do total de professores utilizem essa técnica, ela é utilizada por 100% dos professores do eixo sócio-antropológico. No eixo psicológico é utilizada por 33,3% dos professores e nos eixos biológico e da cultura motora aparece com pouca relevância, 14,3% e 9,1% respectivamente. Os demais eixos curriculares não utilizam essa técnica.

No Quadro 30 pode-se observar cinco outras técnicas de ensino que foram mencionadas pelos professores, mas que aparecem com menor expressividade. A pesquisa de campo é utilizada por 10% dos professores, sendo um do eixo instrumental (50%), um da cultura motora (9,1%) e outro do eixo psicológico (33,33%).

A técnica conhecida como grupo de verbalização e grupo de observação, (GVGO) busca oportunizar a participação de todos os acadêmicos, intensificar reflexões e aprofundar idéias. Essa técnica é utilizada por apenas 6,7% dos professores, sendo estes do eixo curricular psicológico (33,3%) e pedagógico (50%).

Para fins deste estudo, a técnica denominada de Phillips 66 consiste na formação de grupos com seis integrantes cada, que irão discutir em um tempo limitado, questões formuladas sobre determinado assunto. Essa técnica é utilizada por 10% dos professores, sendo estes do eixo biológico (33,3%), sócio-antropológico (50%) e da cultura motora (9,1%).

As técnicas de júri simulado e tempestade de idéias aparecem com pouca expressão na análise dos dados realizada, sendo que ambas são utilizadas por 3,33% dos professores. A técnica de júri simulado é utilizada por um professor do

eixo sócio-antropológico (50%), e a técnica da tempestade de idéias por um professor do eixo da cultura motora (9,1%).

O Gráfico 1 apresenta uma perspectiva global de como estão sendo utilizadas as técnicas de ensino na condução das aulas nos diversos eixos curriculares no curso de graduação em Educação Física.

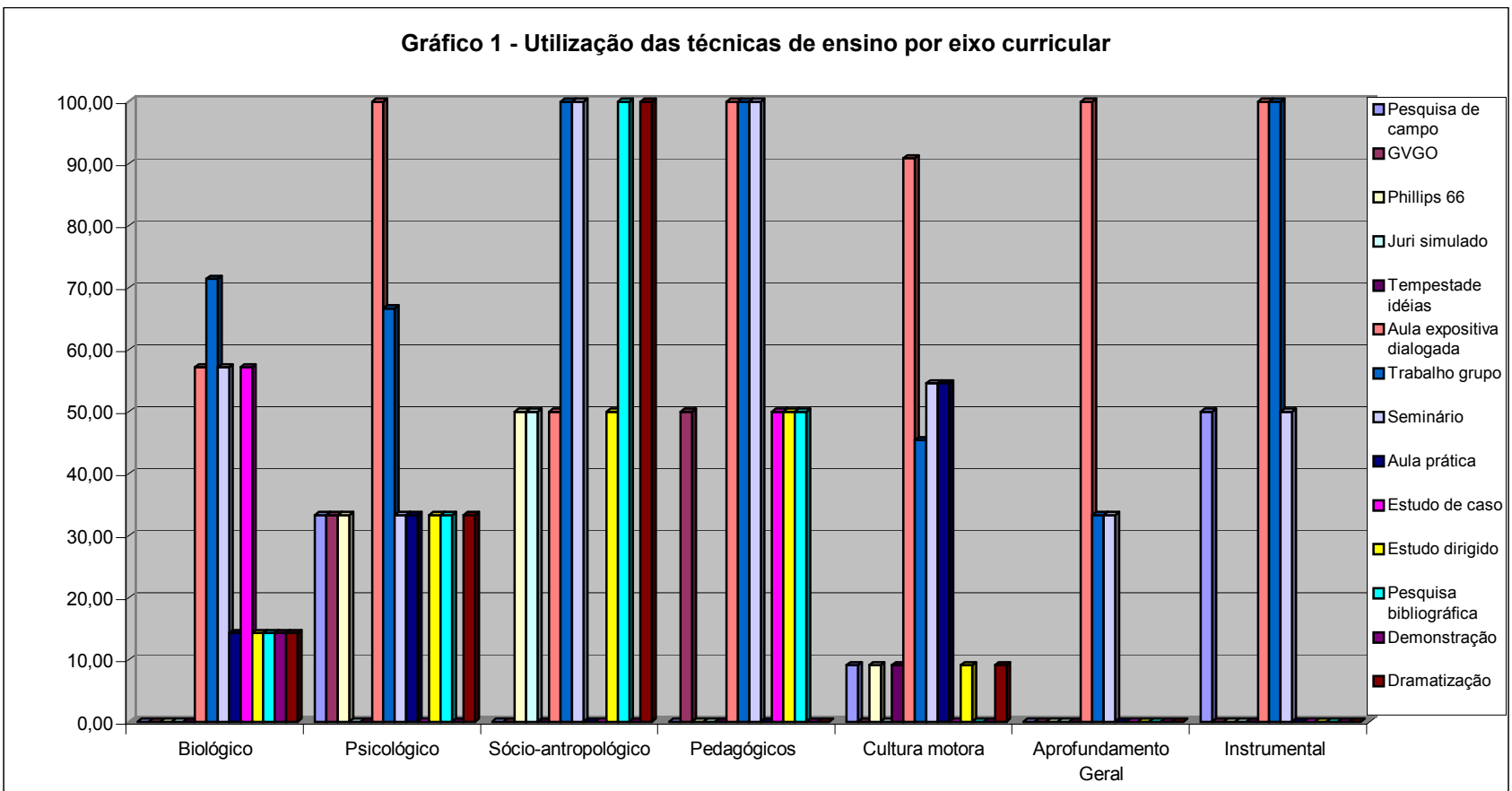
No eixo curricular biológico, observa-se que a técnica de ensino mais utilizada pelos professores é o trabalho em grupo (71,4%), aula expositiva dialogada (57,1%), seminário (57,1%) e estudo de caso (57,1%). Isso demonstra que os professores estão preocupados não em apenas transmitir conhecimentos, mas também em criar situações em que os alunos possam participar ativamente, quer seja debatendo sobre um trabalho, resolvendo uma situação ou o apresentando em seminário. Ficou evidenciado também que os professores desse eixo curricular não utilizam todas as técnicas mencionadas, porém utilizam 9 das 14 mencionadas, o que demonstra bom dinamismo e interesse por parte dos professores.

No eixo curricular psicológico, a técnica de ensino mais utilizada é a aula expositiva dialogada, sendo empregada por todos os professores (100%), seguida pelo trabalho em grupo com 66,7%. Um aspecto negativo a ser observado no eixo psicológico é o baixo percentual de professores que utilizam as técnicas de ensino, pois a amostra total do eixo é de apenas 3 professores, portanto, 33,3% em uma determinada técnica de ensino significa que apenas um professor a está utilizando.

No eixo curricular sócio-antropológico observa-se que as técnicas de ensino trabalho em grupo, seminário e dramatização são amplamente utilizadas pelos professores (100%). Observa-se também que esses professores utilizam a pesquisa bibliográfica. Salienta-se neste eixo curricular a pequena diversidade de técnicas de ensino utilizadas. Os professores utilizam apenas 8 das 14 técnicas mencionadas. Da mesma maneira que no eixo biológico, um ponto positivo desses professores é a não utilização da aula expositiva dialogada como principal técnica de ensino empregada.

O eixo curricular pedagógico apresenta o predomínio das aulas expositivas dialogadas, seminários e trabalhos em grupo. O que surpreende neste eixo curricular é a pequena variedade de técnicas de ensino utilizadas. Apenas 8 das 14 mencionadas por todos os professores. A caracterização da amostra prejudica a

Gráfico 1 - Utilização das técnicas de ensino por eixo curricular



análise dos dados do referido eixo curricular, pois a amostra total do eixo é constituída por apenas dois professores.

O Gráfico 1 também apresenta os resultados dos professores que atuam no eixo curricular da cultura motora, onde a técnica de ensino mais utilizada é a aula expositiva dialogada (90,9%), seguida pelo seminário e a aula prática (54,5%) e o trabalho em grupo (45,4%). Este eixo curricular também apresenta a utilização de outras 5 técnicas de ensino, porém de resultado pouco expressivo em relação à amostra total do eixo.

No eixo curricular do aprofundamento geral, observa-se a predominância da aula expositiva dialogada empregada por 100% dos professores, seguida pelo seminário e o trabalho em grupo (33,3%). O que mais chama atenção neste eixo curricular é a limitada utilização das técnicas de ensino. Embora a amostra total do eixo seja de apenas 3 professores, a utilização de apenas 3 técnicas de ensino demonstra desconhecimento ou despreparo em relação à utilização das mesmas.

O Gráfico 1 mostra ainda as técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores do eixo curricular instrumental. Observa-se que neste eixo, de forma bastante similar ao encontrado no eixo curricular do aprofundamento geral, há pouca variação das técnicas de ensino utilizadas, havendo predominância da aula expositiva dialogada e do trabalho em grupo (100%), seguidos pelos seminários e pesquisa de campo (50%). Embora a amostra total deste eixo curricular seja de apenas dois professores, ficou evidente que os professores que atuam neste eixo curricular necessitam modificar a maneira de conduzir a disciplina.

De modo geral, os dados do Gráfico 1 revelam que a técnica de ensino mais utilizada pelos professores do eixo curricular biológico é o trabalho em grupo; no psicológico é a aula expositiva dialogada; o eixo sócio-antropológico não apresenta uma técnica predominante, mas várias, sendo trabalho em grupo, seminário, pesquisa bibliográfica e dramatização. No eixo pedagógico também há o predomínio da aula expositiva dialogada, seminários e trabalhos em grupo. No eixo da cultura motora observa-se que os professores não são unânimes na utilização de uma técnica de ensino, porém há predominância da aula expositiva dialogada, aulas práticas e trabalho em grupo. No eixo do aprofundamento geral a técnica de ensino

mais utilizada é a aula expositiva dialogada e no eixo instrumental os professores se dividem entre aula expositiva dialogada e o trabalho em grupo.

Quanto ao ciclo de desenvolvimento profissional dos professores observa-se no Quadro 31, a utilização de várias técnicas nos diferentes períodos de desenvolvimento profissional.

O trabalho em grupo é uma técnica de ensino utilizada em todos os ciclos de desenvolvimento profissional, ficando mais evidenciada sua utilização no ciclo de entrada da carreira docente (67%), porém não sofrendo variações significativas nos demais ciclos como pode ser observado no Quadro 31.

A aula expositiva é a técnica de ensino mais utilizada por todos os professores, independente do ciclo de desenvolvimento profissional que eles encontram-se. Observa-se que os docentes que mais utilizam essa técnica são aqueles do ciclo de consolidação (100%), e os que menos a utilizam são os do ciclo de entrada na carreira (67%). Contudo, observa-se que os ciclos de desenvolvimento profissional de entrada e de estabilização na carreira são os que possuem menor quantidade de professores na amostra total por ciclo.

O Quadro 31 mostra que o ciclo de desenvolvimento profissional que mais utiliza o seminário como técnica de ensino é o de diversificação, com 66,7% dos professores. Observa-se que esta técnica sofre uma redução acentuada na sua utilização no ciclo de entrada na carreira docente em quase 50%. Nos demais ciclos, se mantêm estável sem grandes modificações, em torno de 50%.

A aula prática apresenta um grande contraste entre os ciclos de entrada na carreira e consolidação e os ciclos de diversificação e estabilização. No primeiro caso, apresenta altos índices de utilização, 67% e 100% respectivamente, e no segundo 22,2% e 12,5% respectivamente. Esses dados são apresentados dessa forma devido à quantidade de docentes que utilizam essa técnica (26,7%). A maior parte dos professores está concentrada no eixo curricular da cultura motora, que possui representatividade em todos os ciclos de desenvolvimento profissional.

O estudo dirigido é uma das técnicas de ensino que possui menor utilização entre os professores (16,7%), o que perfaz um total de apenas cinco docentes. No ciclo de entrada na carreira apenas um professor utiliza esta técnica (33,3%),

enquanto que no ciclo de diversificação e estabilização possuem 2 professores cada e representam 22,2% e 12,5% das amostras totais de seus ciclos respectivamente.

A demonstração é uma técnica utilizada apenas pelos professores do ciclo de desenvolvimento profissional de estabilização (6,2%), sendo que os demais ciclos não a utilizam como mostra o Gráfico 2. Apenas um professor mencionou utilizar a técnica da demonstração (3,3%).

Embora, como mencionado anteriormente neste estudo, a pesquisa bibliográfica não se caracterize como uma técnica de ensino, é utilizada por 16,7% do total de professores. Observadas as proporções das amostras, no gráfico 2 constata-se que é utilizada por 33,3% dos docentes que estão no ciclo da diversificação e 12,5% dos que estão no ciclo da estabilização.

A dramatização também é uma técnica de ensino que possui representação, apenas nos ciclos de diversificação e estabilização, com 33,3% e 12,5% respectivamente, como se constata no Quadro 31. Isto ocorre por ser uma técnica pouco conhecida por todos os professores 16,7%.

Embora o estudo de caso não possua representatividade nos ciclos de entrada e consolidação na carreira, como se constata no Quadro 31, 25% dos professores do ciclo de estabilização e 11,1% do ciclo de diversificação a utilizam.

Como se pode constatar no Quadro 31, há 5 técnicas de ensino mencionadas pelos professores, porém com baixa representatividade de utilização entre os docentes. A pesquisa de campo é uma técnica que é utilizada por apenas 10% do total de professores, sendo que estes estão no ciclo da entrada e da diversificação. O grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO) foi mencionado por apenas dois professores (6,7%) os quais estão no ciclo de diversificação (11,1%) e estabilização (6,2%). A técnica de ensino denominada Phillips 66 é utilizada por 10% dos professores, ou seja 3, os quais estão no ciclo da diversificação e estabilização, sendo 11,11% do primeiro ciclo e 12,5% do segundo. O júri simulado foi mencionado por apenas um professor, do ciclo da estabilização, o que representa 6,25% do ciclo e a técnica da tempestade de idéias também foi mencionada por apenas um professor, o qual encontra-se no ciclo de entrada da carreira docente, o que perfaz o total de 33,33% dos professores do ciclo.

A análise das técnicas de ensino em cada ciclo de desenvolvimento profissional possibilita uma identificação melhor das técnicas que são empregadas pelos professores em cada fase da carreira docente.

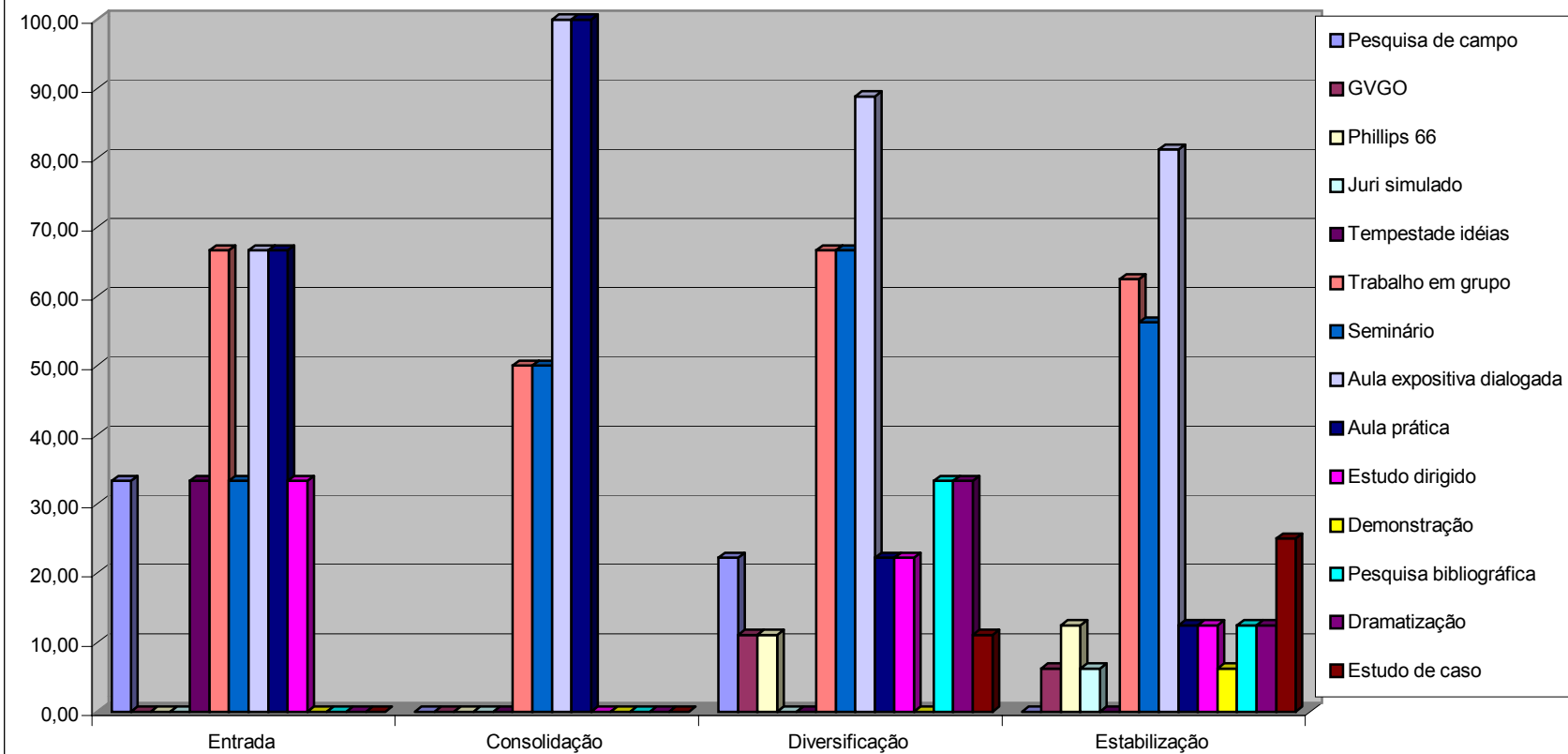
No ciclo de entrada na carreira (Gráfico 2), observa-se a predominância da aula expositiva dialogada, trabalhos em grupo e aulas práticas (66,7%). Os professores nesta fase estão empregando 7 das técnicas mencionadas e de forma bastante homogênea. Nesse ciclo de desenvolvimento profissional, um fator que dificultou a análise dos dados é a limitação da amostra, pois é constituída de três professores.

No Gráfico 2 pode-se constatar que os professores do ciclo de consolidação na carreira docente possuem certas limitações no emprego das técnicas de ensino, pois utilizam apenas 4 das 14 mencionadas por todos os professores. Utilizam principalmente a aula expositiva dialogada e aula prática (100%) e trabalho em grupo e seminário (50%). Embora a amostra desse ciclo seja composta por apenas dois professores, a variedade das técnicas de ensino utilizadas poderia ser maior, para que os acadêmicos não presenciassem apenas de aulas expositivas dialogadas, aulas práticas, seminários ou trabalhos em grupo.

No Gráfico 2 também se pode constatar a prática docente dos professores que estão no ciclo da diversificação. Esses professores utilizam 11 das 14 técnicas de ensino mencionadas. Há a predominância da aula expositiva dialogada (88,9%), seguida pelo trabalho em grupo e seminário, ambos com 66,7%. Importante ressaltar a diversificação das técnicas encontradas neste ciclo de formação profissional.

Pode-se constatar ainda no Gráfico 2 as técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores do ciclo de estabilização. Verifica-se que estes professores utilizam 12 das 14 técnicas de ensino mencionadas pelo total da amostra. Há uma predominância da aula expositiva dialogada (81,2%), do trabalho em grupo (62,5%) e do seminário (56,2%) sobre as demais técnicas. As demais técnicas utilizadas pelos professores são empregadas de forma homogênea, por aproximadamente 10% dos professores do ciclo. É importante ressaltar que esses professores conhecem uma diversidade maior de técnicas de ensino do que os que estão no ciclo de entrada e de consolidação, permitindo, dessa forma, escolher o momento e o conteúdo que melhor se apresente para utilizá-la.

Gráfico 2 - Técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores por ciclo de desenvolvimento profissional



Quadro 32

Recursos de ensino que os professores conhecem e utilizam por eixo curricular

Eixos curriculares	Retroprojektor		Tv/video		Projektor multimídia		Material aula externa		Palestras		Slids		Quadro de giz		Laboratório		Equip. som		Episcópio		Textos		Quadro magnético		Computador		Filma gens		Cartazes	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Biológico (n=7)	7	100,0	5	71,4	3	42,9	2	28,6	2	28,6	2	28,6	2	28,6	1	14,3	1	14,3	1	14,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Psicológico (n=3)	2	66,7	2	66,7	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0
Sócio-antropológico (n=2)	2	100,0	2	100,0	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Pedagógico (n=2)	2	100,0	2	100,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Cultura motora (n=11)	11	100,0	8	72,7	3	27,3	5	45,5	1	9,1	0	0,0	5	45,5	0	0,0	2	18,2	1	9,1	0	0,0	1	9,1	1	9,1	0	0,0	0	0,0
Aprofundamento Geral (n=3)	3	100,0	3	100,0	2	66,7	1	33,3	2	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	1	33,3
Instrumental (n=2)	2	100,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	2	100,0	0	0,0	0	0,0
Geral	29	96,7	22	73,3	13	43,3	8	26,7	6	20,0	2	6,7	14	46,7	1	3,3	3	10,0	2	6,7	3	10,0	1	3,3	4	13,3	1	3,3	1	3,3

Quadro 33

Recursos de ensino que os professores conhecem e utilizam por ciclo de desenvolvimento profissional

Ciclos de desenvolvimento profissional	Retroprojektor		Tv/video		Projektor multimídia		Material aula externa		Palestras		Slids		Quadro de giz		Laboratório		Equip. som		Episcópio		Textos		Quadro magnético		Computador		Filma gens		Cartazes	
	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %	F	F %
Entrada (n=3)	3	100,0	1	33,3	0	0,0	2	66,7	0	0,0	0	0,0	2	66,7	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0
Consolidação (n=2)	2	100,0	2	100,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Diversificação (n=9)	9	100,0	9	100,0	6	66,7	1	11,1	3	33,3	1	11,1	5	55,6	0	0,0	2	22,2	1	11,1	0	0,0	0	0,0	1	11,1	1	11,1	0	0,0
Estabilização (n=16)	15	93,8	10	62,5	6	37,5	4	25,0	3	18,8	1	6,3	7	43,8	1	6,3	0	0,0	0	0,0	3	18,8	0	0,0	2	12,5	0	0,0	1	6,3
Geral	29	96,7	22	73,3	13	43,3	8	26,7	6	20,0	2	6,7	14	46,7	1	3,3	3	10,0	2	6,7	3	10,0	1	3,3	4	13,3	1	3,3	1	3,3

Outro questionamento feito para os professores foi sobre os recursos audiovisuais que mais utilizavam. Pode-se constatar nos Quadros 32 e 33 que o recurso audiovisual mais utilizado é o retroprojeto, empregado por 96,7% do total de professores, seguido pela televisão e vídeo cassete (73,3%), quadro de giz (46,7%) projetor multimídia (43,3%)

No eixo curricular biológico, 100% dos professores tem como principal recurso de ensino o retroprojeto, seguido pela televisão e videocassete (71,4%) e projetor multimídia (42,9%). Os demais recursos de ensino que são utilizados variam entre 14,3% e 28,6% dos professores. Observa-se ainda que há uma diversidade dos recursos audiovisuais utilizados, pois os professores deste eixo curricular utilizam 10 dos 15 recursos audiovisuais mencionados por todos os docentes.

No Quadro 32 pode-se observar a utilização dos recursos de ensino dos professores do eixo curricular psicológico. Neste eixo, o recurso mais utilizado é o quadro de giz (100%), seguido pela televisão e videocassete, e retroprojeto com 66,7% dos professores. Observa-se ainda que os professores deste eixo curricular não variam os recursos utilizados, limitando-se a apenas 6 dos recursos mencionados.

No eixo curricular sócio-antropológico, o retroprojeto, a televisão e o videocassete e o projetor multimídia são os recursos audiovisuais mais utilizados pelos professores (100%), porém da mesma forma que no eixo curricular psicológico, o eixo sócio-antropológico não apresenta variedade nos recursos, utilizando apenas 6 dos 15 mencionados.

O Quadro 32 mostra que os professores do eixo curricular pedagógico utilizam apenas 4 dos 15 recursos de ensino mencionados. Há a predominância do retroprojeto, televisão e videocassete e quadro de giz com 100% de utilização pelos professores. É importante considerar que a amostra dos eixos curriculares sócio-antropológico e pedagógico é composta de apenas 2 professores cada, o que não justifica a pequena variação dos recursos utilizados em aula.

No eixo curricular da cultura motora também há a predominância do retroprojeto, utilizado por 100% dos professores, seguido pela televisão e vídeo cassete com 72,7%. Neste eixo observa-se que há utilização de material para aula externa (45,5%). Para fins deste estudo, essa denominação é empregada para todo

e qualquer material utilizado em aula, (não necessariamente fora da sala de aula) que auxilia o acadêmico na compreensão de determinado conteúdo ou prática de alguma habilidade, por exemplo, ossos do corpo humano, mapas, bolas etc. Neste eixo curricular, os professores procuram variar os recursos de ensino utilizados, empregando 9 dos 15 mencionados.

No Quadro 32 observa-se que no eixo do aprofundamento geral também há uma maior utilização do retroprojeter e da televisão e videocassete como o recurso audiovisual mais utilizado (100%) dos professores. Neste eixo são utilizados 7 recursos dos mencionados pelos professores. Aqui aparece pela primeira vez a filmagem das aulas utilizada como recurso em análise e crítica das atividades.

Ainda no Quadro 32, constata-se que no eixo instrumental também há um predomínio do retroprojeter e da televisão e vídeo como recursos de ensino, utilizada por 100% dos professores. Neste eixo não há diversificação dos recursos de ensino, utilizados apenas 5 dos 15 mencionados.

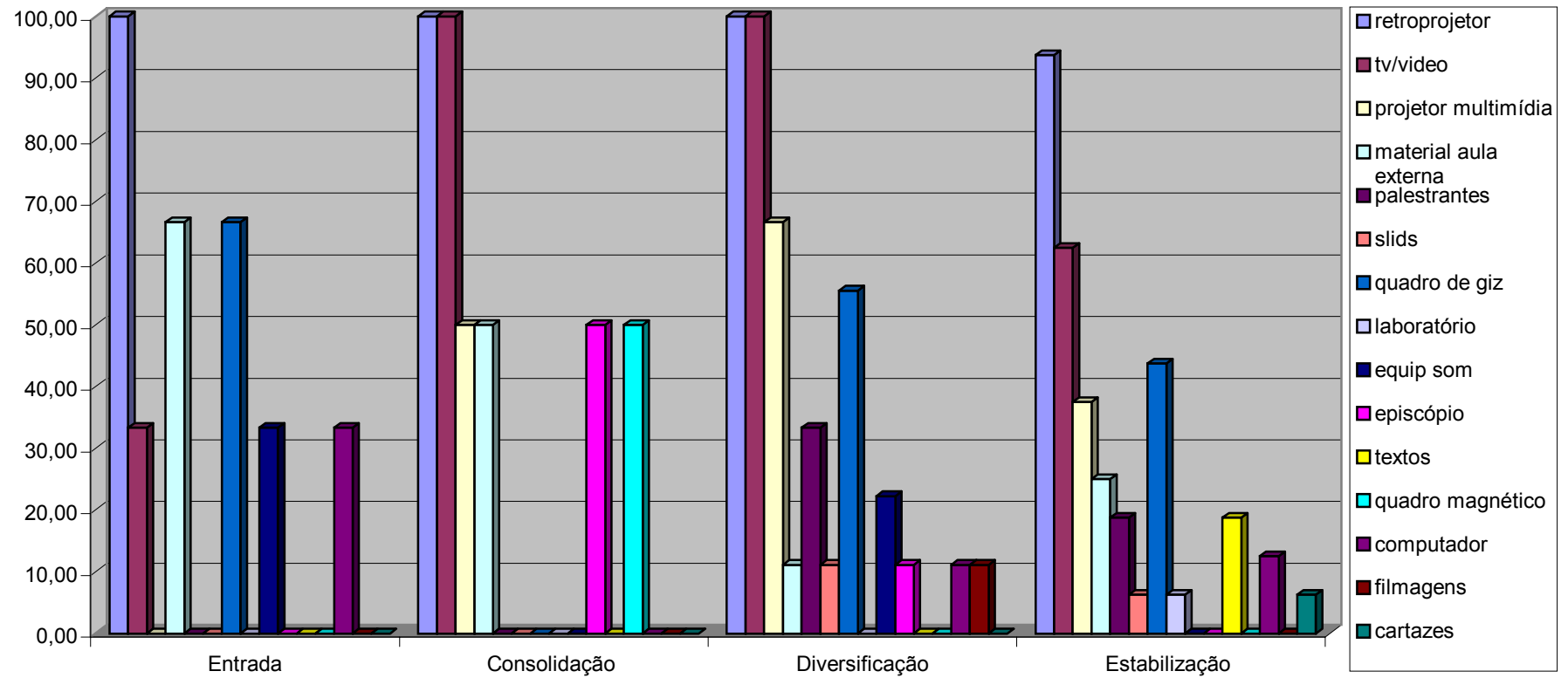
Na análise dos dados realizada considerando o ciclo de desenvolvimento profissional dos professores (Quadro 33), pode-se constatar que o recurso de ensino mais utilizado pelo ciclo de entrada na carreira docente é o retroprojeto, seguido pelo quadro de giz e os materiais classificados neste estudo como aula externa, ambos com 66,7%. Observa-se que esse grupo de professores utiliza também em menores proporções, computador, televisão e videocassete, e equipamento de som. No Quadro 33, observa-se que os recursos de ensino utilizados pelos professores do ciclo de consolidação são o retroprojeto (100%), televisão e videocassete (100%), episcópio (50%), projetor multimídia (50%), material para aula externa (50%) e quadro magnético (50%). Esses recursos utilizados demonstram tendência que as aulas não são práticas (fora ou não de sala de aula), mas expositivas dialogadas, confirmando os dados apresentados no Gráfico 2.

No ciclo de diversificação, pode-se observar a prevalência de utilização do retroprojeto e televisão e videocassete (100%), projetor multimídia (66,7%) e quadro de giz (55,6%). Neste ciclo, a variedade dos recursos utilizados é evidente, acompanhando ao apresentado no Gráfico 2, que retrata a diversidade de técnicas empregadas pelos professores de ciclo de desenvolvimento profissional.

No Quadro 33, constata-se ainda o emprego de recursos auxiliares de docente no ciclo de estabilização na carreira docente. Observa-se que há também a predominância da aula expositiva dialogada, embora não seja utilizada por todos os professores (93,7%), seguida pela televisão e videocassete com (62,5%). Neste ciclo há diversidade no emprego dos recursos, sendo utilizados 11 dos 15 recursos mencionados, o que confirma que a quantidade de recursos empregada está diretamente relacionada ao número de técnicas de ensino conhecidas e empregadas.

Do mesmo modo que nos Quadros 32 e 33, no Gráfico 3, constata-se que os recursos de ensino mais utilizados pelos professores, independente do ciclo de desenvolvimento profissional que esteja. O retroprojeto é utilizado por 96,7% do total de professores, seguido pela televisão e vídeo cassete (73,3%), quadro de giz (46,7%) projetor multimídia (43,3%). No Gráfico 4, pode-se verificar com maior nitidez a variação na utilização dos recursos de ensino nos ciclos de desenvolvimento profissional de diversificação e estabilização.

Gráfico 4 - Recursos de ensino utilizados nos ciclos de desenvolvimento profissional



Para finalizar a entrevista, os professores foram questionados sobre o conhecimento de várias técnicas de ensino, bem como se a utilização variada dos recursos audiovisuais influenciava no processo ensino-aprendizagem. Exceto um dos professores entrevistados (3,3%), os demais responderam que a utilização de técnicas de ensino contribui sobremaneira para a dinamização das aulas, fazendo com que haja interação entre professor – aluno e aluno – aluno. Responderam ainda que os recursos de ensino também servem para enriquecer as aulas, deixando-as menos monótonas e cansativas, apresentando materiais concretos para os alunos e ilustram as exposições.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos no estudo e considerando as suas limitações metodológicas, as seguintes conclusões são apontadas.

Com relação aos ciclos de desenvolvimento profissional dos professores que atuam no curso de graduação em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau, observou-se a maior concentração de professores no ciclo de estabilização da carreira docente (acima de vinte anos de docência) em comparação com os demais ciclos de entrada, consolidação e diversificação.

No que diz respeito à delimitação dos conteúdos, constatou-se que a maioria dos professores procura enfatizar a cobertura do conteúdo em detrimento de um enfoque centrado no seu domínio, de modo a cumprir todo o conteúdo contemplado no plano de ensino, de forma aparentemente homogênea e sem haver grandes distorções na carga horária. Ao considerar o ciclo de desenvolvimento profissional, identificou-se que somente os professores que estão no ciclo de estabilização da carreira docente priorizam a abordagem de determinados conteúdos em detrimento de outros (domínio), abordando-os com intensidades diferentes e nem sempre cumprindo todo o conteúdo pré-estabelecido no plano de ensino.

Referente à adequação dos conteúdos, ficou evidenciado que a maioria dos professores preocupa-se em adequar os conteúdos para atender as necessidades futuras do que atender as necessidades momentâneas dos estudantes. Os docentes que atuam no eixo da cultura motora foram aqueles que se destacaram nessa abordagem, incentivando os acadêmicos a buscarem conhecimentos não apenas de suas áreas afins, mas de conceber os conteúdos das disciplinas como parte da sua formação global e sempre com perspectivas de atuação futura. Outro aspecto evidenciado no estudo foi que os professores do ciclo de estabilização são aqueles que mais se preocupam com as necessidades futuras dos acadêmicos, enquanto

que os professores que estão no ciclo da diversificação demonstraram estar mais preocupados com as necessidades do momento dos estudantes.

Quanto à organização do conteúdo, ficou evidenciado que a maioria dos professores organizam os conteúdos de suas aulas de uma maneira lógica, específica (temática). Por eixo curricular, exceto os professores do eixo psicológico, a maior parte dos demais docentes abordam os conteúdos de forma temática. Ficou ainda evidenciado que os professores que abordam o conteúdo de suas disciplinas de forma temática são os que estão no ciclo da estabilização.

Com relação à forma que os professores conduzem suas avaliações, observou-se que a maioria dos professores utiliza a avaliação com o propósito de encorajar os acadêmicos (avaliação afetiva), em detrimento da avaliação realista. Os professores que utilizam a avaliação de forma realista atuam no eixo instrumental e pedagógico. Observou-se ainda que os professores que utilizam a avaliação com cunho realista ou seletivo, estão no ciclo de desenvolvimento profissional de entrada e estabilização da carreira docente.

Na avaliação do desempenho dos acadêmicos, a maioria dos professores procura realizar avaliações globais (incluir conteúdos de semestres anteriores e outras disciplinas), em detrimento de avaliações específicas. Observou-se que os professores que mais utilizam a avaliação de forma específica atuam no eixo Instrumental e biológico. Esse tipo de avaliação é utilizada pelos professores de todos os ciclos de desenvolvimento profissional.

Com relação aos tipos de avaliação que os professores conhecem e quais os tipos de avaliação que mais utilizam, constatou-se que poucos professores utilizam a avaliação com objetivos distintos (diagnóstica, formativa e somativa).

Quanto aos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores nos diversos eixos curriculares, observou-se que são empregados com maior frequência o teste teórico, os seminários, o teste prático, os trabalhos individuais e a avaliação de atitudes.

Na relação teoria-prática, independente do eixo curricular e do ciclo de desenvolvimento profissional que o professor se encontra, ficou evidenciado que a maioria dos professores se consideram inovadores, adotando métodos e estratégias diferenciadas ao ministrarem suas aulas.

Quanto às técnicas de ensino utilizadas pelos professores para favorecerem a aprendizagem efetiva dos alunos, observou-se de modo geral que, as mais utilizadas são aula expositiva dialogada, trabalho em grupo, seminários, aula prática, estudo de caso e estudo dirigido. Constatou-se ainda que os professores que mais variam as técnicas de ensino utilizadas estão no ciclo de estabilização da carreira docente e atuam no eixo curricular psicológico.

Com relação aos recursos de ensino, constatou-se que o retroprojeter, televisão e vídeo cassete, quadro de giz e projetor multimídia são os recursos mais utilizados pelos professores. Verificou-se ainda que os professores do eixo biológico são os que mais variam os recursos de ensino utilizados, enquanto que os do eixo pedagógico são os que menos variam.

Em síntese, os resultados apresentados neste estudo revelam algumas evidências que indicam que há diferenças na estruturação das práticas pedagógicas implementadas pelos professores, considerando especialmente os diferentes eixos curriculares e os ciclos de desenvolvimento profissional.

Apesar das contribuições encontradas neste estudo, considera-se importante a realização de futuras investigações sobre este tema em outras Instituições de Ensino Superior a fim de verificar se os dados encontrados são significativos. Sugere-se ainda a realização de estudos mais aprofundados sobre os critérios utilizados pelos professores nas avaliações das disciplinas, podendo ser abordados outros fatores que não incluídos nesta investigação.

A repetição deste estudo também seria importante, especialmente com a utilização conjunta de outros instrumentos de coleta de dados, como observação, questionário e análise documental, para melhor esclarecer os procedimentos de ensino empregados pelos professores que atuam no ensino superior. Além disso, poderia envolver a opinião dos estudantes formandos do curso, no sentido de confrontar os dados obtidos com a realidade vivenciada e comprovar as respostas relativas a avaliação, procedimentos de ensino e recursos utilizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. C. e MASETTO, M. T. (1983). *O professor universitário em aula*. 3. ed. São Paulo: MG Editores.
- Aebli, H. (1976). *Prática de ensino*. 5. ed. Petrópolis: Vozes.
- Álvarez Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed.
- Barone, T.; Berliner, D.C., Blanchard, J.; Casanova, U. & McGowan, T. (1996). A future for teacher education: developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula, T. J. Buttery, & E. Guyton, E. (Orgs.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, p. 1108-1149.
- Berbel, N. A. N. (1994). *Metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus.
- Bloom, B.S. et al. (1973). *Taxionomia de objetivos educacionais e domínio cognitivo*. Porto Alegre. Globo.
- Bordenave, J. D. e Pereira, A. M. (1993). *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 13. ed. Petrópolis: Vozes.
- Borges, C. M. F. (1998). *O professor de Educação Física e a construção do saber*. Campinas: Papirus.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física/UEM*, 5(1), (26-39).
- Castro, J. H. N. C. et al. (2001). *Avaliação do ambiente percebido na formação inicial em educação física: o caso FURB*. Trabalho não publicado. UFSC.

- Coelho, L. D. (1997). *Procedimentos de ensino*. Curitiba: Champagnat.
- Cruz Neto, O. (1994). *O trabalho de campo como descoberta e criação*. In: M. C. S. Minayo. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes. (p. 51-56).
- Cunha, M. I. (1995). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- Damis, O. T. (1991). *Didática: suas relações e seus pressupostos*. In: Veiga, I. P. A. (Org.) *Repensando a didática*. 15. ed. Campinas: Papirus. (p. 13-24).
- Demo, Pedro. (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Estrela. M. T. (1997). *Técnicas dos incidentes críticos do ensino*. 2. ed. Lisboa: Estampa.
- Farias, G.O. (2000). *O percurso profissional dos professores de educação física: rumo a prática pedagógica*. Dissertação de mestrado, Curso de Pós-graduação em Educação Física. UFSC. Florianópolis.
- Franco, C. (2001). *Avaliação, ciclos e programação na educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, C. M. (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa. A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (p. 51-76).
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, J. A. (1990). A carreira das professoras do ensino primário. In: Nóvoa, A. (Org.) *A vida de professor*. Porto: Porto Editora. (p. 141-170).
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Haydt, R. C. (1991). *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática.

- Huberman, M. (1995). O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora. (p. 31-62).
- Krug, D. H. F. (1997). Uma proposta metodológica para o ensino da Educação Física. *Revista da APEF*, 1 (12), 80-92.
- Krug, H. N. (1996). Competência pedagógica do professor de Educação Física. In: Canfield, M. S. (Org.). *Isto é Educação Física*. Santa Maria: JtC Editor. (p. 81-94).
- Libaneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. O. (1997). *Repensando a didática*. Campinas: Papirus.
- Loureiro, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In: Estrela, M. (Org.) *Viver e construir a identidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, M. & André, M. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: E. P. U.
- Ludke M. (2001). Evoluções em avaliação. In: Franco, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed. (pp.29-33).
- Luckesi, C. et al. (1984). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2000) *.Avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Marques, J. C. (1977). *Ensinar não é transmitir*. Porto Alegre, Globo.
- Moita, M. C. (1995). Percursos de formação e trans-formação In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora. (p. 111-140).

- Molina Neto, V. (1997). A formação profissional em Educação Física e Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 19 (1), 34-41.
- Nasário, S. T. (1999). *Concepção da prática pedagógica do professor de Educação Física: Importância e influência no aluno*. Dissertação de mestrado, Centro de Desportos, UFSC, Florianópolis.
- Nascimento, J. V. (1998). *A formação universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade de Porto, Porto.
- Nascimento, J. V. do, Graça A. (1998). *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente*. (CD) Actas do VI Congreso de Educación Física e Ciencias do deporte dos Países de Língua Portuguesa, VII Congresso Galego de Educación Física.
- Nérici, I.G. (1973). *Metodologia do ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundo de cultura.
- Nérici, I.G. (1981). *Didática geral dinâmica*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de professores e a profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (p. 15-34).
- Pereira, F. M. (1994). *O cotidiano escolar e a Educação Física necessária*. Pelotas, Ed. UFPel.
- _____. (1998). *Dialética da cultura física*. São Paulo: Ícone.

_____. (1996). Reflexões sobre função da Educação Física no processo educacional. In: Canfield, M. S. (Org). *Isto é Educação Física*. Santa Maria: JtC Editor. (p. 67-80).

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes médias.

_____. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.

Piletti, C. (1991). *Didática Geral*. 14. ed, São Paulo: Ática.

Riedel, H. (1981). *Didática e prática de ensino*. São Paulo: EPU.

Shigunov, V. (1994). Formação de professores de Educação Física: Estudo da dimensão afetiva. *Revista Unimar*, 16(1), 243-257.

Schmitz, E. F. (1983). *Didática moderna: fundamentos*. Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos editora S.A.

Stroot, S. (1996). Organizational Socialization: factors impacting beginning teachers. In S. J. Silverman, & C. Ennis (Orgs.) *Student learning in physical education*. Human Kinetics. (p. 339-365).

Turra, C. M. G. et al. (1975). *Planejamento de ensino e avaliação*. 10. ed. Porto Alegre: PUC/EMA.

_____. (1982). *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre, PUC/EMA.

UFRGS (Laboratório de Ensino Superior). (1977). *Planejamento e organização do ensino*. 3. ed. Porto Alegre: Globo.

Veiga, I. P. A. (org). (1991). *Técnicas de ensino: porque não?* 3. ed. Campinas: Papyrus.

Wallis, W. (1964). *Curso de estatística*. Rio de Janeiro: Fundo de cultura.

Wenzel, R. L. (1994). *Professor: Agente da educação*. São Paulo: Papyrus.

Zabala, A. (1999). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

ANEXOS

ANEXO 1

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos Professores
que participaram da pesquisa**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Senhor.

Considerando a Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, temos o prazer de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada **“Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Graduação em Educação Física: um estudo de caso”**, como projeto de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

A presente investigação propõe-se a caracterizar a prática pedagógica dos professores que atuam no Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau, considerando os ciclos de desenvolvimento profissional e os eixos curriculares das disciplinas ministradas.

Para implementação desta pesquisa será necessário analisar as decisões tomadas pelos professores quanto aos procedimentos de avaliação, seleção dos conteúdos e as técnicas de ensino adotadas; identificar os ciclos de desenvolvimento profissional dos professores; e comparar a prática pedagógica dos professores universitários nos diferentes eixos curriculares do Curso de Educação Física.

Participarão do estudo os professores da Universidade Regional de Blumenau que atuam no Curso de Educação Física, independente da sua formação acadêmica. Será realizada uma entrevista semi-estruturada com todos os professores para buscar informações sobre o tempo de magistério (ensino fundamental, médio e superior), critérios para delimitação dos conteúdos ministrados, técnicas de ensino mais utilizadas, critérios utilizados na realização das avaliações.

Será mantido sigilo das informações obtidas e as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento desta pesquisa.

A sua colaboração será imprescindível para o alcance dos objetivos propostos.

Agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: emerson@furb.br ou fone: 91185099).

De acordo com o esclarecido, aceito colaborar (participar) na realização da pesquisa **“Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Graduação em Educação Física: um estudo de caso”**, estando devidamente informado sobre a natureza da pesquisa, objetivos propostos, metodologia empregada e benefícios previstos.

Florianópolis, ____ de _____ de 2002.

Professor

ANEXO 2

Carta de Apresentação e Consentimento para a Realização da Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Florianópolis, 10 de Setembro 2001.

Para
Magnífico Reitor da FURB
Prof. Egon José Schramm
BLUMENAU – SC

Magnífico Reitor

Encontro-me a realizar o curso de mestrado em Educação Física, enquanto docente do Departamento de Educação Física da FURB, na Turma Especial mantida através de convênio UFSC/UNIVILLE. Para implementação da dissertação de mestrado, tornou-se necessária a realização da investigação **“Prática Pedagógica dos Professores do Curso de Graduação em Educação Física: um estudo de caso”**, que objetiva caracterizar a prática pedagógica dos professores que atuam no Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Regional de Blumenau, considerando os ciclos de desenvolvimento profissional e os eixos curriculares das disciplinas ministradas. Espera-se que esta investigação possa fornecer informações que permitam tomar decisões mais acertadas na operacionalização de cursos de formação profissional universitária da área.

Participarão do estudo os professores da Universidade Regional de Blumenau que atuam no Curso de Educação Física, independente da sua formação acadêmica. Será realizada uma entrevista semi-estruturada com todos os professores para buscar informações sobre o tempo de magistério (ensino fundamental, médio e superior), critérios para delimitação dos conteúdos ministrados, técnicas de ensino mais utilizadas, critérios utilizados na realização das avaliações.

Para tanto, solicitamos de Vossa Magnificência a colaboração no sentido de viabilizar a realização da coleta de dados nesta instituição, autorizando aos investigadores a realizarem as entrevistas.

Certos de contarmos com a colaboração necessária para a concretização desta investigação, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos (e-mail: emerson@furb.br ou juarezvn@cds.ufsc.br ou fone: 91185099).

Atenciosamente,

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Coordenador do projeto

Emerson Antonio Brancher
Estudante / Investigador

ANEXO 3

Roteiro para entrevista semi- estruturada

Roteiro para entrevista semi-estruturada

O pesquisador procurará obter resposta junto aos entrevistados para as seguintes perguntas:

Nome _____

Disciplina (s) _____

Ciclo de formação profissional

1) Idade:.....

2) Sexo: () Feminino () Masculino

3) Nível de formação e área de Concentração:

- | | |
|--------------------|-----------------------------|
| () Graduação | Área de concentração: |
| () Especialização | Área de concentração: |
| () Mestrado | Área de concentração: |
| () Outros: | Área de concentração: |

4) Ano que você concluiu o seu curso de graduação:

5) Anos de docência: ensino básico= anos ensino superior=anos

6) Você desempenha outra função, paralela com a docência? Em caso positivo mencione qual?

7) Qual opção você se enquadra em relação a horas de trabalho semanal:

- () de 10 a 20 horas
- () de 20 a 30 horas
- () de 30 a 40 horas
- () mais de 40 horas

8) Em quantas instituições (escolas) você trabalha atualmente, indique a qual rede de ensino pertencem:

9) O rendimento salarial é de:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| () 1 a 5 salários mínimos | () 10 a 15 salários mínimos |
| () 5 a 7 salários mínimos | () 15 a 20 salários mínimos |
| () 7 a 10 salários mínimos | () mais de 20 salários mínimos |

Procedimentos pedagógicos

10) Quanto à **delimitação** do conteúdo, você procura enfatizar todo o conteúdo disponível no assunto (Cobertura) ou delimitar o conteúdo para enfatizar seu domínio (Domínio)?

- 11) Quanto à **adequação** do conteúdo, você procura atender os interesses e/ou preferências momentâneas do estudante (necessidades do momento) ou projetar para interesses e necessidades futuras do estudante (Necessidades futuras)?
- 12) Quanto à **organização** do conteúdo, você procura organizar o conteúdo em um único tema gerador ou uma abordagem específica (temática) ou organizar o conteúdo procurando abordar uma diversidade de temas geradores, ou seja uma abordagem generalista (ecclética)?
- 13) Quanto à **relação Teoria-Prática**, você procura auxiliar na aquisição de competências de acordo com os padrões em andamento nas escolas (prática atual) ou auxiliar a aprendizagem de práticas desenvolvidas mais recentemente (prática inovadora)?
- 14) Quanto à **avaliação** do conteúdo, você procura conduzir avaliações rigorosas para que você possa melhorar o nível de desempenho, bem como excluir os fracos e inaptos do processo. Padrões de desempenho avançado. (realista) ou enfatizar suporte e encorajamento para criar sentimento de solidez e sucesso. Retroalimentação positiva para aumentar a auto-confiança (afetiva)?
- 15) Quanto ao critério de avaliação do desempenho, você procura focar critérios estabelecidos a partir de objetivos claros, concretos e específicos (específico) ou critérios baseados em objetivos amplos integrados e interdisciplinares (global)?
- 16) Quais são os tipos de avaliação que você conhece?
- 17) Quais os tipos de avaliação que você mais utiliza?
- 18) O que você entende por técnicas de ensino?
- 19) Na sua opinião, o conhecimento das técnicas de ensino influencia no processo ensino-aprendizagem dos alunos?
- 20) Quais são as técnicas de ensino que você conhece?
- 21) Quais são as técnicas de ensino que mais utilizada?
- 22) O que você entende por recursos de ensino ou meios auxiliares?
- 23) Quais são os recursos de ensino que você mais utiliza?

ANEXO 4
EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA DA UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO EIXO BIOLÓGICO

Biologia Humana

Estudo genérico da célula e dos tecidos animais. Conceitos fundamentais de genética. Leis de Mendel. Herança dos sistemas sanguíneos. Heranças ligadas ao sexo. Alimentos como bases fundamentais da nutrição.

Anatomia e Fisiologia Humana I

Introdução ao estudo da anatomia e fisiologia humana. Sistema locomotor. Miologia. Sistema respiratório. Sistema digestivo e seus respectivos estudos fisiológicos.

Anatomia e Fisiologia Humana II

Estesiologia. Endocrinologia. Neuroanatomia. Sistema Tegumentar. Sistema urinário. Sistema reprodutor feminino e os respectivos estudos fisiológicos.

Cinesiologia

Conhecimento e classificação dos músculos que realizam os movimentos das principais articulações do corpo humano. Estudo da influência dos diversos fatores orgânicos e psicológicos que interferem no desempenho físico. Descrição detalhada dos principais sistemas articulares, com ênfase na musculatura funcional. Análise das seqüências motoras simples e complexas (Mecânica Humana).

Biomecânica

Análise das seqüências motoras simples e complexas do corpo humano. Forças e sistemas de forças. Estática e determinação do centro de massa (CM). Ou (CG). Cinemática e dinâmica. Cálculo de trajetória, velocidade, aceleração e força.

Biometria

Conhecimento básico de antropometria. Ficha Biométrica e sua importância. Estudo da capacidade individual para o trabalho. Estudo do aproveitamento do potencial humano.

Fisiologia do Exercício I

Introdução a Bioenergética. Mecanismos Fisiológicos da Contração Muscular. Sistema Energético Anaeróbico Alático. Sistema Energético Lático. Sistema Energético Aeróbico. Conceito Déficit/Débito de Oxigênio. Recuperação das Reservas Energéticas. Fisiologia Respiratória. Liminar Anaeróbica. Exercícios Físicos em grandes altitudes. Fisiologias Cardiovasculares. Bases de Atividades Físicas na Promoção de Saúde e na Prevenção e Recuperação das Doenças. Morte Súbita em

Atleta. Prevenção de Internação.

Higiene

O estudo de higiene visa dotar o profissional da Educação Física dos conhecimentos relativos à saúde, tomada como “estado de bem-estar físico, mental e social, e não apenas ausência de doença ou enfermidade”. Valorizar a função do educador como peça importante no desempenho e na operação dos Cuidados Primários de Saúde.

Medidas e Avaliação em Educação Física

Conceitos e aplicações. Testes e suas relações com medida e avaliação. Tipos de testes. Tipos de avaliação. O uso de estatística em medida e avaliações. Organização do programa de medidas. Testes cardiovasculares. Avaliação de potência aeróbica. Avaliação da velocidade, força, agilidade, flexibilidade. Avaliação da condição física. Avaliação das habilidades motoras. Avaliação do desenvolvimento social. Avaliação do mecanismo corporal. Análise dos exames e dos testes.

Primeiros socorros

Princípios básicos. Feridas e contusões, lesões musculares, entorses e luxações, lesões de ligamentos e meniscos, fraturas. Acidentes provocados pelo calor e frio. Hemorragia e estado de choque. Parada respiratória e cardíaca. Intoxicações. Envenenamento. Perda de consciência. Transporte de feridos. Profilaxia e traumas esportivos.

EMENTÁRIOS DAS DISCIPLINAS DO EIXO PSICOLÓGICO

Psicologia da Educação

Desenvolvimento Da Personalidade Na Idade Escolar. Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo E Psicomotor. Adolescência: Aspectos Psicológicos. Efeitos Do Crescimento Mental E Físico. Teoria Da Retenção.

Psicologia Geral

Desenvolvimento e personalidade. Teoria do desenvolvimento e personalidade. Valores morais, estilos de vida. Motivação. Tipificação sexual, medo e ansiedade. Ajustamentos. Companheirismo.

Aprendizagem Motora

Aprendizagem nas áreas: afetiva, cognitiva e psicomotora. Caracterização psicomotora. Caracterização psicomotora da criança na idade pré-escolar e escolar. Avaliação dos estágios psicomotores. Relação entre desenvolvimento motor e fatores sociais. Testes de habilidades motoras na idade pré-escolar e de alfabetização. A direcionalidade, lateralidade, profundidade. A organização espaço-temporal. Áreas perceptivas. Atividades motoras amplas e finas.

Crescimento e Desenvolvimento

Conceituação e diferenciação. Fases do crescimento e suas implicações no desenvolvimento da criança. Fatores que influenciam o crescimento e o desenvolvimento. Desenvolvimento físico, motor e emocional. Estimulação precoce e suas implicações na educação física e no esporte. Maturação. Estrutura corporal.

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO EIXO SÓCIO-ANTROPOLÓGICO

Sociologia Geral

Sociologia como ciência. Histórico e conceitos básicos da sociologia. Teóricos relevantes para o pensamento sociológico. Processos sociais. As instituições sociais.

História da Educação Física

Retrospectivas históricas e implicações atuais das relações da Educação Física e dos esportes com a sociedade, cultura, política, religião, profissionalismo, violência, racismo, lazer, saúde, capitalismo e socialismo, educação, etc. A Educação Física e os esportes e o movimento olímpico internacional. As questões éticas e morais do esporte e da atividade profissional de Educação Física. A educação física e sua evolução no Brasil.

Filosofia da Educação

Filosofia: conceituação e divisão. As correntes filosóficas contemporâneas. As teorias filosóficas educacionais. A necessidade de uma filosofia em Educação Física. Homolismo em educação física.

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO EIXO DE CULTURA MOTORA

Atividades Físicas para Academias

Propõe a atualização e domínio das técnicas e formas de atividades para as academias, tais como ginástica aeróbica, musculação, jazz, alongamento, circuito, hidroginástica. A montagem e organização de aparelhos para uma academia. Trabalho com carga e sobrecarga. A parte administrativa da academia.

Atletismo I

Histórico e evolução do atletismo. Quadro geral das provas olímpicas. Regras olímpicas. Regras de competição. Regulamentação das provas de marcha, corridas de campo e combinadas. A marcha atlética. As corridas de curta, média e longa distância. O revezamento. As corridas com barreiras e obstáculos. As técnicas de cada prova. Exercícios básicos para iniciação e treinamento. Erros, causas e correções. Condições físicas prévias para cada prova.

Atletismo II

Fundamentos da técnica de saltos. O salto à distância - o salto triplo - o salto de altura - o salto com vara. Fundamentos técnicos dos lançamentos e arremessos. O arremesso de peso - o lançamento do disco – o lançamento do dardo – o lançamento do martelo. As técnicas de cada prova. Exercícios básicos para iniciação e treinamento. Erros, causas e correções. Condições físicas prévias para cada prova.

Atletismo III

As provas combinadas. Organização de competições de atletismo. Informações gerais da atualidade do atletismo. O professor de atletismo como personalidade educadora. O atletismo como meio universal de preparação física básica. O atletismo e as principais qualidades físicas de base. Bateria de testes para as principais qualidades físicas de base no atletismo.

Basquetebol I

O Basquetebol, de acordo com suas peculiaridades, propõe o estudo técnico e prático por meio dos seus históricos, fundamentos, habilidades individuais, jogadas combinatórias entre companheiros, ação coletiva, sistema de defesa e de ataque (os

gestos técnicos do basquetebol no desenvolvimento das funções motoras). Jogos pré-esportivos. Fundamentos básicos. Mini-basquetebol.

Basquetebol II

Aplicação dos princípios básicos. Regras básicas e princípios de arbitragem. Bases gerais do treinamento em basquetebol. Preparação técnica e tática. Direção e organização de equipe.

Dança

Objetivos da Dança Universal - conceitos históricos da dança e estudo das posições básicas. Movimento artístico e científico. Dança "Jazz", outras formas populares e visão antropológica. Manifestações folclóricas. Danças folclóricas brasileiras. Danças folclóricas estrangeiras. Arranjos e instrumentos folclóricos.

Futebol

Propõe os gestos técnicos no desenvolvimento das funções motoras. Jogos pré-esportivos e grandes jogos. Histórico: evolução do Futebol no Brasil - Fundamentos técnicos e táticos - Treinamento de equipes.

Futebol de Salão

O futebol de salão e sua evolução. O futebol de salão como esporte competitivo e de lazer. Jogos pré-desportivos. Fundamentos técnicos. Jogo e sistema técnico tático. Planejamento e treinamento de equipe.

Ginástica I

Visa a diferenciação dos diversos momentos da evolução da ginástica, sua definição e caracterização na atualidade, a análise do movimento em seus aspectos constitutivos: técnicas, qualidades físicas e núcleos de movimento.

Ginástica II

Teoria, prática e metodologia da ginástica. Exercícios sintéticos e analíticos. Formações e evoluções. Uso da música. Uso de aparelhos manuais. Uso de aparelhos fixos. Uso de sobrecarga. Exercícios em grupos e coletivos. A ginástica moderna.

Ginástica III

Propõe o estudo da ginástica pela identificação dos diversos momentos de sua evolução com conceituação, análise da localização da ação e dos efeitos dos exercícios em relação às qualidades físicas básicas. Enfatiza os métodos ou

processos mais atuais e de maior abrangência.

Ginástica Olímpica

Aspectos teóricos sobre movimento e posições do corpo. SOLO - exercícios elementares e acrobáticos. SALTO - fases do salto e saltos básicos. PARALELAS SIMÉTRICAS - movimentos básicos e de iniciação. TRAVE – exercícios de equilíbrio e acrobáticos. BARRA – movimentos básicos e de iniciação.

Ginástica Rítmica Desportiva

Histórico da ginástica rítmica. Características e objetivos da ginástica rítmica - movimentos naturais, totais e fluentes. O molejo como força geradora do movimento. Integração da área cognitiva, afetiva e psicomotora. Estudo das formas e movimentos com e sem deslocamento. Estudo dos elementos característicos dos aparelhos em geral. Uso do aparelho como agente estimulador do movimento. Estudo do plano de aula para ginástica rítmica. Educação psicomotora. Elementos básicos do movimento psicomotor.

Handebol I

Propõe o estudo teórico e prático por meio dos seus históricos, fundamentos, habilidades individuais, jogadas combinadas entre companheiros, ação coletiva, sistema de defesa e de ataque, etc. (Estuda os gestos técnicos do handebol no desenvolvimento das funções motoras). Jogos pré-desportivos e grandes jogos.

Handebol II

Apresentar regulamentação do jogo. Processo pedagógico de iniciação aos jogos. Técnicas para o goleiro. Deslocamentos. Aplicação dos princípios científicos no treinamento. Formação e assessoramento de equipes. Análise de jogos e jogadores.

Natação I

Propõe o estudo dos diversos estilos de natação, não apenas para os efeitos a serem gerados nos estudantes de Educação Física, mas também para que venham a ter condições de desenvolver processos de ensino da natação (natação orgânica). A natação como desenvolvimento do movimento e das funções motoras. Aprendizagem das técnicas dos nados. Salvamento.

Natação II

Propõe o estudo teórico e prático dos diversos estilos de natação, não apenas para os efeitos a serem gerados nos estudantes de Educação Física, mas também para

que venham a ter condições de desenvolver processos de ensino da natação (Biomecânica da natação). Estudo teórico das técnicas dos nados. Metodologia do treinamento da natação. Organização de competições.

Voleibol I

Histórico do Voleibol e Organização da Federação Internacional de Voleibol - F.I.V.B.. Fundamentos da técnica. Metodologia dos fundamentos. Regras e súmulas. Os grandes jogos e o mini-voleibol para facilitar o aprendizado do desporto voleibol.

Voleibol II

Sistemas de jogos de Voleibol. Tática de ataque e defesa no voleibol. Metodologia do treinamento no voleibol. Sistemas complexos de treinamento de voleibol. Aprendizagem do voleibol como um componente opcional para a prática do lazer.

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO EIXO PEDAGÓGICO

Didática da Educação Física

Finalidades da Educação. Objetivos do ensino. Abrangência da educação física: objetivos dos domínios afetivo, cognitivo e psicomotor. Planejamento do ensino de educação física. Plano de curso, de unidades e de aula. Conteúdos e estratégias. Avaliação e análise de ensino (Noções fundamentais. Educação e Educação Física).

Didática Geral

A didática na formação do professor. Educação e sua relação com a cultura de povos e grupos sociais. A educação como processo formal e/ ou assistemática. As tendências educacionais – seus pressupostos e características. Os componentes curriculares à luz das diferentes concepções curriculares. O planejamento educacional e suas implicações para a ação pedagógica.

Estágio Supervisionado de Educação Física

Desenvolvido na educação física curricular formal e informal na área do desporto, da recreação e do lazer. Orientação das normas e do regulamento específico do estágio supervisionado. O estágio e a vivência prática dos conteúdos adquiridos durante o curso. Desenvolvido em clubes, associações, instituições, creches, orfanatos, asilos, associações de deficientes, clínicas de reabilitação, condomínios, academias, Sesi,

Sesc, empresas de eventos esportivos, clube escolar legalmente constituído e em atividade esportiva regular. Em área esportiva comunitária pública. Terá uma fase de planejamento. Passará o futuro profissional a ter vivência prática e finalizará com um relatório conclusivo com parecer da entidade campo-de-estágio.

Estrutura e Funcionamento do Ensino

Histórico da legislação educacional brasileira – o contexto e o conteúdo das principais leis: Leis Orgânicas, LDBEN 4024/61, Lei 5692/71, Lei 7044/82. A educação na constituição de 1988. Políticas públicas de educação a partir da constituição de 1988. A LDB 9394/96: trâmite político e conteúdo; níveis e modalidades de educação. A legislação estadual e municipal de ensino. O profissional da educação: o educador e a lei, sua valorização. Sistema Escolar Brasileiro e sua estrutura administrativa: funcionamento, níveis administrativos e financiamento. Currículo escolar: Base Comum Nacional, Parâmetros Curriculares e Currículo oculto.

Prática de ensino

Desenvolvimento na educação física curricular formal. Observação, participação e regência de classe. Interação das normas que norteiam a prática de ensino em escolas de ensino fundamental e médio. O programa da educação física de ensino fundamental e médio. Elaboração de um plano de curso para a realidade que irá estagiar. Tipo de escolas a disposição do estágio. A educação física como disciplina integradora básica do currículo de ensino fundamental e médio. Orientação sobre a metodologia do estágio. Direitos e deveres do professor em treinamento na Escola Campo. Visitas à escola-campo para integrar-se na realidade escolar. Planejamento do estágio. Desempenho da função de professor. Seminário final de avaliação da experiência vivenciada. Apresentação de um relatório final de toda a prática de ensino vivenciada no semestre.

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO EIXO APROFUNDAMENTO GERAL

Organização e Administração Desportiva

Funções administrativas aplicadas à Educação Física: planejamento, organização, direção e controle. Realização de uma competição esportiva. Organização de um

departamento de educação física. Estruturas organizacionais esportivas do setor público. Sistemas utilizados nos processos de competições. Torneios e campeonatos. Eventos esportivos. Arquitetura desportiva.

Recreação I

Análise e interpretação de lazer, recreação e trabalho. Classificação das atividades recreativas. Estabelecer a diferença entre pequenos jogos, grandes jogos, jogos-pré-desportivos e desportos. Selecionar atividades para gincana, recreação hospitalar e recreação na indústria.

Recreação II

Traçar diretrizes na organização e realização de eventos, como acampamento, rua de lazer, colônia de férias, festival de jogos gigantes, excursões, parques e centros de recreação. Reviver as brincadeiras tradicionais e selecionar atividades para recreação em escolas de ensino fundamental, em condomínios, hotéis, hospitais, navios, creches, asilos.

Lazer Comunitário

Orientar a utilização de espaços específicos e adaptados para a prática da atividade física. Fazer valer a vontade popular para uma vida mais esportiva, com prazer, alegria e criatividade. Oportunizar a melhoria da saúde com atividades físicas e recreativas ao alcance das diferentes comunidades. Orientar o profissional da Educação Física para a integração social, civismo e humanização das cidades, atividades para as creches, hospitais, centros comunitários, fundações, empresas, entidades esportivas, recreativas e similares. Planejamento e orientação para a elaboração de projeto específico de recreação. Colônia de férias.

Educação Física Especial

Metodologia da educação física para deficientes físicos, auditivos, visuais, mentais e múltiplos. A geriatria. Programas. Atividades extra classe. A adaptação do material didático aos deficientes. A atividade lúcida para o deficiente. O conhecimento dos programas das escolas especiais. (Apae, Cebem, etc.).

Treinamento Desportivo

Evolução histórica do treinamento desportivo; princípios científicos do treinamento desportivo. A estruturação do treinamento desportivo. Periodização e ciclos de treinamento. Os métodos do treinamento desportivo. Escolas modernas. As diversas

teorias do treinamento desportivo. A preparação cardiopulmonar e neuromuscular. A preparação física nos desportos coletivos e individuais. Bateria de testes.

Tópicos Especiais em Educação Física

Temas do momento e/ ou específicos, a serem desenvolvidos em programas definíveis a cada semestre.

EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS DO EIXO INSTRUMENTAL

Metodologia do Trabalho Acadêmico

A estrutura institucional da Universidade. A função social da Universidade e a formação acadêmica. Conceituação e caracterização do conhecimento científico. Fontes de informação disponíveis (acervos bibliográficos e Internet). Estratégias de leitura, fichamento e organização da informação. Conceituação e caracterização da atitude científica. Conceito, tipos e etapas do trabalho acadêmico. Normas e critérios de apresentação de trabalhos acadêmicos segundo a ABNT.

Estatística

Séries estatísticas; Gráficos estatísticos; Medidas de tendência central; Separatrizes; Medidas de dispersão; Correlação e regressão.