



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

CARLOS ALBERTO AFONSO

**A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS
ESTILOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.**

Curitiba 1994



CARLOS ALBERTO AFONSO

**A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS
ESTILOS DE ENSINO NA FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA**



0120597

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
Área de Concentração: Pedagogia Universitária.

Curitiba 1994



CARLOS ALBERTO AFONSO

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESTILOS DE ENSINO
NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dis
378
A2572
1999
ex. 2

Curitiba, PR - BRASIL

1994

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESTILOS DE
ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

por

Carlos Alberto Afonso

Dissertação apresentada ao Curso de
Pós-Graduação em Pedagogia
Universitária, da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, como
requisito parcial para a obtenção do
grau de **MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

Curitiba, PR - BRASIL

1994

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

A COMISSÃO EXAMINADORA, ABAIXO ASSINADA, APROVA A
QUALIFICAÇÃO

A INFLUÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ESTILOS DE ENSINO
NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

ELABORADA POR

CARLOS ALBERTO AFONSO

COMO REQUISITO PARCIAL PARA A OBTENÇÃO DO GRAU
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

COMISSÃO EXAMINADORA:

Dr. Ruy Jornada Krebs - Orientador

Dra. Zélia Milleo Pavão

Ms. Maria Gisele dos Santos

Curitiba, 21 de novembro de 1994.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Sr. Gabriel e Sra. Maria, pelo exemplo de vida e pela felicidade de tê-los como pais.

A Jussara, que me acompanhou nesta jornada e prestou apoio nas horas difíceis.

A Maria Gabriela, Lucas e a Nina Fernanda, que me estimularam a percorrer este caminho!

AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. Ruy Jornada Krebs, pelo estímulo, amizade e a pronta disponibilidade na orientação segura deste trabalho.

À professora Ms. Maria Gisele dos Santos, pelo apoio, crítica e colaboração como co-orientadora neste trabalho.

À professora Dra. Zélia Milleo Pavão, coordenadora de curso de mestrado da PUC-PR., por me estimular e acreditar na educação e na minha pessoa.

A todos os professores e alunos do Departamento de Educação Física, pôr acreditarem no meu trabalho.

RESUMO

A Infulência da Prática Pedagógica nos Estilos de Ensino na Formação do Profissional de Educação Física.

Autor: Carlos Alberto Afonso

Orientador: Prof. Dr. Ruy Jornada Krebs

O objetivo principal deste estudo foi analisar como estudantes graduandos em Educação Física percebem a prática pedagógica dos seus professores, e como essa percepção pode influenciar suas opções a respeito de estilos de ensino que eles usarão no estágio de prática de ensino.

Os sujeitos da pesquisa foram 65 alunos do último semestre do Curso de Educação Física da PUC-PR, sendo 37 do sexo masculino e 38 do sexo feminino. Uma escala tipo Likert, com vinte e dois itens, foi usada para coletar dados. Os resultados indicaram que, em geral, os estudantes perceberam os estilos diretivos como os usados por seus professores, e a ausência de relação entre estilos usados por professores e estilos selecionados por alunos.

Como conclusão final, pode ser dito que a percepção da prática pedagógica parece ser um fenômeno complexo; os elementos que podem caracterizar essa prática pedagógica estão associados à diretividade e não-diretividade; parece não haver relação entre prática pedagógica dos professores e os estilos de ensino selecionados pelos alunos; e, os alunos graduandos parecem não ter definido, ainda, os estilos de ensino para sua prática pedagógica.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Dissertação de Mestrado em Educação

Curitiba, 21 de novembro de 1994.

ABSTRACT**THE INFLUENCE OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE TEACHING STYLES IN THE FORMATION OF PHYSIC EDUCATION TEACHER.**

Author: Carlor Alberto Afonso

Adviser: Prof. Dr. Ruy Jornada Kerbs

The main purpose of this study was to analyze how the Physical Education under graduate students perceive the pedagogical practice of the professors, and how that perception can influence their own options about teaching styles, during their professional internship.

The subjects were 65 senior physical education major, 37 male and 38 female. A Likert - type scale with 22 items was used was used to collect data. The results indicated that in general, the students perceived the directive style as the ones used by the teachers, and no relationship between the teacher's styles and student's styles were found.

As conclusion it can be said that the perception of pedagogical practice seems to be a complex phenomenon, the elements which may characterize that pedagogical practice are associated with directivity on non-directivity; there in no relationship between pedagogical practice and student's teaching style; and the student's didn't define yet their teaching styles.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
POST GRADUATION COURSE IN UNIVERSITY PEDAGOGY
Master Degree Dissertation in Education
Curitiba, November, 21, 1994.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xii
LISTA DE ANEXOS	xiii
RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
SUMÁRIO	x
1 - INTRODUÇÃO	1
1.1 - Problema	4
1.2 - Objetivos	5
1.2.1 - Objetivo Geral	5
1.2.2 - Objetivos Específicos	5
1.3 - Justificativa	6
1.4 - Definição de Termos	6
1.5 - Delimitações	7
1.6 - Limitação	7
2 - REVISÃO DE LITERATURA	8
2.1 - Educação Física	8
2.2 - Formação Profissional em Educação Física	14
2.3 - A Relação Teoria e Prática em Educação Física	20
2.4 - O Ensino da Educação Física	25
3 - METODOLOGIA	36
3.1 - Caracterização da Pesquisa	36
3.2 - População e Amostra	36
3.3 - Instrumentos de Coleta de Dados	37
3.4 - Tratamento Estatístico	37

4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	38
4.1 - Informações Demográficas	38
4.2 - Teste de Caracterização de Atitudes - "TECA"	42
5 - CONCLUSÕES	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
ANEXOS	58

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Teste de Hipótese para Proporções	49
Tabela 02 - Teste de Hipótese para Proporções	50

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário sobre Informações dos alunos do 8º Período.....	59
Anexo 2 - Teste de Caracterização de Atitudes - TECA	61

1- INTRODUÇÃO

Há dez anos como professor de Educação Física, no Curso de Licenciatura da PUC-PR, e há sete anos professor de primeiro e segundo graus do CEFET-PR, tivemos oportunidade de vivenciar, contribuir na formação de vários licenciados e contatar diferentes professores desta mesma área, os quais, sob nossa visão, em sua maioria se preocupavam com um ensino e uma formação técnica, para atuar mais como professor de esportes do que como educador e sujeito na busca da transformação e não da reprodução do conhecimento. A busca de soluções para tais problemas que apresentamos neste trabalho não são definitivas, mas decorrentes da nossa vivência na busca de uma educação mais humanizadora na construção do homem integral.

Historicamente, a Educação Física, desde as antigas civilizações, passou por várias transformações, e a educação brasileira tem se firmado por diferentes tendências pedagógicas, no decorrer da história nacional. Condicionamentos sócio-políticos caracterizam diferentes concepções de homem e de mundo, conseqüentemente modificam-se também os pressupostos sobre a função da escola. Os conteúdos de ensino, a relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno, a metodologia, a ação pedagógica do professor e a avaliação. LIBÂNEO (1984) classifica as tendências pedagógicas em liberais e progressistas: Pedagogia Liberal - 1. Tradicional, 2. Renovada Progressista, 3. Renovada não Diretiva, 4. Tecnicista; Pedagogia Progressista - 1. Libertadora, 2. Libertária, 3. Crítico-Social dos Conteúdos. Com o propósito de buscar soluções para os problemas sociais e educacionais, mas em todas elas os praticantes foram utilizados como instrumentos de ideologias, e de certa forma,

os professores incorporaram o trabalho proposto a nível cultural e social dentro da política e dos objetivos educacionais brasileiros nas diferentes épocas.

Com raras exceções, para FREITAS (1990), os professores de Educação Física têm tratado o corpo de maneira rude e violenta. Este corpo que ao longo dos tempos vem sendo domesticado, disciplinado, proibido e anulado nas suas manifestações dentro e fora da escola. Devido ao momento atual, quando se busca uma identidade para a Educação Física e seu real papel na sociedade brasileira e sobre o sentido da educação, buscamos uma compreensão do teor, que nos sirva de apoio e orientação para nossa práxis do dia-a-dia, para trabalharmos uma educação física que venha de encontro aos anseios e objetivos de uma nova sociedade mais humana, onde se busque um tratamento para uma educação de homem integral. Parte-se da compreensão de que o corpo em movimento só pode ser entendido na medida em que é compreendida a qualidade de vida do homem, é sua qualidade de ser, de estar, de existir, de expressar-se livremente e de atuar sobre o meio social, filosófico, econômico e político de forma transformadora e crítica.

A Educação Física e seu desenvolvimento como área de conhecimento a ser transmitido aos alunos, baseado na existência de um campo teórico que sustente o campo prático. Conforme CARMO (1985), o professor de educação física deverá estar munido de uma competência técnica (saber fazer), envolvido por uma consciência política (por que fazer) que será de capital importância na reflexão dos novos valores na busca da compreensão do mundo e do homem. Um professor cuja principal ação seja educação e o uso de procedimentos democráticos, para ser uma necessidade - baseado nisto, o principal propósito da Educação Física é contribuir para o desenvolvimento e a formação de um homem total, dentro dos aspectos físico, emocional, através do compromisso pedagógico ensino-aprendizagem.

Para isso, o professor de Educação Física necessita mudar sua ação pedagógica, metodologia, postura e os seus objetivos, mudanças estas compromissadas com o ato de ensinar em função de uma educação integral do homem. No que se refere a essas mudanças, segundo COSTA (1988), torna-se imperativa a formação de profissionais de Educação Física, que, vivenciando e percebendo os significados e valores das necessidades sociais, sejam sensíveis e competentes para atuar na sociedade atual; profissionais necessariamente equilibrados, criativos, que cultivem a paz como realidade cotidiana, que detêm o conhecimento do movimento humano e, pela sua ação pedagógica, busquem as interações sociais e estejam constantemente à procura de novos conhecimentos, que é fruto do aprendizado contínuo, por uma prática embasada teoricamente.

A esse respeito, ROSS (1981) procurou destacar a necessidade da atividade do professor de Educação Física estar melhor fundamentada teoricamente, pois a teoria e a prática devem caminhar juntas para que o professor possa utilizar, em toda a sua totalidade, os avanços do conhecimento científico, para contribuir na formação do educando dentro do contexto escolar e comunitário. É recomendada uma Educação Física fundamentada na relação teoria e prática com novos propósitos nas relações sociais, em busca da preservação do corpo na sua totalidade, no bem-estar físico, mental e social e na promoção da saúde, como fator de qualidade de vida para o homem do século XXI.

A prática pedagógica dos docentes de um curso, além de sua intencionalidade política, deve revelar elementos de competência didática. Esses elementos, na proposta de MOSSTON e ASHWORTH (1994), são apresentados num espectro de estilos.

Os estilos de ensino são a composição de todas as decisões que se tomam durante o processo ensino-aprendizagem a fim de induzir um estilo particular de aprendizagem. São eles que vão estabelecer o processo de relação entre

professor- aluno. Através da relação professor-aluno, verificar a ação pedagógica do professor em função da diretividade e não diretividade, e por parte do aluno verificar a relação entre diretividade ou não diretividade que ele tem do corpo docente com a sua tendência do ensino diretivo ou não diretivo. Os estilos diretivos devem ser entendidos como o estilo de ensino em que o professor dirige, instrui, supervisiona e avalia, restringindo a liberdade de ação do aluno; os estilos não diretivos são aqueles em que o professor orienta, dialoga, ajuda o aluno a descobrir-se a si mesmo e o conduz ao caminho da independência. (MOSSTON e ASWORTH, 1994)

Muitas são as questões que podem ser levantadas a respeito da prática pedagógica. Por esse estudo, selecionou-se o seguinte problema: “QUAL A PERCEPÇÃO QUE OS ALUNOS GRADUANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA PUC-PR TÊM DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO DOCENTES DO CURSO, E COMO ESSA PERCEPÇÃO INFLUI EM SUAS PRÓPRIAS OPÇÕES DE ENSINO DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO?”

1.1 - Problema

A questão básica desse estudo é a atuação pedagógica dos professores de Educação Física na relação teoria e prática, pois à medida que a Educação Física passou a ser criticada pela falta de embasamento teórico e compromisso pedagógico na sua prática dentro da escola, as disciplinas da área de conhecimento técnico deixaram de ser importantes no processo ensino-aprendizagem.

Mediante esses argumentos, tentou-se encontrar respostas para o seguinte problema:

- Qual a percepção que os alunos graduandos do Curso de Educação Física têm da prática pedagógica dos docentes do curso, e como essa percepção influi em suas próprias opções por estilos de ensino durante o estágio supervisionado?

1.2 - Objetivos

Esta pesquisa foi estruturada em um objetivo geral, formulado a partir da questão problema acima descrita. Para uma melhor abordagem desse problema, o mesmo foi dividido em subproblemas, que originaram quatro objetivos específicos.

1.2.1 - Objetivo Geral

Analisar a percepção que os alunos graduandos do Curso de Educação Física da PUC-PR têm da prática pedagógica dos docentes do curso, e como essa percepção influi em suas próprias opções por estilos de ensino durante o estágio supervisionado.

1.2.2 - Objetivos Específicos

- Construir um instrumento para medir a percepção que os alunos graduandos do Curso de Educação Física da PUC-PR têm da prática pedagógica do corpo docente.

- Identificar os elementos que possam caracterizar a prática pedagógica dos docentes do Curso de Educação Física da PUC-PR.

- Verificar se existe relação entre a prática pedagógica dos docentes e os estilos de ensino que os alunos graduandos do Curso de Educação Física da PUC-PR utilizam no estágio supervisionado.

- Identificar se os alunos graduandos do Curso de de Educação Física da PUC-PR demosntram possuir algum estilo de ensino que seja característico sob a prática pedagógica no estágio supervisionado.

1.3 - Justificativa

O presente trabalho busca contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem no Curso de Graduação em Educação Física da PUC-PR. Os resultados deste estudo podem ser utilizados como subsídios para a avaliação curricular, para propostas de reformulação do estágio supervisionado, bem como referência para discutir-se uma nova abordagem à prática pedagógica no Curso de Educação Física da PUC-PR.

1.4 - Definições de Termos

- Estilo de Ensino: é a composição de todas as decisões que se tomam durante o processo ensino-aprendizagem, a fim de induzir um estilo particular de aprendizagem (MOSSTON, 1994).

- Estilo Diretivo: é o estilo de ensino em que o professor dirige e avalia, restringindo a liberdade de ação do aluno (MOSSTON, 1994).

- Estilo Não-Diretivo: é o estilo de ensino em que o professor orienta, dialoga, ajuda o aluno a descobrir-se a si mesmo e o conduz no caminho da independência (MOSSTON, 1994).

- Teoria: é um corpo de hipóteses estabelecidas que têm de ser confirmadas num grau digno de confiança para que possa guiar a prática (ROSS, 1981).

- Prática: é um corpo de conhecimentos aplicados judiciosamente para regularizar alguns aspectos do comportamento humano (ROSS, 1981).

Na Educação Física o corpo da prática é para ser guiado pela teoria, e a teoria é modificada e corrigida pela prática.

1.5 - Delimitações

Para esse estudo será aceita a seguinte delimitação:

- O presente trabalho abrangerá graduandos, do Curso de Educação Física da PUC-PR no ano de 1993.

- O presente trabalho abrangerá as disciplinas do conhecimento técnico do Curso de Educação Física da PUC-PR.

1.6 - Limitação

Pode-se considerar como limitação deste estudo o fato dos dados terem sido coletados de forma monocasional, através de um único tipo de instrumento.

2 - REVISÃO DE LITERATURA

2.1 - Educação Física

O termo "Educação Física" surgiu nos tempos modernos, tendo sua origem na Inglaterra através de John Locke (1632-1704). Porém, foi com Herbert Spencer (1820-1903) que o termo generalizou-se e difundiu-se pelo mundo, exprimindo a educação que tinha por objeto o corpo, sendo inicialmente introduzida nas escolas em função dos benefícios que os exercícios físicos podiam trazer à saúde e completando assim o tríplice aspecto da educação: intelectual, moral e físico (MARINHO, 1984).

Segundo SOARES et alii (1992), Educação Física é uma prática pedagógica que, na escola, trabalha com vários conteúdos como: jogo, esporte, ginástica, a dança, conteúdos estes que configuram uma área de conhecimento que denominamos de cultura corporal. Esta prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas que surgiram em diferentes momentos ao longo da história da humanidade.

Para BETTI (1991), a Educação Física surgiu no final do século XVIII, e em especial durante o século XIX, quando experimentou um decisivo impulso no sentido de sua sistematização e institucionalização como uma forma de educação na Europa; no continente, os sistemas ginásticos, e na Inglaterra, o movimento esportivo europeu espalhou-se por todo o mundo. A Europa, centro de uma nova sociedade e de grandes mudanças políticas, econômicas e sociais, onde os exercícios físicos e o esporte têm um papel destacado, julgou necessário "construir" um novo homem: mais forte, mais ágil, mais empreendedor.

Os exercícios físicos e o esporte, na Europa, passam a merecer atenção das autoridades políticas, bem como os cuidados físicos com o corpo, pois cuidar do corpo significa também cuidar da nova sociedade em construção. Assim sendo, a Educação Física como prática pedagógica foi pensada e posta em ação, uma vez que satisfazia aos interesses da sociedade vigente. A preocupação em incluir os exercícios físicos nos currículos escolares desde o século XVIII, ganha força com o aparecimento, na Alemanha, das escolas de Ginástica no início do século XIX; essas escolas difundem-se para outros países europeus e americanos e pressionam a inclusão da ginástica/Educação Física, nos sistemas nacionais de ensino e escolas (Ibid).

Conforme CARMO (1988), os Métodos Ginásticos do sueco P.H. Ling, do francês Amoros e do alemão A. Spiess e ainda de J. Dalcroze. Esses autores conquistaram a garantia de um espaço da ginástica/Educação Física perante as demais disciplinas curriculares. Passando a Educação Física nas escolas a ser trabalhada como instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, fortalecidos pelo exercício físico, estariam aptos a contribuir com a prosperidade da pátria, encontramos desta maneira indicativos claros e marcantes de uma concepção impregnada de nacionalismo e outros valores morais, higiênicos e cívicos.

No Brasil foi marcante no sistema educacional a influência dos Métodos Ginásticos e da Instituição Militar, que no auge da militarização da escola se dá pela ditadura do Estado Novo (SOARES et alii, 1992).

Para CARMO (1990), a ginástica, antigo nome da Educação Física, foi introduzida nas escolas brasileiras por volta de 1874, e desde essa época a Educação Física tem tido o caráter obrigatório, existe e é sustentada em todos os níveis e graus de ensino por força da lei.

Em 1882, o parecer de Rui Barbosa no projeto 224, "Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instituição Pública"

recomendou a instituição de uma seção especial de ginástica para ambos os sexos; a partir de então, a Educação Física, passa a fazer parte dos currículos escolares nas escolas brasileiras, sempre em consonância com os valores morais, médicos e militares, tornando-se obrigatória, primeiro nos cursos primários e secundários e depois em todos os níveis e graus de ensino, conforme as leis, decretos, portarias e resoluções, permanecendo até os dias atuais.

Conforme CARMO (1990), o movimento social e político no momento deixa claro, por uma série de razões, que a Educação Física tem que permanecer com o caráter obrigatório amparado por lei.

Para SOARES et alii (1992), a Educação Física sempre foi vista pela escola e pela sociedade, ao longo do tempo, na concepção de um instrumento de luta contra as doenças, o envelhecimento, a assepsia social. A Educação Física foi "educação do físico", "geradora de saúde", "recreação", "esporte é saúde", "esporte é educação", "esporte traz medalha para o país", "força de trabalho", e "corpo disciplinado". Devido a essas responsabilidades, a Educação Física foi perdendo no seu caminho a sua real identidade pedagógica, e passou a ser sinônimo de saúde na formação de homens aptos a trabalhar, assim como contribuir para o desenvolvimento nacional; cuidar do corpo, portanto, passou a ser uma necessidade concreta e lucrativa. Desenvolver as qualidades físicas, atléticas, desportivas, morais e psicológicas nos indivíduos eram, portanto, as funções principais a serem desempenhadas pela Educação Física nas escolas e na sociedade. É uma das razões para sua existência; outra razão é o caráter científico, este oriundo das ciências biológicas, que se constituía em fator determinante para a sua consideração e respeito no interior da escola e da sociedade. A Educação Física no Brasil, nos tempos atuais, vem sofrendo profundas modificações na busca de uma identidade pedagógica, visto que é considerada parte fundamental da educação. Constatase historicamente que se

tem buscado uma definição para a Educação Física e a esta busca tem levado a vários objetivos como:

1. Educação Física é a educação por meio de atividades corporais;
2. Educação Física é educação pelo movimento;
3. Educação Física é desporto;
4. Educação Física é educação dos movimentos;
5. Educação Física é educação sobre o movimento;
6. Educação Física é movimento;
7. Educação Física é saúde;
8. Educação Física é ginástica;
9. Educação Física é dança, etc...

SANTIN (1987) relata que a Educação Física é uma ciência e uma pedagogia. Uma ciência porque fornece os princípios fundamentais do movimento humano. Uma pedagogia porque orienta a cada pessoa saber escutar a fala da corporeidade e poder vivê-la corretamente. Para o autor, a Educação Física é como uma prática pedagógica fundamentada pelo próprio homem, ou seja, é o humano que sustenta e alicerça a Educação Física. E é neste homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser e existir. É para o homem que a Educação Física existe, para o seu dia-a-dia. O homem é um corpo físico e espiritual, e, como tal, é movimento, é alegria, é expressão, é vida, é presença. A Educação Física é definida como o processo de construção da humanidade corporal do homem, e esta humanidade corporal tem como objetivo garantir ao ser humano a plenitude da vida, o bem-estar e o existir. E Educação Física é um estado de espírito, é a sabedoria de viver bem todos os momentos, é a "ciência" que estabelece a dinâmica da corporeidade humana, não para utilizar e explorar suas energias, mas para proporcionar-lhe melhor qualidade de vida. E todos os movimentos do homem, na Educação Física, sejam eles mecânicos,

criativos, espontâneos, vazios, ritualísticos, vivos, são movimentos pensados, criados, originais, movimentos que se tornam arte para quem os executa. Portanto, a Educação Física não se preocupa apenas com o "físico" das pessoas, mas com o homem, com o ser total, integral e social, é o humano do homem.

Sendo assim, SANTIN (1992) levanta uma preocupação em relação à Educação Física. Como mostra a História, esta sempre se preocupou em construir o corpo guerreiro, o corpo atleta, mas ainda não se pensou em cultivar o corpo humano. Esse compromisso precisa ser assumido pela Educação Física, e começar a construir e cultivar um corpo verdadeiramente humano. Uma Educação Física compromissada em construir e cultivar o corpo humano inspirado no sensível, na harmonia, na beleza, nos valores estéticos e no bem-estar da pessoa humana. Para tanto, quando todos os envolvidos com a Educação Física, forem capazes de pensar e viver a realidade humana como um todo individual, não se falará em Educação Física, intelectual, moral, psicológica, artística, desportiva, lúdica, mas em Educação Física humana. Uma Educação Física em busca de maior identidade e autonomia, aproximando-se mais do homem e menos das antropologias; deixando de ser instrumento ou função, para ser arte; afastando-se da técnica e da mecânica e se desenvolvendo criativamente

Para SOARES et alii (1992), a síntese da Educação Física é o ato pedagógico, é o conhecimento e o saber a ser transmitido pela escola, através de conteúdos, e cujo material pedagógico específico é o movimento, e é através do movimento que o homem corporiza o sentido que imprime a vida, e torna o homem humano. A Educação Física possui um conteúdo, um saber cultural específico, cuja transmissão deve ser assumida como tarefa pela escola. Esses conteúdos são os mais variados, que surgiram com o aparecimento dos tempos para atender suas necessidades e suas relações com a natureza, através do trabalho, através do lazer resultante das relações sociais. Esses conteúdos são:

o corpo e do mundo, tudo em...

- A GINÁSTICA, atividade como meio de garantir uma boa forma física, objetivando atender às suas mais prementes necessidades.

- A DANÇA, uma das mais antigas das artes criadas pelo homem. É uma linguagem corporal universal que traduz fantasias, idéias, sentimentos, emoções, expressões, ritos. É a alma de um povo que exprime suas características, hábitos, costumes e tradição com seus ritos próprios expressos em suas músicas, cantos, cadências, gestos e movimentos é a riqueza de expressão cultural e corporal.

- O JOGO, através do qual o homem encontra a sua razão humana de ser e existir. A criança constrói o seu conhecimento através do jogo e repete no jogo as impressões que vivencia no cotidiano; ela necessita do jogo para atuar sobre tudo a sua volta, desenvolvendo o seu conhecimento, pois o jogo traz a visão do futuro. O jogo tem a visão do futuro em primeiro lugar porque seu espírito criativo está nas origens da humanização. Em segundo lugar porque está vinculado à criança e ao espírito infantil.

- O DESPORTO é o jogo institucionalizado. É uma forma cultural e histórica do movimento e das relações humanas e deverá ser tematizado e trabalhado pela Educação Física, numa perspectiva de trazer ao aluno sua origem, sua história, modelo de sociedade que o produziu, fenômenos que representam alguns desportos. Ele deve ser reconhecido, ensinado, analisado, criticado, dentro da sociedade em que vivemos. Os desportos são heranças culturais transmitidas e transformadas de acordo com os objetivos de um movimento cultural e social mais amplo, que envolve a sociedade em seu todo.

A presença da ginástica, dança, jogos, desportos nos currículos escolares dá à Educação Física uma gama de conteúdos a serem transmitidos e ensinados aos alunos dentro de uma ação pedagógica que conduza a Educação Física a cumprir o seu papel verdadeiramente educativo dentro da escola.

Segundo CUNHA (1992), a inter-relação corpo-alma-natureza-sociedade, porque dentro da visão holística do aluno e do mundo, tudo está em tudo e em

tudo, e por tudo o aluno realiza e se realiza, pela relação teoria e prática em busca da qualidade de ensino transformadora, com o objetivo de proporcionar uma Educação Física permanente, para a vida toda. A Educação Física é uma ciência que estuda e trabalha com a educação do corpo e do movimento, condição indispensável para o desenvolvimento humano, e ela deve ocupar o seu espaço como parte integrante do processo ensino-aprendizagem, integrado com a concepção filosófica da escola e da comunidade, com a competência técnica e pedagógica do professor e seu compromisso na promoção da qualidade do ensino e de vida dos alunos e de todos aqueles que usufruam da Educação Física.

A Educação Física tem por objetivo, para GUEDES (1993), promover a saúde e auxiliar o indivíduo no desenvolvimento e aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para torná-lo um indivíduo ativo fisicamente, procurando manter um bom nível de saúde e bem-estar por toda a sua vida.

2.2 - Formação Profissional em Educação Física

E esta formação profissional em Educação Física, muitas vezes deficitária, HENRY (1966) alerta que os cursos de graduação, com uma preocupação fundamentada no aspecto de formação do profissional, deixam de preparar os graduandos no campo de conhecimento e, como consequência, estes futuros professores não estão preparados para atender às necessidades e aos anseios da sociedade.

Para PELLEGRINI (1988), a formação profissional é um tema em discussão contínua, em todo o mundo. É o homem a cada dia buscando um novo homem e, portanto, uma sociedade que a todo momento apresenta outras exigências e características. Assim, novos alunos, novas necessidades sociais, uma formação profissional adequada as exigências do mercado de trabalho, os

professores encarregados da formação destes profissionais precisam também mudar, mudar suas metodologias, seus conceitos, seus programas, suas posturas, suas ações pedagógicas, pois a intensidade do processo formativo deve ser a característica básica dos cursos de Educação Física. Na situação da formação profissional em Educação Física, como se encontra, os cursos existentes vão continuar deficitários, colocando no mercado um profissional que não está preparado nem para atuar no ensino de primeiro e segundo graus, pois sua formação foi especificamente orientada para tal objetivo, quanto menos para outras áreas de atuação. A justificativa de que quanto mais geral e ampla for a sua formação profissional, maiores serão as oportunidades de trabalho, e em qualquer área, não é aceita, pois leva à formação de um profissional inseguro, incapaz e despreparado para atuar como professor, como educador, ou como técnico desportivo escolar em clubes esportivos ou ainda para assumir cargos administrativos na escola, clubes e academias. Para tanto, pensa na formação de um profissional para o esporte, o lazer e em Educação Física, como acontece atualmente com a dança, onde já existe uma formação específica, com isso, acredita que a formação destes profissionais deve ser diferenciada, isto é, a formação do especialista.

A constatação, para MOREIRA (1988) é que as licenciaturas em Educação Física não conseguiram desenvolver competência para o trabalho formal, isto é, a Educação Física estudando o homem em movimento, relacionando esse movimento às questões sociais, levando os alunos a compreenderem a razão de por que fazer atividade física e saber qual deve ser a ação da Educação Física escolar.

Com isso, MEDINA (1989) diz que a Educação Física não conseguiu, até o presente momento, encontrar a sua própria identidade, e seus profissionais não são capazes de justificá-la em relação ao valor de sua prática para o ser humano e a comunidade a que deve servir.

Para MOREIRA (1988), é o repensar a questão da identidade da Educação Física através da criação do bacharelado, do especialista com conhecimentos generalistas da Educação Física, um ensino universitário caracterizado pela construção de novos conhecimentos, abandonando a metodologia depositária de informações e adentrando em posições críticas e criativas.

A maioria dos cursos de graduação em Educação Física de nosso país, atualmente se estrutura na transmissão de informações dominadas pela prática, resumindo-se os cursos nas receitas didático-pedagógica prontas, sem haver, portanto, a formulação de novos conhecimentos, o que inviabiliza uma boa formação do profissional em Educação Física. Onde muitas vezes os docentes dos cursos de graduação, transmitem conteúdos programáticos iguais aos que transmitiam há 15 ou 20 anos, como se a Educação Física fosse algo estático, passando a responsabilidade de um ensino eficiente aos cursos de pós-graduação e para pesquisa (Ibid).

Para NAHAS (1991), com a explosão descontrolada no número de escolas de Educação Física na década de 70, e com a abertura crescente dada ao currículo, vem-se observando um crescimento quantitativo no número de cursos, número de disciplinas que atendem aos modismos do momento, e de horas-aula, sem haver, em termos gerais, uma preocupação e uma evolução na qualidade da formação. Em decorrência também das limitações naturais presentes nos cursos de graduação em Educação Física, pela falta de um corpo docente competente, de bibliotecas, de laboratórios, de incentivo à pesquisa, de instalações físicas, pelo currículo muito flexível, formando "generalistas", esses cursos são facilmente transformados numa graduação em série de "incompetentes inespecíficos". Portanto, os cursos de graduação em Educação Física e seu corpo docente precisam levar e efetuar aos graduandos, subsídios práticos e teóricos que os ensinem a viver mais plenamente, dentro de todas as suas dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais e expressivas, dimensões comprometidas com o ato

de ensinar, no sentido de promover vidas, de viver a realidade de forma concreta através da reflexão e da ação, a fim de terem competência para o exercício profissional, buscando contribuir com a sociedade em busca de uma vida melhor.

Algumas reflexões são colocadas por MOREIRA (1988), para a formação profissional em Educação Física.

1. A Educação Física tem que parar e avaliar sua prática. Uma prática transformadora e não reprodutora; uma prática embasada teoricamente, pensada e refletida.
2. A graduação em Educação Física, na sua formação profissional, precisa de um corpo docente competente, compromissado em termos políticos, didáticos, pedagógicos, metodológicos, de pesquisa, com uma visão e compreensão do homem e suas relações sociais. Devido a esse motivo, é preciso repensar a formação e a ação dos cursos de pós-graduação em Educação Física, relacionando esse trabalho com o trabalho da graduação.
3. É importante que a Educação Física tenha um tipo de saber comprometido, crítico, atuante, deixando de ser "neutro" e acrítico.
4. É fundamental que os cursos de graduação em Educação Física se coloquem nas discussões sobre a formação profissional e destinem tempo para pesquisa, recursos humanos, instalações físicas, materiais, bibliotecas, de maneira a dar uma identidade e um corpo teórico para a Educação Física, oferecendo um caminho mais seguro para a montagem de grades curriculares nesse campo.
5. São indispensáveis, na formação profissional do licenciado em Educação Física, sua formação acadêmica, a ação governamental, a prática pedagógica e a prática política quando se discute reformulação curricular.
6. A reformulação curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física é uma necessidade para a prática docente e discente e precisa passar por discussões e reflexões, para:

- buscar nos domínios do conhecimento filosófico, sociológico, político, psicológico, pedagógico e biológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o carácter científico da educação, através da prática;
- superar a lacuna entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas do conhecimento técnico, preparando os futuros profissionais para a realidade e o contexto sócio-educacional;
- promover a integração da Educação Física com as demais disciplinas para a efetivação da interdisciplinaridade.

Para MOREIRA (1988), a formação do profissional em Educação Física precisa ser encaminhada na integração do conhecimento e da ação, do pensar e do agir, da relação teoria e prática, e na apropriação do conhecimento, pela ação e reflexão sobre a realidade. É nessa perspectiva de educação que está a formação do profissional em Educação Física. Um profissional comprometido com a transformação social e não um profissional alheio às questões sociais e políticas do Brasil; um currículo com conteúdos que justifiquem a Educação Física dentro e fora da escola, voltado para o homem integral, professores educadores comprometidos com o Homem e com a Sociedade, numa perspectiva rumo ao século XXI na busca de uma qualidade de vida melhor para todos.

Assim, para COSTA (1988), na graduação faz-se necessária a formação de um profissional comprometido com a globalidade do conteúdo. Uma formação que oriente no sentido de:

- Interdisciplinariedade;
- Generalista do conhecimento do movimento humano;
- Preparado para atuar na ação formal e não formal;
- Atuação pedagógica;
- Participação do graduando no processo político pedagógico de sua formação;

- Valorização profissional e da cultura regional;
- Auto-expressão;
- Profissional humanístico;
- Profissional transformador;
- Um educador.

Constata BETTI (1992), um profissional da Educação Física precisa se envolver em habilidades especializadas, dedicar-se à pesquisa e à consecução da instrução, do ensino-aprendizagem, ter uma razão social, ter um período extenso de preparação e dedicação à pesquisa e ao estudo, e manter uma organização profissional. O campo de ação do profissional em Educação Física é muito mais amplo que o simples ato de ensinar movimentos, técnicas ou promover a aptidão física; envolve áreas da administração esportiva, marketing esportivo, pesquisa, comunicação, promoção de eventos. E o compromisso com planejamento, execução e avaliação em programas de aptidão física para os diversos indivíduos, nos mais diferentes ambientes escolares e sociais, com vários objetivos, é e ainda será pelos próximos anos, o principal compromisso, mas não o único, dos profissionais de Educação Física em nosso país.

A formação do profissional de Educação Física é sobretudo um processo para tornar-se professor. O graduando tem de ser o sujeito da sua própria formação, de modo a traçar objetivos e alcançá-los, saber empregar a teoria e a prática para adquirir conscientemente perspectivas e conhecimentos que o tornem um profissional comprometido com a ação educativa (MATOS, 1989). E esta formação constitui-se de um processo específico de apropriação e integração de um corpo de conhecimentos, pois a futura ação pedagógica vai exigir a escolha, a combinação, a metodologia, a sistematização e a estruturação adequada às exigências da atividade, dos conhecimentos que provêm das disciplinas que compõem o currículo acadêmico.

A formação, para BETTI (1992), do profissional de Educação Física generalista, com competência de adaptar-se às exigências do mercado de trabalho, seria o ideal para qualquer área. Uma formação com essa característica é sinônimo de um embasamento teórico que justifique sua prática pedagógica e não de técnicas, estas sim, próprias de especialização. Com isso tem-se um problema para a Educação Física, pois fica difícil manter um currículo único capaz de formar um profissional competente para um mercado de trabalho tão amplo. A formação profissional em Educação Física e o desenvolvimento científico necessitam de um currículo interdisciplinar, que leve uma formação com o domínio teórico e prático nas diversas áreas de atuação profissional, um currículo que privilegie o nível de aprofundamento de conhecimentos.

2.3 - A Relação Teoria e Prática em Educação Física

As relações entre teoria e prática são discutidas em quase todas as áreas do conhecimento científico, e a vinculação da produção teórica e a sua transformação na produção do conhecimento prático, torna-se extremamente necessário dentro da Educação Física.

Segundo KUNZ (1993), é necessária uma discussão aprofundada na relação teoria e prática no ensino da Educação Física. Atualmente, ainda existe uma separação entre o entendimento teórico e o entendimento da prática no ensino da Educação Física; buscam-se, portanto, conhecimentos científicos (teorias) produzidos, com o objetivo de tornar os conteúdos úteis às ações práticas da Educação Física.

Com a preocupação de reconhecer a Educação Física como uma área de conhecimento, Monford, apud GUEDES (1993), manifesta sua preocupação de não ter a Educação Física, um corpo de conhecimento que pudesse justificá-la através do embasamento teórico. Esta situação, o autor justificou sua

preocupação, partindo do pressuposto que os acadêmicos, na graduação, recebiam apenas uma preparação técnica na sua formação, dificultando seu entendimento na relação teoria e prática no ensino da Educação Física, com isso prejudicando sua atuação pedagógica e profissional.

Com relação à teoria e à prática, Ross apud GUEDES (1993) procurou colocar a necessidade do professor de Educação Física fundamentar teoricamente o seu trabalho. A teoria tem que embasar a prática, e o professor de Educação Física, com acesso limitado às pesquisas, tendo como consequência a não transferência da teoria para a prática, o professor fica fora do contexto do desenvolvimento e da evolução científica. A partir dos anos 80 no Brasil, com a oferta de cursos a nível de pós-graduação e a revisão e reformulação do currículo nos cursos de Educação Física, começou a surgir um novo caminho para a área, da Educação Física, e os profissionais com formação exclusivamente prática, passaram a entender a necessidade de embasar teoricamente todo o seu trabalho e avançar as barreiras do conhecimento, também como os teóricos, embasar, modificar e corrigir suas atividades pela prática.

A esse respeito, TANI (1984) salienta que os fenômenos de aprendizagem e desenvolvimento têm sido estudados em áreas da educação física e em outras áreas de estudos, segundo diferentes enfoques de análise. E, como resultado, um vasto corpo de conhecimento tem sido aprofundado em áreas como Aprendizagem e Desenvolvimento Motor. Os professores e graduandos de Educação Física precisam ter acesso a este corpo de conhecimentos, já que, quando se decide sobre objetivos, métodos e conteúdos adequados às características dos alunos a que se destina, é de fundamental importância a integração do corpo de conhecimento teórico e científico com o corpo de conhecimento prático. Nas disciplinas do conhecimento técnico tem-se a necessidade de uma devida fundamentação teórica, sem a qual há, por consequência, a criação de uma insegurança nos professores no exercício e

desenvolvimento do seu trabalho. Uma formação adequada, voltada para promover a segurança quanto aos procedimentos didático-pedagógicos no futuro professor, através de uma fundamentação teórica, possibilitará o acesso aos conhecimentos científicos, para um estudo mais profundo do ser humano e da realidade escolar.

A Educação Física tem que embasar a sua prática por uma teoria que leve o profissional a uma consciência corporal em busca de uma aptidão satisfatória, motivante e saudável, que perpetue no indivíduo todas as vivências práticas dos desportos, da ginástica, da dança, da recreação e lazer e de todas as atividades corporais, durante toda a sua vida. (MEDINA, 1992).

O ensino dos conteúdos e conhecimento da Educação Física, conforme SOARES (1992), somente justifica se contribuir para o desenvolvimento da qualidade de vida e levar o ser humano a compreender a realidade em que vive. É por meio de uma prática pedagógica calcada num projeto histórico, que se pode buscar autonomia pedagógica, com sucesso nos conteúdos, métodos e avaliação da Educação Física, projetada para as exigências do século XXI.

A atuação do profissional em Educação Física, para BETTI (1992), deve basear-se num corpo teórico interdisciplinar de conhecimentos, que tem por objetivo o ser humano e seus movimentos no desporto, na dança, na ginástica e nos jogos. Dando ênfase ao aspecto intelectual, ensinando os movimentos a saber, por que ensiná-los ou não aos indivíduos dentro do processo ensino-aprendizagem.

Uma verdadeira profissão para Lawson apud TANI (1988), é caracterizada por um corpo teórico codificado de conhecimentos que dão embasamento à ação prática.

A necessidade de um corpo teórico para a Educação Física é de inquestionável importância. Importância essa não somente para dar identidade à Educação Física, bem como prestígio acadêmico, mas também para proporcionar

autenticidade à profissão e melhoria afetiva na qualidade da ação profissional, conforme enfatiza Morford apud TANI (1988).

A esse respeito, RORICH (1967) relata que os professores de Educação Física têm sido em grande maioria executores e não pensadores.

No que se refere a esse assunto, Morford apud TANI (1988) salienta que os profissionais de Educação Física se caracterizam como executores com pouca ou nenhuma fundamentação teórica para as suas atividades que executam. Devido a esta característica, fica difícil alcançar o status profissional.

Com toda essa evidência, para GUEDES (1993) fica fácil compreender por que os profissionais de Educação Física não têm o reconhecimento junto à sociedade como verdadeiros profissionais, abrindo dessa maneira caminho para que qualquer pessoa se intitule conhecedor dos conteúdos da Educação Física, e portanto, apta para atuar profissionalmente. Desta maneira, fica difícil, em muitos momentos, diferenciar entre um profissional formado e um leigo interessado e experiente no assunto. A diferença fundamental está no fato do profissional formado dominar os fundamentos teóricos que embasam suas práticas. Portanto, os profissionais da Educação Física necessitam de um corpo teórico que embase a sua prática, e que os conhecimentos produzidos na graduação sejam realmente relacionados e que possam ser integrados e aplicados no ensino-aprendizagem. O autor comenta que há uma necessidade de constituir-se um corpo teórico para a Educação Física, que é fundamental para a área. A criação de um corpo teórico é, para todos os profissionais e graduados, de inquestionável relevância, não só para dar uma identidade pedagógica, mas uma necessidade para proporcionar autenticidade e autonomia à profissão, efetivando a legitimidade social e profissional.

A Educação Física é sobre-tudo educação, envolve o homem como uma unidade social, política e econômica. Os valores e os objetivos da educação se estendem em sua totalidade à Educação Física que, como ato educativo, está

voltada para a formação do homem, tanto em sua dimensão pessoal, social, como política. A Educação Física, com toda a sua especificidade, busca conduzir a sua prática pedagógica educativa por meio dos seus conteúdos de atividades físicas, desportivas e recreativas no âmbito educacional, embasada com um campo de conhecimentos científicos advindos de várias ciências como a biologia, a psicologia, a fisiologia,, a biomecânica, entre outras.

A Educação Física como ato educativo trabalha diretamente com a corporeidade e o movimento sistematizado e construído do ser humano. Compromete-se, portanto, com uma atuação intencional sobre o homem como ser integral, que se movimenta pela dança, ginástica, esportes e pelas atividades lúdicas. Atividades essas que são manifestações culturais e sociais apropriadas e vivenciadas pelo homem e, como tal, são realidades sociais, culturais e históricas, integradas no processo educacional e formativo do homem. A Educação Física, no entanto, como prática e ação pedagógica, tem buscado uma prática transformadora, com movimento e compromisso de seus profissionais, engajados na prática educativa que permita a humanização do homem.

A Educação Física como ato educativo dentro e fora das escolas, procura buscar uma integração entre os professores, os conteúdos e a metodologia das demais disciplinas do currículo escolar. Esta integração deve-se dar pela interdisciplinaridade como exigência do conhecimento, interdisciplinaridade como atitude a ser assumida frente aos problemas do conhecimento, ou seja, é a substituição fragmentada para a globalização do homem. (FAZENDA, 1992).

Para FAZENDA (1992), para ser interdisciplinar, o professor tem que ter uma postura humilde e sensível e tem que entender que interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige um compromisso por parte do professor em estar buscando o conhecimento, as relações humanas e uma nova concepção pedagógica que possibilite a integração das disciplinas, integração esta que não pode ser pensada e nem entendida como

fusão de conteúdos e metas. Isto acontecendo, significa deturpar a idéia de interdisciplinaridade, que deve sim buscar a interação que é a condição de efetivação da interdisciplinaridade pela integração de conhecimentos visando novos questionamentos, novas buscas, enfim, a transformação da própria realidade.

2.4 - O Ensino da Educação Física

Na literatura atual, é adotada uma terminologia variada sobre estilo de ensino, mas não perdendo a conotação única de composição de todas/as decisões tomadas pelo professor, que definem seu comportamento de ensino/e as decisões tomadas pelo aluno definem o seu comportamento de aprendizagem. O processo ensino - aprendizagem é uma interação contínua entre o comportamento do professor e o comportamento do aluno, com a finalidade de induzir um estilo particular de aprendizagem.

Segundo SOUZA (1981), cada estilo é caracterizado por uma série de atitudes do professor e sua influência sobre o aluno. Os estilos se relacionam um com o outro, de maneira que refletem um processo evolutivo de tomada de decisões e define as opções disponíveis ou estilos, suas estruturas de decisões, os papéis específicos de professor e aluno em cada estilo e os objetivos melhor alcançados por cada um dos estilos na busca às respostas físicas, de interação social, de crescimento emocional e de implicações cognitivas. Estas áreas compõem os canais básicos de desenvolvimento, pelos quais os alunos evoluem.

Na ação pedagógica do professor, considera-se que tudo que ele realiza e fala é o resultado de uma cadeia de tomada de decisões. E estas decisões por sua vez devem ser tomadas antes, durante e depois de qualquer procedimento. Cada ato de ensino é resultado de uma tomada de decisões prévia, e todas decisões afetam as pessoas envolvidas. Ela afeta seus pensamentos, sentimentos e seu

comportamento. Compreender as decisões, quem as toma e como elas são tomadas, para que propósito, fornece-nos uma compreensão na estrutura dos possíveis relacionamentos entre o professor e o aluno e nas consequências desses relacionamentos (MOSSTON, 1989).

Para MOSSTON (1989), a anatomia de qualquer estilo é um modelo que define as categorias de decisões que precisam ser tomadas (e estão sendo tomadas) em qualquer relacionamento de ensino-aprendizagem. As decisões são identificadas e organizadas em três etapas:

1. A etapa Pré-impacto inclui todas as decisões tomadas antes do encontro entre o professor e o aluno. Essas decisões definem a Intenção.
2. A etapa Impacto inclui as decisões que devem ser tomadas durante a situação ensino-aprendizagem, é a fase de execução e performance. Essas decisões definem a Ação.
3. A etapa Pós-impacto inclui as decisões referentes à avaliação e à performance durante a fase de impacto e a congruência entre intenção e a ação.

As três etapas juntas formam a ANATOMIA DOS ESTILOS DE ENSINO.

As características do ensino dos estilos, segundo MOSSTON (1990), em relação à expectativa de comportamento e tomada de decisões.

- ESTILO A - COMANDO:

- Característica básica é o estímulo resposta; o professor toma todas as decisões e o papel do aluno é o de obedecer, cumprir e realizar as tarefas de maneira uniforme. O professor é altamente diretivo, atuando sempre da mesma forma. Não ocorre a interação professor-aluno, pois não é permitida a troca de informações.

- ESTILO B - PRÁTICO (TAREFA):

- A transferência de certas decisões do professor para o aluno cria novos relacionamentos entre professor e aluno, entre o aluno e a atividade e entre os próprios alunos.

- As decisões do impacto passam para o aluno e as fases do pré e pós-impacto permanecem com o professor.

- O professor oferece ao aluno tempo para trabalhar individual e privadamente, valorizando o desenvolvimento da tomada de decisões de forma deliberada e oportunizando o aluno de iniciar sua independência.

- Este estilo propicia ao professor tempo para dar retroalimentação individual e privada para o aluno.

- ESTILO C - RECÍPROCO:

- O professor propicia a relação aluno-aluno, ele deriva da transferência de mais decisões para os alunos, proporcionando condições de retroalimentação imediata, precisa e objetiva um ao outro. As decisões tomadas pelo aluno são marcadamente da fase de pós-impacto; o professor confia nas decisões tomadas pelos alunos e aceita o processo de socialização entre o aluno-executante e o aluno-observador com um objetivo educacional desejável.

- O professor aprende um comportamento novo que requer não intervir diretamente com o aluno-executante.

- ESTILO D - AUTO-CHECAGEM:

- Neste estilo o professor toma as decisões do pré-impacto e o aluno as do impacto e pós-impacto. A essência dos episódios é a disponibilidade de retroalimentação imediata e precisa que o aluno pode ter por ele mesmo. A retroalimentação é intrínseca à tarefa. A estrutura da tarefa propicia informações sobre: sucesso, correção e medidas.

- O propósito deste estilo é o aluno aprender a engajar-se na auto-checagem, sem depender do professor e de fontes externas, aprender a usar critérios da

execução propiciados pela própria tarefa ou por outros meios, manter honestidade e objetividade e aceitar limitações próprias.

Na auto-cheragem é possibilitado ao aluno tempo para decisões de auto-avaliação.

- ESTILO E - INCLUSÃO:

- Proporciona aos alunos opções individualizadas dentro da mesma tarefa que possua graus diversos de dificuldade, da oportunidade ao aluno de decidir sobre o momento de entrada na tarefa. Sendo assim, as oportunidades são aumentadas para incluir mais alunos numa performance da tarefa de sucesso e ao mesmo tempo oferecer mais níveis de mudança da performance para alunos mais proficientes.

Este estilo objetiva, principalmente, incluir todos os alunos e atender as diferenças individuais.

O professor que adota o estilo inclusão, aceita que todo aluno deve ser incluído na tarefa. Esse estilo oportuniza o desenvolvimento do autoconceito do aluno, tornando-o mais independente do professor.

- ESTILO F - DESCOBERTA GUIADA:

- É o primeiro estilo que estimula o aluno à descoberta. A essência desse estilo é o relacionamento particular professor-aluno, no qual a seqüência das questões do professor ocasiona uma seqüência correspondente de respostas do aluno.

O efeito cumulativo dessa seqüência leva o aluno a descobrir o conceito procurado.

O professor toma as decisões da fase do pré-impacto.

Professor e aluno tomam as decisões na fase de impacto e pós-impacto.

Uma mudança significativa ocorre no canal cognitivo, uma vez que o aluno se engaja numa operação cognitiva particular.

O professor está disposto a atravessar a fronteira da descoberta, estará disposto a investir tempo no estudo da estrutura da atividade e no planejamento da sequência apropriada das perguntas.

O professor acredita na capacidade cognitiva do aluno, e estará disposto a esperar pela resposta todo o tempo que o aluno necessitar para descobrir a solução.

O ato da descoberta serve como um forte motivador, porque ele envolve intimidade cognitiva entre professor e conteúdo a ser descoberto, há uma redução do medo, especialmente o medo de falhar. Essa sensação de sucesso indica segurança e incita motivação para continuar.

- ESTILO G - DESCOBERTA CONVERGENTE:

- Neste estilo, o aluno é engajado em raciocinar, usar regras de lógica e pensamento crítico. As tarefas deste estilo representam o fluxo do pensamento convergente, ou seja, uma resposta correta. O aluno por ele mesmo é engajado na descoberta dos passos que levarão à resposta correta.

- ESTILO H - ESTILO REPRODUÇÃO DIVERGENTE:

- Este estilo representa o processo de pensamento divergente e, ou de expressão divergente de sentimentos. Neste estilo, o professor apresenta a questão, o problema, ou a situação, e solicita e apela à capacidade de o aluno descobrir alternativas.

- ESTILO I - PROGRAMA INDIVIDUAL

- O professor indica a generalidade do assunto a tratar. O aluno toma decisões sobre as questões e as soluções relacionadas a esse conteúdo geral.

O papel do professor é estar disponível para verificar o progresso do aluno reexaminando o conteúdo e a execução.

O aspecto mais importante na seleção do estilo individual é a prontidão do aluno adquirida através de vivências dos estilos A a G. O tempo é importante no desenvolvimento desse estilo, o aluno precisa de tempo para

experimental, executar e progredir. Por outro lado, o professor precisa de tempo para observar a performance de cada aluno, para ouvir e conversar particularmente.

O professor não deve insistir em que todos os alunos participem desse estilo, ele é um estilo altamente individualizado que reflete, em grande parte, independência.

- ESTILO J - INICIADO PELO ALUNO:

- Neste estilo é o aluno que vai ao professor e declara sua prontidão para trabalhar. Assim o aluno tem a maior responsabilidade para iniciar e conduzir situações de ensino-aprendizagem.

Pela primeira vez no espectro as decisões do pré-impacto mudam do professor para o aluno. Na fase do impacto o aluno toma todas as decisões sobre a descoberta e a execução dos movimentos, nessa fase o aluno partilha suas decisões com o professor.

O papel do professor na fase de impacto é ouvir, observar e alertar o aluno sobre as decisões que foram omitidas.

No pós-impacto, o aluno toma as decisões de avaliação e o professor dá suporte.

Assim, entre o professor e o aluno ocorrem freqüentes sessões de informação e de consulta.

- ESTILO K - O ESTILO AUTO-ENSINO:

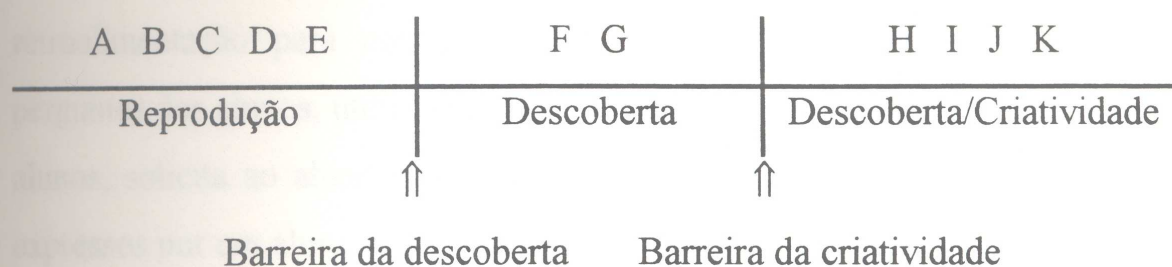
- O aluno toma todas as decisões em todas as séries do conjunto sem qualquer acompanhamento, controle ou mesmo a existência do professor. Esta realidade existe principalmente fora dos parâmetros da escola. É um estilo altamente pessoal.

(MOSSTON, 1990), comenta que não existe um estilo melhor que os outros, de maneira alguma uma resposta afirmativa seria repor a idéia de versus. A idéia de não-versus, pelo contrário, traz consigo a posição de que nenhum dos

estilos de ensino é melhor ou superior a outros. Nenhum dos estilos pode alcançar a totalidade dos objetivos formulados para a área da Educação Física. Cada estilo pode apenas atingir uma parte dos objetivos.

O fim último do spectrum é tornar os professores mais flexíveis, mais versáteis e, sobretudo, mais conscientes e intencionais. O spectrum de estilos de ensino para MOSSTOM, (1990) tem por objetivo levar o aluno da reprodução à descoberta-criatividade.

SPECTRUM DE ESTILOS DE ENSINO



Para Vannier e Fait apud SOUZA (1981), as atitudes gerais do professor e o seu tipo de comunicação com o aluno são definidos como métodos de ensino direto e indireto. A principal característica do ensino direto é a ordem e a resposta. Demonstrar, avaliar e comandar são as obrigações do professor neste método de ensino. O método indireto ou de solução de problemas tem, como característica principal, questionar e colocar problemas. O professor orienta o aluno e o descobrimento, a compreensão e a avaliação do conteúdo da aula.

Sendo assim, segundo Heinila apud SOUZA (1981), o professor diretivo apresenta informações e opiniões, demonstra padrões de movimentos, faz questionamentos, dá ordens e comanda, prepara e controla os alunos e o material, divide os deveres e responsabilidades, inicia e termina a atividade, oferece

estímulos, critica a participação do aluno, dá resultados, e faz retroalimentação, não aceita iniciativas do aluno e justifica toda a sua autoridade.

Esta é a opinião de Vannier e Fait apud SOUZA (1981), o professor que adota um estilo diretivo é, pois, aquele que organiza, dirige, comanda e que predetermine o volume e a qualidade da atividade segundo padrões e normas uniformes, é o responsável pela disciplina da aula, que passa informações, determina todos os momentos da aula, bem como o ritmo e duração de cada movimento e corrige as atividades.

Pelo contrário, o professor adotando um estilo não-diretivo de ensino, elogia, motiva, incentiva, aceita a postura participativa do aluno, faz retroalimentação para corrigir, dirige, esclarece, dá caminhos, responde às perguntas dos alunos, utiliza metodologias e estratégias de ensino propostas pelos alunos, solicita ao aluno para demonstrar, compara as sugestões e movimentos expressos por um aluno com os dos outros (Heinila apud SOUZA 1981).

Para CARDOSO (1991), o professor não-diretivo, ao planejar suas aulas, oferece ao aluno, espaços, substâncias de ação, de decisão e de possíveis soluções que o aluno venha a apresentar em resposta aos problemas surgidos; o professor toma iniciativa de acordo com as manifestações do aluno, oferece meios para encontrar soluções, reforça as iniciativas do aluno, dá a retroalimentação de orientação e guia o aluno para que ele possa apresentar suas imagens, idéias e interesses, com respeito ao movimento, aos conteúdos da aula, para que ele compreenda, aceite e participe de maneira efetiva sobre o planejamento e realização da aula. Um professor, adotando um estilo de ensino não-diretivo, é aquele que dá ao aluno tempo e espaço para participar e esclarecer a natureza dos problemas, oportuniza e motiva o aluno a participar de todo o processo de ensino-aprendizagem dentro da aula, reforçando suas iniciativas e participação, respeitando sua individualidade e liberdade de participação nas atividades e leva o aluno a ter condições de realizar a auto-avaliação. O ensino,

nas aulas de Educação Física, deve proporcionar uma ligação do aprender escolar com a vida cotidiana do aluno; não ensinar o esporte só como performance motora; considerar as necessidades e interesses, medos e angústias do aluno, e não reduzir as condições preestabelecidas de aprendizagem motora; tornar as aulas mais lúdicas e envolver o aluno nas discussões sociais; fazer a ligação entre movimento, percepção e execução; motivar o aluno a participar do planejamento e da realização da aula, como construção de uma realidade social.

O ensino da Educação Física tem que assumir uma formação integral do aluno, ajudando-o a conhecer-se, dominar-se, a relacionar-se com o próximo e com o mundo, e buscar, dessa maneira, a sua autonomia pessoal e uma qualidade de vida permanente, e que o ensino da Educação Física na escola seja diferente do ensino do esporte de competição e de performance por filosofia e objetivos. A Educação Física, adotando o modelo de reprodução, tem o esporte como conteúdo principal nas aulas, e tem como objetivo do ensino promover o esporte pelo treinamento, na busca do mais alto desempenho e performance, onde os menos hábeis, que são a maioria, não participam; já na perspectiva transformadora, os objetivos no ensino da Educação Física são a promoção e o desenvolvimento integral do aluno e a valorização da sua criatividade, envolvendo-o na compreensão crítica da realidade social, onde o professor é um orientador, um facilitador e um conselheiro, e o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e o objeto do processo educativo. O autor recomenda que no ensino da Educação Física, os currículos devem oportunizar aos alunos atividades em que a prática ultrapasse o caráter utilitário, onde o ensino da Educação Física seja desenvolvido como um ato de conhecimento, e os professores valorizem seus alunos como seres humanos integrais e sujeitos desse ato (COSTA, 1987).

Para OLIVEIRA (1987), o ensino da Educação Física tem que entender o homem e respeitá-lo em sua individualidade, sem tornar este tratamento

individual, selvagem e alienante; deve entender este homem enquanto parte da história; deve entender que a ação educativa não é, exclusivamente, um ato de amor ou uma obrigação social, mas também um ato político em prol da cidadania.

Colocando a importância do ensino da Educação Física a partir da valorização humana, SANTIN (1988) revela que a Educação Física é uma necessidade e exigência de todo indivíduo. Objetivando atender as exigências básicas do viver corporalmente, fazendo parte do processo educacional das escolas, como disciplina extensiva a todos os alunos, a Educação Física precisa passar conhecimentos mínimos para cada aluno aprender a viver-se como corporeidade, pois o ensino da Educação Física é um direito e um dever do ser humano, que o torna lúdico, pelo brincar o homem verdadeiramente humano.

No que se refere ao ensino da Educação Física, PELLEGRINI (1988) comenta que antes de qualquer fim deve ter por princípio a garantia do pleno desenvolvimento do indivíduo em relação às suas capacidades motoras. Para tanto, deve analisar suas atenções na educação do movimento, para que a educação pelo movimento possa posteriormente ocorrer. Assim, o elemento principal da Educação Física é o desenvolvimento do controle motor que ocorre à medida que se busca a educação do movimento.

DIECKERT (1987) relata sobre o Ensino da Educação Física que necessita de novos objetivos, deixando o esporte de rendimento e performance para dar lugar à prática esportiva para todos os alunos, uma prática que seja motivante e estimulante para toda a vida. A Educação Física, para o autor, necessita de uma nova antropologia, colocando o homem no ponto central de seus esforços, não como objeto, mas como sujeito, como ser humano; um ensino de Educação Física voltado para as necessidades do ser jovem e do cidadão em desenvolvimento, devendo viver humanamente, e o esporte será um meio para elevar a qualidade de vida, acentuando a autonomia do ser humano.

Segundo SANTIN (1990), a Educação Física como uma atividade educativa tem que assumir o compromisso em defesa da globalidade do homem. Não uma globalidade individual, mas como uma globalidade social, tornando a Educação Física o lugar próprio da aprendizagem constante de viver, e viver bem a vida.

A instituição escola, para FREIRE (1992), na sua proposta de ministrar conteúdos, deve ensinar esportes porque o esporte é uma produção cultural das mais ricas e belas que o homem já produziu. Trata-se da linguagem do corpo integral. Ensinar esporte é dar acesso ao aluno a uma comunicação mundial. Devido a isso, ensinar esporte é reconhecer um direito humano fundamental, mas é preciso ter o conhecimento do ser humano, é preciso conhecer metodologia de ensino, é preciso respeitar a individualidade e as habilidades motoras do aluno, a vida e o prazer de viver melhor. O ensino da Educação Física tem o sentido lúdico que busca instigar a criatividade humana à adoção de uma postura produtiva e criadora de cultura, tanto no mundo do trabalho como no do lazer.

3 - METODOLOGIA

O objetivo desse estudo foi analisar a percepção que os alunos graduandos do Curso de Educação Física da PUC-PR de 1993, têm da prática pedagógica dos docentes, e como essa percepção influi em suas próprias opções por estilos de ensino durante o estágio supervisionado. Assim, nesse capítulo são apresentados os métodos e instrumentos utilizados nesse estudo, para verificar a relação entre a percepção de diretividade ou não-diretividade que os alunos graduandos do curso de Educação Física da PUC-PR de 1993, têm do corpo docente com a sua tendência ao ensino diretivo ou não. São apresentados os itens referentes à caracterização da pesquisa, da população estudada e amostra, o instrumento de coleta de dados, bem como suas descrições e o tratamento estatístico.

3.1 - Caracterização da Pesquisa

O presente estudo foi caracterizado de acordo com TRIVIÑOS (1987), do tipo descritivo, por pretender analisar os procedimentos metodológicos e suas conseqüências pedagógicas na formação do licenciado em Educação Física da PUC-PR 1993.

3.2 - População e Amostra

Nesse estudo a população e amostra foram constituídas por alunos graduandos do curso de Educação Física da PUC-PR 1993.

Para a seleção da amostra desse estudo, escolheram-se intencionalmente todos os alunos de última série. A seleção desses alunos foi devido aos mesmos já terem cursado as disciplinas do conhecimento técnico.

Assim sendo, a amostra foi constituída por 65 alunos graduandos, dos quais 27 do sexo masculino e 38 do sexo feminino. A participação desses alunos graduandos foi de forma voluntária.

3.3 - Instrumentos de Coleta de Dados

No primeiro momento foi feita uma reunião com os 65 alunos do 8º período do curso de Educação Física da PUC-PR 1993, com a finalidade de apresentação do objetivo do trabalho a ser pesquisado, para obter a colaboração voluntária destes.

Foi utilizado para a presente pesquisa um questionário elaborado para o levantamento de dados, Teste de Caracterização de Atitudes - "TECA", do tipo Likert, constituído por 22 itens, elaborados com base nas características que definem um professor, adotando um estilo diretivo de ensino (HEINILA, 1976; VANNIER e FAIT, 1978; MOSSTON, 1978); esse questionário constará em anexo.

3.4 - Tratamento Estatístico

Realizou-se o tratamento estatístico dos dados através do Teste de Hipótese para Proporções, que consta no pacote estatístico chamado MICROSTAT, utilizando um nível de significância de 1%, ou seja, $p < 0,01$.

4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O propósito desse estudo foi analisar a percepção que os alunos graduandos do Curso de Educação Física da PUC-PR de 1993, têm da prática pedagógica dos docentes, e como essa percepção influi em suas próprias opções por estilos de ensino durante o estágio supervisionado. Desse modo, os resultados do estudo são discutidos na seguinte seqüência: 1) análise das informações demográficas; 2) análise do Teste de Caracterização de Atitudes, "TECA".

4.1 - Informações Demográficas

Os resultados obtidos nas respostas e o questionário de informações demográficas pelos graduandos do curso de Educação Física da PUC-PR de 1993.

A primeira pergunta solicitava ao aluno graduando para assinalar o seu sexo. A finalidade dessa pergunta era verificar se haveria determinada tendência à adoção de um estilo de ensino diretivo ou não diretivo de acordo com o sexo. Dos sessenta e cinco ($n=65$) alunos graduandos, trinta e oito ($n=38$) ou 58% dos alunos eram do sexo feminino e vinte e sete ($n=27$) ou 42% dos alunos eram do sexo masculino. Houve uma predominância do sexo feminino sobre os do sexo masculino, mas essa diferença, bem como o sexo, não tem qualquer influência na adoção do estilo de ensino.

A segunda pergunta constituía do número de semestres em que o aluno graduando era aluno do curso de Educação Física. A intenção dessa pergunta era verificar se haveria influência dos professores das disciplinas do conhecimento técnico em relação ao tempo em que os alunos graduandos estiveram em contato

com os mesmos, pois o tempo poderia ser considerado como fator influenciador na modelação de estilos de ensino, devido ao fato dos professores das disciplinas do conhecimento técnico terem lhes ministrado aulas de conteúdos que vinham desenvolvendo no estágio de prática de ensino e na preparação de ensino e na preparação e formação profissional desses alunos. As respostas obtidas são de sessenta e três (n=63) ou 97% dos alunos graduandos com oito semestres e dois (n=2) ou 3% dos alunos graduandos com dez semestres. Portanto, todos os alunos graduandos (n=65), já haviam concluído o mesmo número de disciplinas curriculares. Isto leva a supor que (n=63) 97% dos alunos graduandos tinham tido o mesmo tempo de vivência.

A terceira questão perguntava sobre a participação em outros cursos, além da graduação em Educação Física; era também importante, pois daria ao aluno oportunidade de ter recebido influências de outros professores, com diferentes estilos de ensino. Das respostas obtidas, sessenta e um (n=61) ou 94% dos alunos graduandos responderam não, e quatro (n=4) ou 6% dos alunos graduandos responderam sim, e afirmaram ter participado de cursos como: Filosofia, Análise de Sistemas, Fisioterapia e Pedagogia. Como se verificou, nenhum aluno demonstrou já ter vivência em cursos relacionados com a futura profissão de professor de Educação Física.

A quarta pergunta tinha a intenção de saber do aluno se ele era formado em outro curso de graduação. Este fato era importante para demonstrar o nível de experiência e vivência universitária do aluno do curso de Educação Física. Dos sessenta e cinco (n=65) alunos graduandos, sessenta e quatro (n=64) ou 98% dos alunos graduandos responderam não e apenas um (n=1) ou 2% tinham formação superior no curso de Filosofia.

A quinta pergunta tinha a intenção de obter dos alunos sobre a primeira opção no vestibular para o curso de Educação Física. Este fato era importante porque demonstrava a livre escolha do curso, levando a supor um maior interesse,

compromisso e dedicação ao curso e à futura profissão de professor de Educação Física. Também o gosto pelo curso poderia ser fator de influência sobre os estilos de ensino dos alunos graduandos. Dos Sessenta e cinco (n=65) alunos graduandos, cinquenta e dois (n=52) ou 80% dos alunos graduandos responderam que no vestibular haviam optado em primeiro lugar pelo curso de Educação Física e treze (n=13) ou 20% dos alunos graduandos tiveram como primeira opção cursos como: Agronomia, Medicina, Filosofia, Engenharia Civil, Fisioterapia, Veterinária e Análise de Sistemas.

A sexta pergunta era sobre a opção pelo curso de Educação Física da PUC-PR, poderia também ser um fator de influência na determinação dos estilos de ensino dos alunos graduandos. Isto devido às características dos docentes das disciplinas do conhecimento técnico terem sido em sua grande maioria técnicos desportivos. A análise das respostas obtidas mostrou que vinte (n=20) ou 31% dos alunos graduandos optaram por ser um curso de qualidade; dez (n=10) ou 16% dos alunos graduandos optaram pelo curso por serem as aulas concentradas no período da manhã; treze (n=13) ou 20% dos alunos graduandos, optaram pelo curso por terem sido atletas; onze (n=11) ou 17% dos alunos graduandos optaram pelo curso devido à sua estrutura; e dez (n=10) ou 16% dos alunos graduandos optaram pelo curso por não terem sido aprovados em outra universidade.

Um outro fator que poderia ser considerado como de influência nos estilos de ensino dos alunos, era sua experiência profissional ligada à Educação Física. Isto porque, dependendo do tipo de atividade e das circunstâncias em que tivessem desenvolvido, essas atividades poderiam ter exigido do aluno maior ou menor diretividade em suas atitudes. Por este motivo, formulou-se a sétima pergunta, na qual se indagou se os alunos graduandos já tinham exercido atividades profissionais ligados à Educação Física. E na oitava pergunta era solicitado que, em caso afirmativo, que os alunos graduandos dissessem onde os tinham exercido. Cinquenta e cinco (n=55) ou 85% dos alunos graduandos

responderam sim e dez (n=10) ou 15% dos alunos graduandos responderam não; dos que afirmaram já possuir experiência profissional ligada à Educação Física; vinte (n=20) ou 31% dos alunos graduandos afirmaram tê-la adquirido em escola de primeiro grau, treze (n=13) ou 20% dos alunos graduandos em academias de ginástica, musculação e natação, treze (n=13) ou 20% dos alunos graduandos em clubes desportivos e nove (n=9) ou 14% dos alunos graduandos em outros locais, tais como: ruas de recreio da prefeitura municipal de Curitiba, projeto Viva Mais o Verão, colônias de férias e em empresas. Constatou-se que a escola de primeiro grau, os clubes desportivos e as academias tinham sido os locais onde o maior número de alunos graduandos haviam desenvolvido atividades profissionais na área da Educação Física.

A nona pergunta era a respeito de como o aluno graduando classificava o estilo de ensino dos docentes das disciplinas do conhecimento técnico do curso de Educação Física da PUC-PR. A importância dessa pergunta era para verificar qual a percepção que os alunos tinham em relação aos docentes na adoção da diretividade e não diretividade em suas aulas; sessenta e um (n=61) ou 94% dos alunos graduandos classificaram os docentes das disciplinas do conhecimento técnico como docentes que adotaram o estilo diretivo em suas aulas e quatro (n=4) ou 6% dos alunos graduandos como docentes que adotaram o estilo não-diretivo em suas aulas.

A décima pergunta era para verificar qual a maior área de interesse dos alunos graduandos no curso de Educação Física da PUC-PR; vinte e dois (n=22) ou 34% dos alunos graduandos tinham como área de interesse a área técnica; vinte e um (n=21) ou 32% dos alunos graduandos tinham como área de interesse a área pedagógica; onze (n=11) ou 17% dos alunos graduandos tinham como área de interesse a área administrativa; dez (n=10) ou 5% dos alunos graduandos tinham como área de interesse a área biológica e um (n=1) ou 2% dos alunos

graduandos tinham como área de interesse a área filosófica. Constatou-se que as áreas de maior interesse foram a área pedagógica e a área técnica.

4.2 - Teste de Caracterização de Atitudes - "TECA"

Resultados obtidos nas respostas dadas pelos alunos graduandos do curso de Educação Física da PUC-Pr. De 1993 do Teste de Caracterização de Atitudes - "TECA".

Das vinte e duas questões respondidas pelos alunos graduandos ao Teste de Caracterização de Atitudes - "TECA", foram selecionadas nove questões que caracterizam a diretividade no ensino. Para essas questões, foram feitas análises das respostas obtidas. As demais questões (treze) foram colocadas no questionário para não induzir a resposta dos alunos.

De uma maneira geral observando-se a tabela um (01), pode-se perceber que nas nove questões analisadas houve diferença significativa, sendo que em sete questões a discordância foi mais significativa, ou seja, os alunos graduandos são a favor da não diretividade no ensino, e em apenas duas questões a concordância foi significativa na adoção da diretividade no ensino.

Especificamente, em relação a cada uma das questões, verificou-se:

A questão um (01) apresentou diferença estaticamente significante ao nível de probabilidade $p < 0.05$, que questionava: "O professor deve comandar todas as atividades dos alunos". A maioria dos alunos ($n=46$) responderiam que concordam que todas as atividades sejam comandados pelo professor, e segundo MOSSTON (1990), o professor que comanda todas as atividades adota o estilo de ensino "COMANDO", que tem como característica básica o estímulo - resposta; o professor toma todas as decisões e o papel do aluno é o de obedecer, cumprir e realizar as tarefas de maneira uniforme. O professor é altamente diretivo, atuando sempre da mesma forma, não ocorre a interação professor -

aluno, pois não é permitida a troca de informações. Para Heinila apud SOUZA (1981), o professor diretivo demonstra padrões de movimento, dá ordens e comanda todas as atividades dos alunos. E conforme OLIVEIRA (1987), o ensino da Educação Física tem que entender o homem e respeitá-lo em sua individualidade, sem tornar este tratamento individual, selvagem e alienante; deve entender este homem enquanto parte da história; deve entender que a ação educativa não é, exclusivamente, um ato de amor ou uma obrigação social, mas sim um ato político em prol da cidadania. Esta questão mostra que os alunos egressos tendem a ser diretivos no comando e controle das atividades no ensino da Educação Física.

A questão três (03), “os alunos só devem ocupar o espaço determinado pelo professor”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos alunos ($n=34$) responderam que discordam de que os alunos só devam ocupar os espaços determinados pelo professor. CARDOSO (1991) diz que o professor não - diretivo é aquele que dá ao aluno tempo para participar e esclarecer a natureza dos problemas e do espaço disponível para a aula, e oportuniza e motiva o aluno a participar de todo o processo ensino - aprendizagem. E esta, também, a opinião de Vannier e Fait apud SOUZA (1981), ao se referirem ao professor diretivo, que comanda e controla o comportamento do aluno, determina o objetivo a ser alcançado, determina a posição de cada aluno e o espaço a ser ocupado para o desenvolvimento da atividade proposta e exige que os alunos executem as atividades em um mesmo ritmo, avalia os resultados, fornece retroalimentação, ignora as sugestões dos alunos e determina o nível de relacionamento entre os alunos. SANTIN (1987) relata que a Educação Física é uma prática pedagógica fundamentada pelo próprio homem, ou seja, é o humano que sustenta a avaliação a Educação Física. E é neste homem diretamente que a Educação Física encontra sua razão de ser e existir. É para o homem que a Educação Física existe, para o

seu dia-a-dia, pois o homem é um corpo físico e espiritual, e, como tal, é movimento, é alegria, é expressão, é vida, é presença, é liberdade.

A questão cinco (05), “as decisões disciplinares pertencem inteiramente ao professor”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos alunos ($n=39$) responderam que concordam que as decisões disciplinares são de inteira responsabilidade do professor. Em relação à disciplina, a maioria dos alunos ($n=39$) mostraram-se diretivos ao concordarem que o professor é o único responsável pela disciplina durante as aulas. Com toda essa evidência, Heinila apud SOUZA (1981) diz que o professor diretivo é, pois, aquele que organiza, dirige, comanda e que predetermina o volume e a qualidade da atividade segundo padrões e normas uniformes, é o único responsável pela disciplina dos alunos nas aulas, passa informações, determina todos os momentos da aula, bem como o ritmo e a duração de cada movimento e corrige as atividades.

Devido a esta postura autoritária, diretiva e disciplinadora, SANTIN (1992) levanta uma preocupação em relação à Educação Física; como mostra a história, sempre se preocupou em construir o corpo guerreiro, o corpo atleta, mas ainda não se pensou em cultivar o corpo humano. Esse compromisso precisa ser assumido pela Educação Física, e começar a construir e cultivar o corpo humano inspirado no sensível, na harmonia, na beleza, nos valores estéticos e no bem-estar da pessoa humana. Para tanto, quando todos os envolvidos com a Educação Física, forem capazes de pensar e viver a realidade humana como um todo individual, não se falará em Educação Física, intelectual, moral, psicológica, artística, esportiva, lúdica, mas em Educação Física humana. Uma Educação Física em busca de maior identidade e autonomia, aproximando-se mais do homem e menos das antropologias; deixando de ser instrumento ou função, para ser arte; afastando-se do técnico e da mecânica e se desenvolvendo criativamente.

A questão seis (06), “os alunos não devem ser autorizados a discutir as ordens do professor”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível da probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos alunos ($n=51$) discordam que as ordens do professor não devam ser discutidas. De acordo com Heinila apud SOUZA (1981), o professor não diretivo elogia, motiva, incentiva, aceita a postura participativa do aluno, utiliza metodologias e estratégias de ensino propostas pelos alunos. Para MOSSTON (1990), o professor que adota o estilo descoberta guiada estimula o aluno à descoberta. A essência desse estilo é o relacionamento particular professor - aluno, no qual a seqüência das questões do professor ocasiona uma seqüência correspondente de respostas do aluno. O efeito cumulativo dessa seqüência leva o aluno a descobrir o conceito procurado. O professor toma as decisões da fase do pré-impacto e o professor e o alunos tomam as decisões na fase de impacto e pós-impacto. Uma mudança significativa ocorre no canal cognitivo, uma vez que o aluno se engaja numa operação cognitiva particular. O professor está disposto a atravessar a fronteira da descoberta, estará disposto a investir tempo no estudo da estrutura da atividade e no planejamento da seqüência apropriada das perguntas. O professor acredita na capacidade cognitiva do aluno, e estará disposto a esperar pela resposta, todo o tempo que o aluno necessitar para descobrir a solução. O ato da descoberta serve como um forte motivador, porque ele se envolve intimidade cognitiva entre professor e conteúdo a ser descoberto, há uma redução do medo, especialmente o medo de falhar. Essa sensação de sucesso indica segurança e incita motivação para continuar. O aluno deve discutir sobre o planejamento das atividades com o professor e verificar se é possível realizá-lo, pois o aluno é o maior interessado no planejamento e é o centro do processo educativo.

A questão quatorze (14) “o professor deve mostrar claramente que é o único responsável pela solução dos problemas da aula”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos

alunos (n=47) responderam que discordam de que o professor seja o único responsável pela solução dos problemas da aula. A discordância se dá porque os problemas devem ser resolvidos com a participação efetiva dos alunos, para que o processo ensino - aprendizagem aconteça de uma forma satisfatória e positiva, CARDOSO (1991) relata que o professor, ao planejar suas aulas, oferece ao aluno espaços substanciais de ação, de decisão e de possíveis soluções que o aluno venha a apresentar em resposta aos problemas surgidos; o professor toma iniciativa de acordo com as manifestações do aluno, oferece meios para encontrar soluções dos problemas surgidos nas aulas, para que o aluno participe de maneira efetiva sobre o planejamento e realização da aula. Conforme os estilos de ensino, MOSSTON (1990), o professor que adota o estilo produção divergente, apresenta questão, o problema ou a situação, solicita e apela à capacidade do aluno de descobrir alternativas e soluções aos problemas surgidos no transcorrer da aula.

A questão quinze (15), “as sugestões dos alunos não são importantes para o professor”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos alunos (n=62) discordam que as sugestões dos alunos não são importantes para o professor. Essa discordância está relacionada à tendência dos alunos não serem diretivos. Conforme MOSSTON (1990), no estilo prático a transferência de certas decisões do professor para o aluno estabelece novos relacionados entre professor e aluno, entre o aluno e a atividade e entre os próprios alunos. As decisões do impacto passam para o aluno e as fases do pré e pós impacto permanecem com o professor. O professor oferece ao aluno tempo para trabalhar individual e privadamente, valorizando o desenvolvimento da tomada de decisões e participação de forma deliberada e oportunizando o aluno de iniciar sua independência, propiciando ao professor tempo para fazer retroalimentação ao aluno. O professor que não considera as sugestões do aluno, adota uma tendência de ensino diretivo conforme Heinila

apud SOUZA (1981), não aceita iniciativas e sugestões do aluno e justifica toda a sua autoridade através de procedimentos e atitudes de comando.

A questão dezessete (17), “as sugestões de movimento dados pelo aluno não devem ser aceitos pelo professor”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos alunos ($n=63$) responderam que discordam quando o professor não aceita as sugestões de movimento dadas por eles, pois para Vannier e Fait apud SOUZA (1981), o professor que adota um estilo diretivo é, pois, aquele que organiza, dirige, comanda e que pré-determina o volume e a qualidade da atividade segundo padrões e normas uniformes, é o responsável pela disciplina da aula, que passa informações, determina todos os momentos da aula, bem como o ritmo e a duração de cada movimento e corrige as atividades. Pelo contrário, o professor adotando um estilo não-diretivo de ensino, elogia, motiva, incentiva, aceita a postura participativa do aluno, faz retroalimentação para corrigir, dirige, esclarece, dá caminhos, responde as perguntas dos alunos, utiliza a metodologia e estratégias de ensino propostas pelos alunos, solicita ao aluno para demonstrar, compara as sugestões e movimentos expressos por um aluno com os dos outros, Heinila apud SOUZA (1981).

COSTA (1987) coloca que o ensino da Educação Física tem que assumir uma formação integral do aluno, ajudando-o a conhecer-se, dominar-se, a relacionar-se com o próximo e com o mundo, e buscar, dessa maneira, a sua autonomia pessoal e uma qualidade de vida permanente, para que o ensino da Educação Física da escola seja diferente do ensino do esporte de competição e de performance por filosofia e objetivo.

A questão vinte (20), “quando o professor fornece resultados aos alunos ele não deve justificá-los”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria dos alunos ($n=57$), responderam que discordam quando o professor fornece resultados sem justificá-los. Essa

discordância está selecionada com a inibição da retroalimentação, a qual é de grande validade no processo ensino - aprendizagem Para MOSSTON (1990), o professor que adota o estilo de ensino prático (tarefa) transfere certas decisões suas para o aluno, criando novos relacionamentos entre professor e aluno, entre o aluno e a atividade e entre os próprios alunos. O professor oferece ao aluno tempo para trabalhar individual e privadamente, valorizando o desenvolvimento da tomada de decisões de forma deliberada e oportunizando o aluno de iniciar sua independência; esse estilo propicia ao professor tempo para dar retroalimentação individual e para justificar os resultados apresentados pelo aluno. Um professor, adotando um estilo de ensino não-diretivo, para CARDOSO (1991), é aquele que dá ao aluno tempo e espaço para participar e esclarecer a natureza dos problemas, oportuniza e motiva o aluno a participar de todo o processo de ensino - aprendizagem, dentro da aula, reforçando suas iniciativas e participação, respeitando sua individualidade e liberdade de participação nas atividades e leva o aluno a ter condições de realizar a auto-avaliação.

A questão vinte e um (21), “a auto-avaliação do aluno não deve ser importante para o professor”, apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de probabilidade $p < 0.05$. A maioria do alunos ($n=60$) responderam que discordam que a auto-avaliação do aluno não seja importante para o professor. A auto-avaliação é muito importante para o professor propiciar ao aluno a participação desde no processo ensino-aprendizagem. CARDOSO (1991) afirma que o professor não diretivo oportuniza e motiva o aluno a participar de todo o processo de ensino - aprendizagem, reforçando suas iniciativas e participação na aula, respeitando a sua individualidade e liberdade de participação nas atividades, e leva o aluno a ter condição de realizar e auto-avaliação. MOSSTON (1990) afirma que o professor adotando o estilo de ensino autochecagem, toma as decisões do pré-impacto e o aluno as do impacto e pós-impacto. A essência dos episódios é a disponibilidade de retroalimentação imediata e precisa que o aluno

pode ter por ele mesmo. A retroalimentação é intrínseca à tarefa. A estrutura da tarefa propicia informações sobre: sucesso, correção e medidas. O propósito deste estilo é o aluno aprender a engajar-se na autochecagem, sem depender do professor e de fontes externas, e aprender a usar critérios da execução propiciados pela própria tarefa ou por outros meios, manter honestidade e objetividade e aceitar limitações próprias. Na autochecagem é possibilitado ao aluno tempo para decisões de auto-avaliação.

TABELA 01 - TESTE DE HIPÓTESE PARA PROPORÇÕES

Ítem	Completamente de acordo	Parcialment e de acordo	Indeciso	Parcialment e em desacordo	Completamente em desacordo	Z
01	01	45	01	10	08	1.949*
03	08	15	03	15	24	- 1.953*
05	14	25	02	14	10	1.887*
06	41	10	00	11	03	5.456*
14	02	15	01	13	34	-4.145
15	61	01	00	00	03	17.326 *
17	54	10	00	01	00	31.457 *
20	48	09	01	04	03	10.090 *
21	58	03	00	02	02	14.710 *

* $p < 0.05$

TABELA 02 - TESTE DE HIPÓTESE PARA PROPORÇÕES

Questões	Z	Probabilidade
1	1.949	0.0256 *
3	-1.953	0.0254 *
5	1.887	0.0296 *
6	5.465	2.430E-08 *
14	-4.145	1.698E-05 *
15	17.326	0.000E+00 *
17	31.745	0.000E+00 *
20	10.090	3.036E-24 *
21	14.710	2.706E-49 *

* $p < 0.05$

5 - CONCLUSÕES

O propósito deste estudo foi analisar a percepção que os alunos graduandos do Curso de Educação Física da PUC-PR de 1993, têm da prática pedagógica dos docentes, e como essa percepção influi em suas próprias opções por estilos de ensino durante o estágio supervisionado.

Considerando o objetivo formulado para este estudo, os resultados encontrados e as limitações inerentes ao mesmo, pôde-se chegar às seguintes conclusões:

1 - A percepção que os alunos graduandos têm da prática pedagógica parece ser um fenômeno difícil de ser apreendido através de um único instrumento de análise. No entanto, o Teste de Caracterização de Atitudes (TECA) parece fornecer informações importantes para a compreensão do fenômeno em questão.

2 - Os elementos que caracterizam a prática dos docentes estão, em um primeiro momento, associados a dois pólos distintos do fazer pedagógico: a diretividade e a não-diretividade. No primeiro caso, esses elementos parecem ser inerentes a um modelo tradicional de aula, em que o professor efetivamente toma a maioria das decisões. No segundo caso, a não-diretividade parece estar, ainda, sendo confundida com a ausência de um planejamento previamente organizado. Essa segunda questão parece ser decorrente do uso do imprevisto como estratégia de aula e a fuga ao conflito professor-aluno, por parte dos docentes.

3 - A ausência de relação entre as características dos docentes e as opções por estilos de ensino, por parte dos alunos graduandos, parece ser decorrente da ênfase que os docentes atribuem aos conteúdos programáticos, ao invés de discutirem as diferentes alternativas pedagógicas para um mesmo programa de

ensino. Essa atitude pode estar associada com a perspectiva de manutenção de um modelo de apenas reprodução dos conteúdos, por parte dos programas recebidos de seus docentes.

4 - Os alunos graduandos parecem ainda não ter definido a sua prática pedagógica no que diz respeito aos estilos de ensino. Por isso, é importante dar-se continuidade ao processo de formação profissional, através de programas de pós-graduação na área da pedagogia da Educação Física.

Após a conclusão deste estudo e em função dos resultados, sugere-se dar seqüência a este tipo de trabalho, caracterizando-se, então, uma linha de pesquisa para a instituição. Considerando-se que a limitação deste estudo deveu-se à utilização de um único instrumento, com uma única tomada de dados, sugere-se a continuidade do mesmo, incorporando-se ao instrumento TECA, processos de coleta de dados tais como entrevistas e observação sistemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- AKKANEN, Olavi. Utilização de diferentes padrões de ensino baseados na análise de comportamento verbal e do movimento coletivo atividade, passividade de alunos de aulas de Educação Física de professores do curso secundário. In: Congresso Internacional de Educação Física, Jyväskylä, 1976. 12 p.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade. São Paulo, movimento, 1991.
- . "Perspectivas na Formação Profissional". In: MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- BRACHT, Valter. Educação Física: A busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, VI, n.3, p. 12 a 19, 1989.
- CARDOSO, Carlos Luiz (org.). Visão didática da Educação Física: análises críticas e exemplos práticos de aulas. Grupo de trabalho pedagógico UFPe-UFSM. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1991.
- CARMO, Apolônio Abadio do. Educação Física: competência técnica e consciência política em busca de um movimento simétrico. Uberlândia, UFU, 1985.
- . A Educação Física e esportes no 3º grau. In: S. C. E. Passos (org.) Educação Física e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988. p. 105 a 124.
- . Educação Física e a nova lei de diretrizes e bases: subsídios para discussões. In: Revista da Fundação de Esportes e Turismo, V 2, Nº 1, p. 6, 1990.
- COSTA, Vera Lúcia Menezes. Prática da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação? São Paulo, IBRASA, 1987.

- . A formação Universitária do profissional de Educação Física. In: S. C. E. Passos (org.) Educação Física e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988. p. 207 a 224.
- CUNHA, Manuel Sérgio Vieira. Educação Física ou ciência da motricidade humana. Campinas, São Paulo, Papyrus, 1989.
- . "Motricidade Humana: um paradigma emergente". In MOREIRA, Wagner Wey. Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- DIECKERT, Jurgen. Desenvolvimento de alternativas curriculares, fundamentação. In: ESCOBAR, Micheli Ortega. Metodologia esportiva e psicomotricidade. Recife, Gráfico Recife, 1987.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração e interdisciplinaridade no ensino Brasileiro. São Paulo, Edições Loyola, 1992.
- FREIRE, João Batista. De corpo e alma: o discurso da motricidade. São Paulo, Summus Editorial, 1991.
- FREITAS, Solange Rodrigues. Formação Universitária do profissional de Educação Física: A relação teoria e prática para a compreensão de uma Educação Física como fator de transformação social. Revista Educativa, ano I, nº 4, p. 10 a 11, 1992.
- GEBARA, Ademir et al. & PASSOS, Solange C. E. Educação Física: e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988.
- GUEDES, Dartagnan Pinto. Educação Física Escolar: uma proposta de promoção de saúde. Revista do APEF de Londrina, V. VII - nº 14, p. 16 a 23, 1993.
- KUNZ, Eleonor. A pedagogia dos esportes e o postulado de uma Educação Física emancipatória. Florianópolis, UFSC, 1989.
- . A relação teoria/prática no ensino de Educação Física. Florianópolis, UFSC, 1993.

- MARINZ DE OLIVEIRA, J. C. Preparação profissional em Educação Física. In S. L. E. passos (org.). Educação Física e esportes na Universidade Brasília, UNB, 1988. p. 225 a 245.
- MATOS, Zélia. Questões do conhecimento na formação inicial do professor de Educação Física. As ciências do desporto e a prática desportiva - Atlas (1991).
- MEDINA, João Paulo Subirá. A Educação Física cuida do corpo... e "mente": bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas, SP, Papirus, 1989.
- MOREIRA, Wagner Wey. Repensar a formação profissional. In: S. C. E. Passos (org.) Educação Física e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988. p. 261 a 275.
- . Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica. Campinas, SP, UNICAMP, 1991.
- . Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas, papirus, 1992.
- MOSSTON, Muska. Teaching Physical Education. Columbus, OH. Merril, 1989.
- MOSSTON, Muska e ASHWORTH, Sara. The Spectrum of Teaching Styles. New York, Longman, 1990.
- . Teaching physical education. New York, Macmillan College Publishing Company, 1994.
- NAHAS, Markus Vinicius. A formação profissional em Educação Física. Anais da II Reunião Anual da SBDEF, nº 06, pg 32, 1991.
- OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli. Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do Curso de Educação Física da UEM. Revista da Educação Física da UEM, V. 1, N. O., p. 17 a 27, 1989.

- OLIVEIRA, Vitor marinho de. O que é a Educação Física. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- . Fundamentos pedagógicos da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1987.
- PELLEGRINI, Ana Maria. A formação profissional Em Educação Física. In: S. C. E. Passos (org.) Educação Física e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988. p. 247 a 259.
- PUENTE, Miguel de La. O ensino centrado no estudante. São Pulo, Cortez e Moraes, 1978.
- ROSS, S. Binômio teoria-prática. In: GUEDES, D. P. Educação Física escolar: uma abordagem de promoção da saúde. Revista da APEF de Londrina, V. VII - nº 14 p. 17, 1993.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí, RS, Inijuí, 1987.
- . Educação Física e esportes no 3º grau: perspectivas filosóficas e antropológicas. n S. C. E. Passos (org.). Educação Física e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988. p. 1 a 89.
- . Educação Física: outros caminhos. Ijuí, RS, Inijuí, 1990.
- . Educação Física: temas pedagógicos. Porto Alegre, RS, Editografia, 1992.
- SEYBOLS, Annemarie. A Educação Física: princípios pedagógicos. Rio de janeiro, Ao Livro técnico, 1980.
- SOARES, et alii. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez, 1992.
- SOUZA, Eustáquia Salvadora. Análise da relação existente entre os estilos de ensino dos estagiários do curso de Educação Física e os seus supervisores de estágio. Santa Maria. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1981.

TANI, Go. A formação do professor de Educação Física e a pesquisa. Revista Corpo e Movimento. V.1, N.3, p. 28, 1984.

--- . Pesquisa e pós-graduação em Educação Física. In: S. C. E. passos (org.) Educação Física e esportes na Universidade. Brasília, UNB, 1988. p. 379 a 394.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

ANEXO I - SOBRE INFORMAÇÕES

ANEXO 01

QUESTIONÁRIO SOBRE INFORMAÇÕES DOS ALUNOS DO 8º PERÍODO

01. Assinale o seu sexo

+ masculino + feminino

02. Há quantos períodos é aluno do curso de graduação em Educação Física da PUC-PR?

_____ períodos

03. Foi aluno de outros cursos de graduação?

+ sim + não

Em caso afirmativo, especifique.

04. É formado em outro curso de graduação?

+ sim + não

Em caso afirmativo, especifique.

() Área de

() Área técnica

() Área filosófica

() Área administrativa

05. O curso de Educação Física foi a sua primeira opção no vestibular?

+ sim + não

Em caso negativo, qual foi a sua primeira opção?

06. O que o levou a optar pelo curso de Educação Física da PUC-PR?

- por ser um curso de qualidade
- por ser apenas em um período
- por ter sido atleta
- pela estrutura do curso
- por não ter sido aprovado em outra Universidade.

07. Já realizou alguma atividade profissional ligada à Educação Física?

+ sim + não

Em caso afirmativo, onde?

09. Como você classificaria os estilos de ensino dos docentes das disciplinas do corpo técnico?

+ estilo diretivo + estilo não diretivo

10. Qual a sua área de maior interesse no Curso de Educação Física?

- Área pedagógica
- Área biológica
- Área técnica
- Área filosófica
- Área administrativa.

ANEXO 2

TESTE DE CARACTERIZAÇÃO DE ATITUDES - TECA

ESCALA ITENS	Comple- tamente de acordo	Parcial- mente de acordo	Indeci- so	Parcial- mente em desacor do	Comple- tamente em desacordo
1. O Professor deve comandar todas as atividades dos alunos.					
2. As atividade executadas pelos alunos devem ser iniciadas e encerradas pelo professor.					
3. Os alunos só devem ocupar o espaço determinado pelo professor.					
4. É tarefa do professor dividir o trabalho e as responsabilidades de aula.					
5. As decisões disciplinares pertencem inteiramente ao professor.					

TESTE DE CARACTERIZAÇÃO DE ATITUDES - TECA

ESCALA ITENS	Comple- tamente de acordo	Parcial- mente de acordo	Indeci- so	Parcial- mente em de- sacordo	Comple- tamente em desacordo
6. Os alunos não devem ser autorizados a discutir as ordens do professor.					
7. O professor deve determinar os objetivos a serem alcançados pelos alunos.					
8. O professor deve especificar o padrão de qualidade da atividade a ser realizada pelo aluno.					
9. O professor deve determinar a velocidade e o ritmo do movimento a ser executado pelo aluno.					
10. O professor deve determinar o padrão da qualidade de execução segundo normas uniformes.					

TESTE DE CARACTERIZAÇÃO DE ATITUDES - TECA

ESCALA ITENS	Comple- tamente de acordo	Parcial- mente de acordo	Indeci- so	Parcial- mente em desacor- do	Comple- tamente em desacordo
11. O professor deve demonstrar o padrão de movimento a ser alcançado pelo aluno.					
12. Durante a aula deve o professor determinar o grau de relacionamento entre os alunos e o professor.					
13. A divisão dos alunos em equipes é função do professor.					
14. O professor deve mostrar claramente que é o único responsável pela solução dos problemas da aula.					
15. As sugestões dos alunos não são importantes para o professor.					

TESTE DE CARACTERIZAÇÃO DE ATITUDES - TECA

ESCALA ITENS	Comple- tamente de acordo	Parcial- mente de acordo	Indeci- so	Parcial mente em desacor do	Comple- tamente em desacordo
21. A auto-avaliação do aluno não deve ser importante para o professor.					
22. O professor não deve revisar seu método de ensino por causa de críticas dos alunos.					

TESTE DE CARACTERIZAÇÃO DE ATITUDES - TECA

ESCALA ITENS	Comple- tamente de acordo	Parcial- mente de acordo	Indeci- so	Parcial- mente em desacor do	Comple- tamente em desacordo
16. Ao fazer perguntas aos alunos, o professor deve exigir respostas breves.					
17. As sugestões de movimento dadas pelo aluno não devem ser aceitas pelo professor.					
18. O professor deve tomar iniciativas baseando-se nas suas próprias idéias.					
19. A avaliação deve ser função exclusiva do professor.					
20. Quando o professor fornece resultados aos alunos ele não deve justificá-los.					