

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A INOVAÇÃO CURRICULAR: UMA QUESTÃO DE (IN)COERÊNCIA?

Felipe Augusto Laurindo de Oliveira¹, Monara Yrma de Freitas Coutinho¹, Liana Maria Carvalho Braid¹,
Mônica Helena Neves Pereira Pinheiro¹, Diana Ribeiro Gonçalves de Medeiros Gomes¹

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a relação entre o texto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a prática docente no processo de ensino-aprendizagem em um curso de Educação Física de uma instituição de ensino superior particular no município de Fortaleza. Participaram da pesquisa, treze professores do Curso de Educação Física. Para a coleta de dados foi utilizada uma entrevista. Os dados coletados foram organizados em três categorias de análise: conhecimento dos docentes acerca do PPC; práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e avaliação; coerência entre as práticas pedagógicas e o descrito no PPC. Concluiu-se que parece haver ainda dificuldades para os professores se fundamentarem no PPC para estabelecer as estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem e estratégias de avaliação, pois os docentes afirmaram que utilizam como base para a escolha de suas metodologias, suas preferências pessoais e/ou contextos pontuais da sua sala de aula.

Palavras-chave: Currículo; metodologias de ensino e avaliação; docência.

PEDAGOGICAL PRACTICE OF PROFESSORS IN HIGHER EDUCATION IN PHYSICAL EDUCATION IN A CURRICULAR INNOVATION: AS QUESTION OF (IN)COERENCE?

ABSTRACT

This research had the general objective to analyze the relation between the Pedagogical Course Project and the teachers' practice in the teaching-learning process in the graduation course of Physical Education in a higher education institution. The research was made in a private higher education institution in the city of Fortaleza. Thirteen professors from a Graduation Course of Physical Education participated in this research. An interview was used to collect the data. The found data were organized in three analysis categories: teachers' knowledge about PPC; pedagogical practices and teaching and evaluation strategies; coherence between pedagogical practice and what is described in PPC. We deduced that there are still difficulties to teachers base themselves in PPC to establish the methodological teaching-learning strategies and evaluation strategies, for these teachers say they use their personal preferences and/or contexts from their classes as ground to their methodological choices.

Keywords: Curriculum; teaching methodologies and assessment; teaching.

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, mudam-se as teorias educacionais, surgem concepções pedagógicas e com estas, novos olhares sobre as instituições de ensino, o sujeito que ensina, o sujeito que aprende, as ações e as relações no dia-a-dia da sala de aula, materializadas no currículo em ação.

No sentido clássico currículo significa caminho, cuja função social, segundo Moreira (1999), é desenvolver o projeto de escolarização do homem. O caminho de construção de um currículo, segundo Braid (2002) e Imbernón (2002) caminha junto ao processo de formação do professor, tanto na formação inicial e continuada, como no momento em que este professor é elemento mediador na construção do projeto de escolarização de outras pessoas.

Segundo Altet, (2001) e Imbernón (2002), na inovação educativa cabe ao professor não só incluir novas práticas pedagógicas, como também fazer um encontro destas com as práticas já existentes, pois

assim, o professor realiza uma ação pedagógica contextualizada, articulando suas concepções com uma prática inovadora e consciente.

Krug (2009) aponta como principal objetivo do processo de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas, em conjunto com as habilidades (saber fazer) e as atitudes/hábitos (saber ser e conviver). Para tanto, ressalta, é essencial a busca contínua de um processo de ensino-aprendizagem ativo ou problematizador e significativo, pois as pessoas aprendem melhor aquilo que é necessário e que tem relação direta consigo. Complementando essa perspectiva, Morin (2000) afirma que, o conhecimento tem que ocorrer à medida que o sujeito interage com o objeto e com o contexto que este está inserido, pois o sujeito percebe o objeto, atua sobre ele, transforma-o e é transformado por ele (tanto influencia como é influenciado).

Entretanto, se as propostas de mudanças no currículo não forem acompanhadas de mudanças nas concepções pedagógicas dos docentes, se estes continuarem com a mesma prática, utilizando as mesmas metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, será que haverá, de fato, uma mudança no currículo? Esta pesquisa buscou respostas para esta questão e outras questões específicas que envolvem o contexto das mudanças/ inovações curriculares e suas consequências no dinâmico processo de ensino-aprendizagem, como: a) Qual o nível de aproximação entre o que está escrito no Projeto Pedagógico de Curso – PPC na área de metodologia de ensino e de avaliação e a prática pedagógica do docente? b) Qual o nível de conhecimento dos docentes acerca do PPC do seu curso?

Fundamentando-se nos problemas acima mencionados, apresenta-se como objetivo geral da pesquisa: analisar a relação entre o texto do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a prática docente no processo de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Educação Física de uma instituição de ensino superior. Complementando, foram propostos como objetivos específicos: (a) Verificar a coerência entre o discurso e a prática dos docentes em relação às metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação; (b) determinar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes são adequadas ao que está proposto no PPC.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (2010), é indicada quando há a necessidade de privilegiar o ambiente natural como fonte direta de dados descritivos e ênfase no processo de pesquisa, e quando a análise dos dados é realizada de forma indutiva, ou seja, não há o objetivo de comprovar hipóteses construídas previamente, mas construir abstrações à medida que os dados coletados forem sendo agrupados.

A população foi constituída por 13 professores do Curso de Graduação em Educação Física de uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular do município de Fortaleza-CE, sendo destes, dois docentes do eixo de humanas e onze do eixo da cultura corporal. Foram utilizados como critérios de exclusão da amostra, ser professor há menos de 1 ano e ser professor temporário.

A coleta de dados foi realizada por meios da análise do PPC e de uma entrevista semiestruturada. Os dados foram coletados no período de 15 de agosto a 16 de outubro de 2010.

A Análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (2009, p. 33), "... é um conjunto de técnicas de análise de comunicações" e desenvolve-se quando, após leitura exaustiva, ideias dominantes observadas são agrupadas em torno de semelhanças e organizadas em categorias temáticas.

O projeto desta pesquisa foi cadastrado no Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa (SISNEP) e aprovado pelo Comitê de Ética - COÉTICA da IES pesquisada, com parecer de número 194/2010.

DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias que emergiram da análise e organização das falas dos sujeitos e análise do PPC foram: Conhecimento dos docentes acerca do PPC; Práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e avaliação; Coerência entre as práticas pedagógicas e o descrito no PPC.

Categoria I - Conhecimento dos docentes acerca do PPC

Todos os professores afirmaram ter acesso ao PPC, mas destes, oito relataram que não conhecem o projeto a fundo. Um, dentre os pesquisados fez o relato: “tenho acesso, mas não leio”. Os docentes foram unânimes também ao relatar que a proposta metodológica de ensino adotada pelo curso é a problematizadora, ativa e que as avaliações devem ser realizadas de forma processual. Chama atenção todos afirmarem seguir as diretrizes do PPC, mesmo tendo narrado anteriormente, não conhecerem o PPC a fundo.

Veiga (2003), afirma que processos inovadores necessariamente, provocarão rupturas epistemológicas, se constituindo esta situação, uma tarefa não muito fácil, considerando a formação da maioria dos docentes de ensino superior (CAMILO; RIBAS, 2007; POCHANE, 2005). Mitre *et al.*, (2008) complementa enfatizando que as inovações de práticas pedagógicas muitas vezes se apresentam como pontos de partida para o desconhecido, portanto podem representar para os docentes, uma ameaça ao “posto” conquistado. Entretanto, muitas vezes esse desconhecido que, a princípio parece ser ameaçador pode ser uma porta para novos horizontes e perspectivas de transformações.

Gadotti (2000) aprofunda essa questão apresentando o conceito de perspectiva, a princípio a sua origem do latim tardio – *perspectivus* – o qual se deriva de dois verbos: o primeiro – *perspecto* - significa examinar atentamente, olhar até o fim; o segundo - *perspicio* - significa olhar atentamente, reconhecer claramente. Concluindo, Gadotti (2000) propõe o conceito de perspectiva como uma crença em acontecimentos que podem ser considerados provavelmente bons. Talvez seja este o caminho para se trabalhar nos docentes uma concepção de inovação não como ameaça e sim, como um contexto de possibilidades de esperança no futuro.

Categoria II - Práticas pedagógicas e as estratégias de ensino e avaliação

Os docentes descreveram que utilizam a metodologia problematizadora, materializada em estratégias metodológicas ativas no cotidiano da sala de aula, como pode ser observada na seguinte fala: “Utilizo metodologia ativa, problematizadora”.

Alarcão (2001) afirma que para uma mudança pedagógica ser materializada, é necessário mudar não só a organização e o modo como ela é pensada e gerida, mas também envolver ações pedagógicas e políticas onde gestores e professores aparecem como responsáveis, entretanto um dos fatores apontados como um entrave para essa mudança parecer ser o processo de conscientização dos profissionais quanto a necessidade de permanecerem em processo de formação constante, nesse sentido Gadotti (2000) propõe como caminho se trabalhar nos docentes uma concepção de inovação não como ameaça e sim como um contexto de possibilidades de esperança no futuro.

A questão é fazer do ambiente universitário um ambiente propício ao estudo e pesquisa, fazendo com que o aluno não vá simplesmente ouvir a aula, mas sim para estudar, pesquisar, elaborar (DEMO, 2008). De acordo com o autor (DEMO, 2008), o meio mais expressivo e favorável para aprendizagem na contemporaneidade é o ambiente de pesquisa, da problematização, da autoria docente e discente. Nesse sentido, Alessandrini (2002, p. 166) salienta: “para que possamos ensinar nossos alunos, precisamos rever nosso próprio modo de aprender, nosso modo de construir a experiência. Um processo que se desenvolve resulta em aprendizagem”.

Todos os docentes pesquisados relataram realizar avaliações processuais, utilizando as seguintes estratégias de avaliação: relatórios de pesquisa e estudo de caso, seminários, trabalhos em grupos, provas escritas. Entretanto, apesar de uma gama de variedades de avaliação parece que nenhum dos professores deixa de fazer a prova escrita e exemplificando, apresentamos dois relatos de professores: “Utilizo avaliação problematizadora com provas”; “Realizo provas escritas, seminários, trabalhos em grupo”.

Nos chamou atenção o fato dos docentes relatarem que fazem avaliação processual, que não utilizam avaliação pontual, no entanto, a prova escrita aparentemente ainda apresenta grande peso na hora da avaliação discente. Essa afirmação foi observada nas falas a seguir: “Toda avaliação tem que ter relação com a metodologia da aula, leva o aluno a produção, a reflexão, e no final faço uma prova fechada”; “aplico prova, sempre a cada unidade”. Acreditamos ser um equívoco pedagógico gritante

pressupor que a prova em si é avaliação. Benfantt (2008) enfatiza o contexto reducionista da prova quando afirma que esta verifica apenas o desempenho do aluno em uma determinada circunstância de aprendizagem.

Segundo Braid (2002), a avaliação com a função de diagnosticar/mediar o processo de ensino e aprendizagem pressupõe um perfil de professor investigador, o qual, cotidianamente, observa, coleta dados, analisa-os e conclui algo sobre eles, estabelecendo encaminhamentos que produzam respostas à grande questão da avaliação: subsidiar atos pedagógicos servindo de base ao ato de planejar/replanejar com fins de retomadas do não ensinado-aprendido.

Categoria III - Coerência entre as práticas pedagógicas e o descrito no PPC

O curso de Educação Física da instituição pesquisada expõe em seu PPC a sua opção pelos métodos ativos para o processo de ensino-aprendizagem e propõe um processo de avaliação mediador das ações de ensino e aprendizagem.

Os professores relataram utilizar metodologias ativas, problematizadoras em suas aulas. Há variadas justificativas para a utilização dessas estratégias de ensino, como por exemplo: “por questão de tempo”; “porque acredito estar atuando dentro da realidade do aluno”; “pela minha experiência”; “ porque acredito em uma maior participação discente”. Apenas um docente afirmou utilizar as metodologias ativas, por ser esta a diretriz do PPC.

Ressaltamos que os docentes afirmaram conseguir manter a coerência com o PPC e sua prática de ensino e avaliação. Em relação a coerência entre o PPC e a prática pedagógica os pesquisados relataram o seguinte: “Procuro manter, mas as vezes é difícil”; “Sim, pelo perfil da disciplina”; “Consigo, pois tem uma flexibilidade”; Hoje consigo, pois tenho tempo para planejar”; “Parece que sim”; “Consigo, pois já tem a diretriz, é mais fácil”. Questionamos, entretanto o fato de questões muito pessoais parecem ser os motivos que levam os docentes a utilizar as metodologias ativas para o ensino-aprendizagem e a avaliação. Não ficou claro, portanto que há uma escolha fundamentada nas diretrizes do PPC.

Segundo Mendéz (2011) o método passa a ser uma questão técnica quando não se estrutura a partir de princípios e do marco conceitual expostos em um projeto curricular e que lhe dá sentido e significado. Nesse sentido Gonçalves *et al.*, (2008, p. 110) destacam sentirem a necessidade de uma avaliação formativa que esteja em consonância com as mudanças curriculares nos últimos anos e fundamentada “... por um sistema de feedback, que apoie, regule e melhore os processos de aprendizagem e de ensino”.

CONCLUSÃO

Pode-se destacar, inicialmente o fato dos professores afirmarem não conhecer com a profundidade necessária, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Educação Física pesquisado, o que já é bem preocupante, pois este é o documento que apresenta as diretrizes básicas para materializar ações pedagógicas coesas, coerentes com os objetivos do curso e com a proposta de formação dos profissionais de Educação Física.

Apesar de usarem metodologias de ensino-aprendizagem ativas, problematizadoras, em suas aulas, não o fazem por se constituírem da proposta assumida no PPC, mas por questões de contextos relacionadas às suas disciplinas, crenças e, portanto, por questões pessoais, em detrimento da decisão coletiva do colegiado do curso oficializada no PPC. Em relação às estratégias de avaliação utilizadas pelos professores, muitos ainda sentem a necessidade de utilizar provas escritas em algum momento da disciplina e também outras metodologias para avaliar, mas novamente não ficou claro que os docentes se fundamentaram nas orientações do PPC.

Esperamos que outros pesquisadores na área da educação possam aprofundar as questões delineadas nessa pesquisa, pois temos consciência que não é fácil modificar estruturas antigas com quebras de paradigma e epistemologia há muito sedimentadas, ainda mais quando constatamos a existência de professores que parecem acreditar serem profissionais “acabados”, pois já dotados dos saberes necessários à docência.

A maior dificuldade encontrada nessa pesquisa, sem dúvida, foi com o material humano. Encontramos alguns professores que não tiveram a disponibilidade, ou a paciência “amorosa” (destacada por Paulo Freire como uma das características do bom docente) para participar da pesquisa. Por outro lado, tivemos contato com docentes que acreditando na ciência produzida na academia, se dispuseram a contribuir com essa pesquisa. A estes mestres, educadores que fazem a diferença nas vidas de muitos alunos, os nossos agradecimentos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- ALESSANDRINI, C.D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ARTEMD, 2002.
- ALTET, M. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENFANTT, X.D. Provas: uma crítica e reflexão sobre esta prática de avaliação. In: ABSIL, W. J. (org). **Pedagogia universitária: reflexões sobre a experiência docente na educação superior. Temas pedagógicos** 22, p. 11-27. Fortaleza: Unifor, 2008.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010.
- BRAID, L.M.C. **(Des)Caminhos das mudanças na sistemática de avaliação em escolas públicas municipais**. Fortaleza: UFC (mestrado), 2002.
- CAMILO, M.; RIBAS, K.M.F. Formação docente: professor universitário na atualidade. **Revista Eletrônica Lato Sensu** – Ano 2, nº1, julho de 2007. ISSN 1980-6116. Disponível em: <http://www.unicentro.br>. Acesso em: 08/10/10
- DEMO, P. **O bom docente**. Fortaleza: Unifor, 2008.
- GADOTTI, M.. Perspectivas atuais da educação. São Paulo. **Perspectivas**. Vol.14 no.2. São Paulo. Apr./June, 2000
- GONÇALVES, F.; ALBUQUERQUE, A.; ARANHA, A. **Avaliação: um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem**. Portugal: ISMAI, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRUG, D, F. **Metodologia do ensino: Educação Física**. Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009.
- MENDEZ, J.M.A. Avaliar a aprendizagem em um ensino baseado nas competências. In: SACRISTÁN, J.G. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- MITRE, S.M.; SIQUEIRA-BATISTA, R.; GRARDI-DE-MENDONÇA, J.M.; MORAIS-PINTO, N.M. de; MEIRELLES, C. de A.B.; PINTO-PORTO, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L.M.A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência e saúde coletiva**. Vol.13, supl.2, Rio de Janeiro, Dec., 2008
- MOREIRA, A.F. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: _____ **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora Silva. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POCHANE, G.G.. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 13 (1) 13-24, jun. 2005

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**. Vol 23, No. 61, Campinas, Dec., 2003.

¹ Universidade de Fortaleza – UNIFOR.

Av. Eng. Santana Junior, 1.423, Fortaleza/CE
60175-650