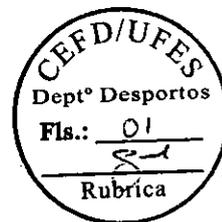




14



Universidade Federal do Espírito Santo

Nº do Processo: 23068.086729/2018-13

Hora: 09:54

Data de Abertura: 19/12/18

Procedência: 1.06.08.04.00.00.00.00 - Departamento de Desportos - CEFD

Interessado: 1.05.01.04.02.00.00.00 - Departamento de Apoio Acadêmico - PROGRAD

Tipo de Documento: Processo

Assunto: ENSINO SUPERIOR: Cursos de graduação (inclusive na modalidade a distância): Vida acadêmica dos alunos dos cursos de graduação: Monitorias. Estágios não obrigatórios. Programas de iniciação à docência: Programas de iniciação à docência

Resumo do Assunto: Inscrição no Edital 007/2018 PROGRAD-UFES

PIAA

3 bolsistas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

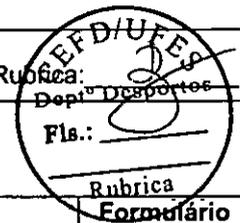
Anexo da Resolução nº 008/2013 - CEPE

Processo nº: _____

Fls.: 2

Rubrica: _____

Fls.: _____



Rubrica

Formulário

Nº 01

PROJETO DE ENSINO	IDENTIFICAÇÃO	Formulário Nº 01
-------------------	---------------	------------------

1.1 Título do Projeto			
Aprendendo a Universidade: formação científica, cultural e esportiva do estudante universitário			
1.2 Equipe de trabalho, com função e a carga horária prevista			
Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira - Coordenador - 5 horas semanais			
Graduandos			
Graduanda Natália Rossi- Colaboradora - 4 horas semanais			
Graduanda Luana da Costa Amorim Silva- Colaboradora - 4 horas semanais			
Graduando Otaviano Pereira da Costa - Colaborador - 4 horas semanais			
Graduanda Tamaris Tomy da Silva- Colaborador - 4 horas semanais			
Graduando Ramom Medeiros Ferreira - Colaborador - 4 horas semanais			
03 bolsistas - Estudantes de Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física (a serem selecionados de acordo com os critérios do Edital)			
1.3 Especificação do(s) departamentos e unidade(s) envolvidos			
1 - Departamento de Desportos - Centro de Educação Física e Desportos			
1.4 Palavras-chave:	1. Aprendizagem	2. Acolhimento/pertencimento na vida acadêmica	3. Formação inicial e vida profissional
1.5 Coordenador (apenas um)			
Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira			
CV: http://lattes.cnpq.br/3246220229295020			
1.6 Órgão proponente			
Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)			
1.7 Local de Realização			
Centro de Educação Física e Desportos (CEFD)			
1.8 Duração:	Início: Abril de 2019	Término: Dezembro de 2019	(X) Permanente
1.9 Custo total*:	Origem dos recursos:		
Descrição dos custos: R\$10.800,00 (dez mil e oitocentos reais) (3 bolsistas/400,00/ durante 9 meses)	PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO/DAA – edital nº. 007/2018 – Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA)		
PROJETO DE ENSINO	ESTRUTURA		Formulário Nº 02

2.1 Apresentação
Este projeto de intervenção visa construir um conjunto de ações que fomentem a melhoria da

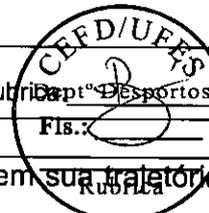
formação acadêmica, científica, cultural e esportiva dos alunos dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFES. O projeto visa o acompanhamento destes estudantes na primeira metade da formação inicial dos cursos, para que desenvolvam capacidade e competência para produzir e apropriarem-se de mecanismos e a estratégias de estudos, incentivando-os a serem gestores de sua formação numa relação dialógico com a equipe de trabalho deste projeto buscando assim a promoção do sucesso acadêmico e o combate à retenção, ao desligamento e à evasão nos referidos cursos.

Pretende-se aproximar os processos da formação com a pesquisa, entendendo-a não meramente como atualização de conteúdos e sim como um processo de reflexão da sua prática. Com o propósito de melhorar o desenvolvimento do alunado nos processos de aprendizagem, o projeto visa minimizar esses problemas por meio da criação de um grupo de aprendizagem, aqui representado pelo LabSport (Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esporte) - CEFD/UFES como um espaço de intercâmbio entre discentes e docentes em que a aprendizagem seja orientada pela perspectiva dialógica.

Esta proposta está pautada na ideia de aprender em comunidade (PACHECO, 2014) que está atrelada ao conceito de Grupo de Aprendizagem, que é considerada como "um grupo que interage entre si e estabelece relações sociais, durante um determinado período, com o propósito de aprender um conceito de interesse comum; é um projeto político-pedagógico que a escola [universidade] escolhe seguir buscando sempre a máxima aprendizagem, necessária para conseguirmos uma sociedade da informação para todas as pessoas; é uma estratégia que ajuda a superar os obstáculos para o ensino universitário eficaz" (PACHECO, 2014, p. 102). Na medida em que são constituídos os currículos de formação do Ensino Superior trazem consigo a reprodução conteudista tradicional, cujo formato ainda pautado nas disciplinas, o que limita a capacidade das inter-relações com o conhecimento, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com José Pacheco, os grupos de aprendizagem são estratégias de superar o modelo educacional que conhecemos que é consistido em aulas, séries e disciplinas. Para Pacheco as grupos de aprendizagem devem ser "práxis comunitárias baseadas em um modelo educacional gerador de desenvolvimento sustentável. É a expansão da prática educacional de uma instituição escolar para além de seus muros, envolvendo ativamente a comunidade na consolidação de uma sociedade participativa." Ou seja, aprender em comunidade passa a ser aprender de uma forma integradora do currículo, centrada em projetos, no aprendizado com o outro e na compreensão e transformação social, deixando de lado o sistema fragmentado de ensino.

2.2 Justificativa [Por que este projeto é importante e inovador para os cursos de Graduação da UFES?]

Em nossas trajetórias como docente universitário percebemos ao longo de vários anos (tanto no



âmbito da UFES como fora dele) diferentes problemas que os alunos enfrentam em sua trajetória na universidade¹. Boa parte destes problemas refere-se ao modo como tais discentes vivenciam as atividades acadêmico-científicas que são básicas nos cursos de tais discentes. Algumas pesquisas já têm relatado alguns dos problemas que os alunos enfrentam logo quando entram no Ensino Superior.

[...] os cursos de formação universitária podem ser considerados como espaços fecundos para a compreensão da transição, por meio da qual o jovem passa das "nuvens", isto é, das indefinições e utopias acerca da profissão almejada, à docência (em Educação Física), carreira que é objeto do presente trabalho. Em que pese a cautela exigida em leituras dessa natureza, cremos que se trata de um movimento inerentemente complexo, instável, e que por isso está suscetível a toda sorte de "altos" e "baixos" (CRUZ JUNIOR; CAPARROZ, 2014. p. 156).

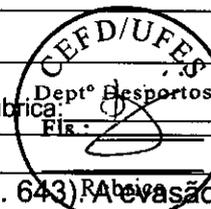
Compreender alguns problemas que os alunos universitários enfrentam quando entram no curso e que tais problemas muitas vezes se perpetuam ou até mesmo se agravam ao longo do mesmo, tais como a dificuldade de compreender o que é uma pesquisa, dificuldade e a resistência em realizar leituras acadêmicas. Notamos a falta de um conhecimento que permita a estes alunos estudar de modo sistemático as disciplinas no ensino superior compreendendo que nesse nível há diferenças significativas em relação à Educação Básica e eles, em geral, não conseguem romper com a cultura da Educação Básica. Isso faz com que eles continuem numa perspectiva de ser um agente passivo, ou seja, não constroem e não lutam pra construir uma formação autônoma, da qual eles sejam protagonistas e autores. Tal como observaram Cruz Junior e Caparroz (2014, p. 162), estes estudantes não se colocam como protagonistas do processo de suas formações, mas como aqueles que sofrem a influência de outros, seja dos professores do curso, de agentes externos ou de "acidentes":

Ao analisar os dados pertinentes a seus desempenhos individuais nas atividades curriculares, observamos que um terço dos sujeitos pesquisados declarou ter sofrido algum tipo de "acidente" ao longo do curso, que de algum modo impediu o seu avanço para etapas posteriores. (CRUZ JUNIOR; CAPARROZ, 2014. p.162).

No artigo "O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico", Cunha e Carrilho (2005) buscaram estender os conhecimentos relacionados as primeiras experiências dos estudantes no ensino superior e o sucesso acadêmico, analisando em que medida tais experiências se relacionavam com o posterior sucesso. A tese das autoras é que a atenção no momento de ingresso no curso é definidora do seu sucesso ao longo do curso, pois este é um período crítico de amadurecimento e ajuste acadêmico. Durante este período o estudante vivencia desafios referentes a transição da adolescência para a vida adulta, o que se agrava quando ele é confrontado com as exigências da vida universitária.

Em outro estudo verifica-se, em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é

10 professor Ubirajara Oliveira, coordenador desse projeto, atua no ensino superior, desde 2003 (UNICID, UNICSUL, UNIVBRASIL, FEFISA e FAAC; atualmente DD/CEFD/UFES).



duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes. (SILVA FILHO et al., 2007. p. 643) A evasão anual nas IES públicas tem oscilado em torno dos 12%, em 2005, variando entre 9 e 15% no período, enquanto as IES privadas mostram uma oscilação em torno de 26%, contra uma taxa nacional típica de 22%. (SILVA FILHO et al., 2007. p. 647). De acordo com Morosini et al (2012, p. 6), as razões para a evasão, em geral, são

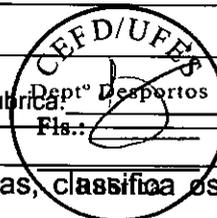
[...] os aspectos da vida pessoal, antes mesmo do ingresso na universidade. Dessa forma, o não atendimento das expectativas que os alunos tinham quanto ao curso antes do ingresso, se mostrou um fator muito presente. (...) o estudo concluiu que o abandono na universidade é consequência dos problemas encontrados durante o curso e que, os sujeitos investigados manifestam-se muito mais em teor de protesto quanto à percepção de ineficiência do sistema universitário, do que com relação ao fracasso pessoal na universidade. (MOROSINI et al., 2012. p. 6).

Outra pesquisa realizada por esses autores com alunos evadidos da UFC, evidenciou os seguintes motivos para o abandono na universidade (Andriola et al., 2006): incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo (39,4%), aspectos familiares (como por exemplo, compromisso com filhos menores) e desmotivação com os estudos (20%), precariedade das condições físicas do curso ou inadequação curricular (10%) (MOROSINI et al., 2012, p.7).

Tem se observado que a maioria das ações implementadas pelas IES federais tem sido no sentido do apoio material, ou seja, de bolsas e auxílios financeiros, o que de fato representa um importante recurso para os alunos em suas lutas para concluir seus cursos (CRUZ; HOURI, 2017, p. 181). Apesar dos esforços feitos por ambas, IES públicas e privadas, a evasão ainda representa uma ameaça cotidiana à democratização da Educação Superior. (CRUZ; HOURI, 2017, p. 182). No PNE de 2001, podemos verificar que não há centralidade e nem mesmo um destaque significativo que indique a relevância da questão da evasão e da permanência na Educação Superior. (CRUZ; HOURI, 2017, p.183). Os elevados índices de abandono e evasão ao longo do percurso universitário continuam atingindo, em maior proporção, os estudantes provenientes das classes populares (CRUZ; HOURI, 2017, p.185). A evasão é, sem margem para dúvida, um traço da estrutura (ou desestrutura) da educação brasileira em todos os níveis de ensino, não apenas na Educação Superior. Ela é um sintoma da situação educacional brasileira como um todo, e deve ser abordada com a centralidade que, de fato, tem em nossos sistemas educacionais (CRUZ; HOURI, 2017, p.185). Segundo Azevedo, a evasão está relacionada ao desconhecimento da profissão ao qual o aluno se candidata e do ambiente acadêmico, de modo que

Ao perceberem que suas expectativas a respeito da instituição ou da profissão escolhida serão frustradas (como ideias fantasiosas de emprego garantido e altos salários), decepcionam-se com o curso superior e a universidade e passam a considerar a possibilidade de desistência. (AZEVEDO, 2014, p.12).

Por outro lado, essas situações levam a outro fenômeno: a retenção. O Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1997), do



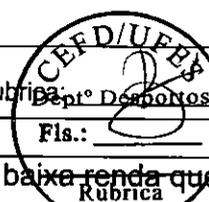
Ministério da Educação, realizado com 53 instituições de ensino superior públicas, classifica os fatores que contribuem para que os estudantes abandonem seus cursos em três ordens: fatores relacionados ao próprio estudante; fatores relacionados ao curso e à instituição; e fatores socioculturais e econômicos externos (AZEVEDO, 2014, p.13).

São elencados pela comissão como fatores relacionados ao próprio estudante: habilidades de estudo; personalidade; formação escolar anterior; escolha precoce da profissão; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas; desinformação a respeito dos cursos; descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (AZEVEDO, 2014, p.13). Com relação aos fatores relacionados ao curso e às instituições, a comissão relaciona como contribuintes para o fenômeno da evasão: currículos desatualizados, alongados; rígida cadeia de pré-requisitos e falta de clareza sobre o projeto pedagógico; critérios impróprios de avaliação do desempenho; falta de formação pedagógica ou desinteresse do docente; ausência ou pequeno número de programas institucionais para o estudante, como iniciação científica, monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento); cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; insuficiente estrutura de laboratórios e equipamentos; inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (AZEVEDO, 2014, p.13).

E em terceiro lugar, o relatório elenca os fatores externos às instituições: mercado de trabalho; reconhecimento social da carreira escolhida; qualidade da escola de primeiro e no segundo grau; conjunturas econômicas específicas; desvalorização da profissão; dificuldades financeiras; dificuldades de atualizar-se frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (AZEVEDO, 2014, p.13,14).

No campo das políticas públicas, o próprio REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) — uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação para a reestruturação do ensino superior no país — contempla a questão da necessidade do combate à evasão e retenção, com a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação (AZEVEDO, 2014, p.14). O programa tem, portanto, como dimensões principais o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; a redução das taxas de evasão e a ocupação de vagas ociosas (AZEVEDO, 2014, p.14).

Entre 2008 e 2012, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) contou com um sistema de



cotas que reservava entre 40% e 50% das vagas do vestibular para estudantes de baixa renda que cursaram o ensino médio na rede pública. No vestibular de 2013, em atendimento à Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012), o sistema de cotas foi ampliado e passou a reservar metade das vagas oferecidas no vestibular para candidatos de baixa renda que cursaram o ensino médio na rede pública e candidatos pretos, pardos e indígenas (AZEVEDO, 2014, p.15).

A universidade, então, passou a receber um contingente maciço de alunos de baixa renda dependentes de uma política e permanência estudantil, que só foi efetivamente oferecida em março de 2012, com a criação da Divisão de Assistência Estudantil (DAE), um setor ligado à Pró-reitoria de Gestão de Pessoas e Assistência Estudantil (PROGEPAES), por meio da Resolução nº. 07/2012 do Conselho Universitário, para atender o disposto no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Decreto 7.234/2010) (AZEVEDO, 2014, p.15).

Segundo a Pró-Reitoria de Graduação da instituição, existem nove formas de evasão consideradas pela UFES. São elas: desistência por parte do aluno; desligamento por parte da instituição por meio da publicação de portarias; falecimento; jubramento; matrícula desativada; reopção de curso; sanção disciplinar; transferência interna e transferência (AZEVEDO, 2014, p.16).

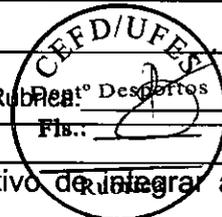
Estes problemas elencados pelas pesquisas são percebidas também no cotidiano das disciplinas dos cursos superiores de Educação Física, da UFES. A partir de um diagnóstico sobre as condições de dedicação e permanência no curso realizado no processo de autoavaliação da disciplina Educação Física, Formação Docente e Currículo (GIN05074), que ocorre no primeiro período do curso de licenciatura, notamos algumas falas que ratificam as questões anteriormente levantadas. A seguir, demonstramos algumas destas falas, a partir da autoavaliação realizada pelos alunos da disciplina no segundo de semestre de 2017:

"[...]nas aulas a turma mostrou uma carência mas leituras mostrando que todos nós viemos mal acostumados do ensino médio e a forma como foi trabalhado o conteúdo mesmo com essa carência de um hábito de ler foi satisfatória, fez com que nos interessássemos nas aulas através de conversas informais que tinham uma ligação com o conteúdo dando como exemplo citar os filmes do senhor dos anéis e vivências pessoais do professor da disciplina [...]" (Aluno 1).

"Em relação a participação dos grupos, eu sempre estive nas horas em que havia reunião para discutir o trabalho, eu li o texto, mas em contrapartida eu não consegui expor aquilo o que eu realmente queria, provavelmente por eu ter dificuldade em apresentar trabalho" (Aluno 2).

Deste modo, diante do que o Edital do PIAA propõe e traz como problema a ser tratado no âmbito das políticas de permanência no ensino superior, confrontando nossas experiências como docentes, com as pesquisas sobre o tema e as falas dos alunos sobre as dificuldades com relação à permanência no ensino superior, nos sentimos provocados a submeter este projeto.

Considerando as características da evasão na universidade, Sales Junior (2003) recomendou, além de uma política maior de bolsas de assistência estudantil, estágio e pesquisa, outras atividades que garantissem também uma maior integração do discente ao ambiente universitário,



como as atividades esportivas. Na medida em que tais atividades têm o objetivo de integrar a diversidade presente na universidade, elas precisam ter um caráter de lazer e de educação, voltadas à participação e inclusão de todos e ao cultivo de valores de solidariedade e de cooperação, como o respeito, a amizade, a co-educação, a responsabilidade, o sentimento de pertencimento ao ambiente. Por essa via, o PIAA, além de traçar uma perspectiva de letramento científica, busca o acolhimento e a adaptação ao ensino superior por meio de uma política cultural e esportiva, contribuindo plenamente para o fomento atividades culturais e de práticas esportivas inclusivas, democráticas, integradoras, diversas e que contemplassem o acolhimento, a vida saudável e a qualidade de vida entre os discentes.

2.3 Objetivo geral

Desenvolver mecanismos e dinâmicas de formação centrando na aprendizagem coletiva colaborativa e solidária, de modo a promover, de forma inovadora, o acolhimento e o protagonismo dos estudantes nos primeiros períodos do curso superior, facilitando a inserção do estudante na vida acadêmica e sua transição para a vida profissional.

2.4 Objetivos específicos

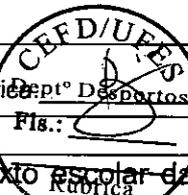
- Auxiliar o processo de alfabetização científica dos alunos, de modo que os alunos percebam as mudanças substantivas que são implicadas no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, contribuindo para minimizar taxas de retenção, evasão e desligamento;
- Fortalecer a relação de pertencimento do/a estudante ao curso e à Universidade;
- Produzir material de apoio para orientar e acolher o/a estudante, dando suporte para que ele não se desligue do curso.

2.5 Objeto de estudo

O objeto de estudo é o processo de construção e implementação, bem como os efeitos, de um "Grupo de Aprendizagem" no ensino superior. Além disso, com base na experiência do grupo de aprendizagem, será possível compreender que fatores são influentes na criação de experiências de sucesso no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. A compreensão destes fatores possibilitará gerar apontamentos para a criação de programas que promovam excelência, de modo a propor iniciativas que não só se remetam a resolver os problemas ocorridos, mas evitar que eles se desenvolvam.

2.6 Pressupostos teóricos

Ao tratarmos da problemática das políticas de permanência no ensino superior, em específico a questão das maneiras de como favorecer e fortalecer a aprendizagem, e, também, a questão do combate ao fracasso acadêmico dos discentes, nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do CEFD/UFES, nos valem das discussões acerca das concepções de ensino e pesquisa; de currículo e cultura escolar e da formação docente. Ainda que boa parte dos autores,



de que nos valem aqui, versem em seus ensaios e/ou pesquisas sobre o contexto escolar da Educação Básica, suas elaborações são pilares fundamentais sobre os quais podemos assentar nossas reflexões acerca dos processos de ensino-aprendizagem que se desenvolvem (ou poderiam se desenvolver) no ensino superior.

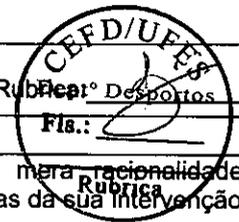
Em relação à concepção de ensino-aprendizagem Martins (1998, p. 18) critica a ideia de "eixo de transmissão assimilação do conhecimento" que seria fundamentada numa concepção de educação que vê o processo de ensino-aprendizagem como uma **socialização** do conhecimento, previamente definido, desvinculado dos problemas postos pela prática social, configurando uma desvinculação entre teoria e prática... Para esta autora o "sentido do processo de ensino-aprendizagem" deveria ser o de "**provocar a reflexão e a (re)construção crítica**" dos conhecimentos, concepções, crenças, atitudes e modos de atuação que os alunos assimilaram, e ainda assimilam (em muitas vezes de modo acrítico), ao longo de sua trajetória escolar (universitária), e também, anteriormente a ela.

Deste modo a autora defende a perspectiva do "eixo de sistematização coletiva do conhecimento", concepção de educação que compreende professor e alunos como agentes do processo de ensino, alterando assim, de modo significativo e substancial, as relações sociais de tal processo [...] Pressupõe a unidade entre teoria e prática, tendo como critério para a seleção dos conteúdos, a problematização da prática social dos envolvidos (MARTINS, 1998, p. 17-18).

Pérez Gómez (1998, p. 26) ao indagar sobre a função da escola (e aqui também cabe pensar a universidade) explicita que esta "[...] em sua exigência de provocar a reconstrução crítica do pensamento e da ação, requer a transformação radical das práticas pedagógicas e sociais que ocorrem na aula e na escola [universidade] e das funções e atribuições do professor. O princípio básico que se deriva destes objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula e que constituem o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem."

Em relação à pesquisa, também nos valem das idéias de Pérez Gómez quando este tece crítica à racionalidade técnica instrumental expondo que esta

[...] impõe, pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento ao mesmo tempo que [ampliam] as condições para o isolamento dos profissionais [...]. No modelo de racionalidade dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática. Os investigadores proporcionam o conhecimento básico e aplicado de que derivam as técnicas de diagnóstico e de resolução de problemas na prática, a partir da qual se colocam aos teóricos e aos investigadores os problemas relevantes de cada situação [...] a racionalidade tecnológica reduz a atividade prática à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, esquecendo o caráter moral e político da definição dos fins em qualquer ação profissional que pretende resolver



problemas humanos. A redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.97).

Cabe então pensar no desafio apontado por Giroux de que:

[...] os professores enquanto intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, a fim de atuarem como intelectuais, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos [...]. Em última análise, os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuarem mais especificamente como intelectuais transformadores. Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário (GIROUX, 1997, p. 29).

Pérez Gómez (1995) ao discutir a natureza do processo de reflexão expressa que:

A reflexão não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento puro, antes expressa uma orientação para a ação e refere-se às relações entre o pensamento e ação nas situações históricas em que nos encontramos;

A reflexão não é uma forma individualista de trabalho mental, quer seja mecânica ou especulativa, antes pressupõe e prefigura relações sociais;

A reflexão não é nem independente dos valores, nem neutral, antes expressa e serve interesses humanos, políticos, culturais e sociais particulares;

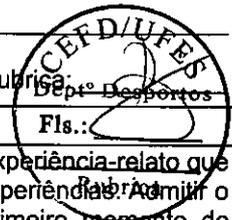
A reflexão não é indiferente nem passiva perante a ordem social, nem propaga meramente valores sociais consensuais, antes reproduz ou transforma ativamente as práticas ideológicas que estão na base da ordem social;

A reflexão não é um processo mecânico, nem simplesmente um exercício criativo de construção de novas idéias, antes é uma prática que exprime o nosso poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação social.

Advogamos como professores do âmbito acadêmico universitário, que deveríamos buscar estabelecer relações com os discentes (deste mesmo âmbito) que favorecessem a convivência coletiva na qual as desigualdades objetivas de posições fossem superadas por diferenças interativas de trajetórias pessoais e profissionais dos docentes e discentes, centrando nossos esforços em um processo coletivo de ação-reflexão que fundamente uma atuação na qual tenhamos mais clareza de nossas limitações e possibilidades tanto como professores, como discentes do âmbito acadêmico universitário (BRANDÃO, 2003).

Na tarefa de aliar ensino e pesquisa nos cursos de formação inicial na universidade, com vistas a desmistificar o papel da pesquisa, não encarando-a nem como um enigma da **Esfinge de Tebas**, com sua assustadora frase "decifra-me ou te devoro", nem como algo parecido a um "Deus ex machina", vale ter claro que

Os enigmas sobre como pensar, como viver, como atuar, como sentir não podem nunca chegar a resolver-se definitivamente, sempre se estão reconstruindo, desde um pensamento que não é substancial, senão que é relacional, relacional com o outro e com os outros, em



que o saber sobre a experiência é relação, relato. Por isso não há uma experiência-relato que seja de todo minha, porque todo relato remete a outro relato, a outras experiências. Admitir o não conhecimento é deixar-se estranhar. Quem não se estranha (primeiro momento do pensamento filosófico), quem não se deixa envolver pela pergunta, cativar pelo mistério, não aprende. Quem não se volta estrangeiro de si mesmo não sabe de si: não se visita, não se explora, não se aventura: não viaja. E avançar desde esta quebra e reconhecer o estranhamento de si mesmo [...] supõe atrever-se a pensar crítica e *crisicamente* a educação como compromisso humano (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 177).

Desta forma vale voltarmos nossa atenção, mais uma vez, para alguns trabalhos que buscaram compreender os desafios que os alunos universitários encaram ao longo de sua trajetória no ensino superior.

Bassotto e Furlanetto (2014) ao estudarem o processo de inserção dos alunos no ensino superior e as dificuldades que estes enfrentam quando deste início da universidade apontam, algumas das dificuldades que possuem relação direta com o curso, tais como:

[...] estrutura física da universidade, relação com professores, dificuldades com os conteúdos e dificuldades de relacionamento interpessoal. Fica claro que esse processo, para muitos, é penoso, exigindo inúmeras superações, o que ocorre na maioria das vezes por meio de esforço pessoal, considerando que os sujeitos da pesquisa dizem não terem sido reconhecidos e nem apoiados pela instituição ou por seu corpo docente durante o processo de inserção.

Neste sentido os autores ressaltam:

Fica evidente a importância de que [os cursos contem] com uma infraestrutura que dê sustentação à entrada dos alunos na universidade e organize-se com base em um projeto pedagógico claro e articulado que possa ser discutido e compreendido pelos alunos. Além disso, os ingressantes necessitam contar com apoio da instituição e dos docentes para enfrentar os desafios referentes à inserção na vida acadêmica. Para isso, mais do que iniciativas individuais e esparsas, seria necessário o desenvolvimento de projetos que previssem algumas ações efetivas relativas à inserção acadêmica.

Oliveira e Dias (2014) alertam para diferentes questões que jovens universitários enfrentam, em termos de dificuldades, ao longo de sua trajetória universitária, bem como discutem acerca das redes de apoio que calouros e formandos vão tecendo (dentro e fora do âmbito da universidade) para conseguirem lidar e buscar superar tais obstáculos e adversidades em seus itinerários formativos. Revelam que o conjunto de dificuldades expressadas pelos estudantes universitários conferem um alto grau de complexidade à problemática em voga. Conhecer e compreender mais a fundo tal problemática é vital

[...] para os serviços de apoio ao estudante das universidades. É importante que os profissionais desses setores saibam em que circunstâncias pode ser válido trabalhar com jovens de início e de final de curso de forma integrada e em que situações a separação desses públicos pode trazer mais vantagens no atendimento de suas necessidades.

As autoras destacam a ideia de construção de redes de apoio (para além daquelas que os próprios estudantes universitários vão tecendo ao longo de sua trajetória na universidade) e de ações que fomentem a participação dos discentes em grupos, já que sentir-se pertencente a um grupo pode,

também influenciar a integração e o desempenho acadêmico dos jovens na universidade.

Valendo-nos dessas premissas apontamos para a relação deste projeto com o currículo do curso e com a cultura universitária deste, pois entendemos como importante considerar o caráter processual, os mecanismos, as estratégias pensadas (e seu desenvolvimento) como elementos chaves para garantir que o programa que viermos a estabelecer para orientar nossas ações tenha sentido (como trabalho coletivo-colaborativo-solidário) e também êxito. "O campo do currículo não é somente um corpo de conhecimentos, mas uma dispersa e ao mesmo tempo encadeada organização social" (SCHUBERT, 1986 *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 101).

Assim nosso projeto demandará uma tarefa coletiva que provoque reflexões de todos os sujeitos envolvidos nós num processo dialógico e não apenas uma ação extracurricular previamente definida que os discentes participantes devem cumprir na mesma lógica disciplinar que determinados currículos apresentam.

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido.

Vimos, no conjunto de fenômenos relacionados com o problema curricular, como se entrecruzam múltiplos tipos de práticas ou subsistemas: políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, de controle, etc.

Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes, com competências divididas em proporção diversa, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso [...] O currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos. Nesse sistema, as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de "conflito natural", como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 101-102).

Ora, se pretendermos ser mesmos coerentes com o discurso e com a intenção de constituir trabalho coletivo orientado por uma perspectiva crítica de educação/educação física que tem a formação humana em sua dimensão/sentido omnilateral e que por isso mesmo busca ser um lugar de formação de (formar e formar-nos como) sujeitos críticos, solidários, justos e democráticos com capacidade e competências para atuar sobre a realidade e transformá-la, precisamos construir um lugar de formação que provoque e desenvolva a implicação, a organicidade dos sujeitos em tal projeto.



Em nosso projeto a leitura e a escrita de textos acadêmicos ganham centralidade nas ações a serem desenvolvidas com os alunos. Pretendemos trabalhar com a perspectiva de levá-los a conhecerem os diferentes tipos de trabalhos acadêmicos; os instrumentos para a produção destes; as estratégias e recursos adequados para a operar a leitura e produzir a escrita prática, tendo por base tanto as demandas que os alunos envolvidos no Programa trouxeram, como as demandas que a coordenação pode demandar em face das necessidade que vier a observar nos desdobramentos do Programa.

Nesta perspectiva recorreremos a Contreras Domingo (1994, p. 37) para pensar como a dinâmica curricular pode alimentar nossas ações voltadas para a formação de leitores e principalmente de escritores

Se os problemas sempre estão vivos e o professor (aluno) tem que focar sempre seu tratamento em sua prática concreta, um currículo não deveria ser um repertório de atividades a cumprir, senão um espaço no qual pudesse experimentar sobre os problemas educativos que essa proposta trata de abordar, uma hipótese de trabalho, um espectro de possibilidades com o qual o professor (e/ou o futuro docente) pudesse aprender sobre a natureza de seu trabalho, seus condicionantes e suas aspirações, ao favorecer a interação entre os problemas que o currículo propõe como campo de indagação e aqueles que o professor (aluno) se enfrenta cotidianamente. Em última instância, um currículo, como ferramenta profissional nunca deveria oferecer-se como a solução definitiva, geral, ao problema que tenta abordar. Enquanto ferramenta, deve constituir um cenário e uma estratégia para que o professor (e o aluno) se aprofunde na compreensão e resolução do problema (CONTRERAS DOMINGO, 1994, p. 37).

Neste sentido, no que tange à escrita, o desafio que aqui, se apresenta é o de conseguirmos construir uma narrativa na qual possamos expressar nossas experiências em nossa ação docente e/ou discente e, assim, construir um conhecimento sobre este trabalho. Um conhecimento assentado numa reflexão crítica acerca do que vivemos em nossas práticas pedagógicas e que nos permita reconhecemo-nos como autores. "A narração dá conhecimento, outorga compreensão à realidade; o escrito, explica a vida. Mas a diferença do pensamento [e da palavra falada], o escrito, escrito está" (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 166).

Ora, uma escrita nesta perspectiva deve fazer com que o professor e aluno se coloquem em primeira pessoa e não apenas que se valham de um conjunto de textos para retirar deles algumas idéias que, mesmo sendo importantes, podem não expressar ao seu interlocutor uma compreensão do sentido que aquilo que um escreveu tem em sua vida.

Nóvoa (2007), ao tratar da questão dos processos de reconstrução do conhecimento profissional que os professores (e futuros professores) devem desenvolver numa perspectiva reflexiva, explicita a importância de que estes saibam analisar, mas também analisar-se e citando Paul Valery, aponta uma interessante idéia, a de que considera "[...] que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na



verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia".

Em um trabalho coletivo a narrativa que o autor produz necessita ser comunicada, porque só assim se pode provocar um processo dialógico entre os diferentes atores dos processos formativos que se desenvolve numa perspectiva coletivo-colaborativo-solidária e assim se produzir uma reflexão crítica do vivido.

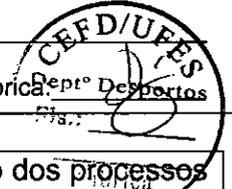
Compartilhar a historicização narrativa e a expressão biográfica de [...] recorridos críticos de aprendizagem e ensino se converte em um elemento catártico de desalienação individual e coletiva que permite situar-se desde uma nova posição no mundo. **Sentir-se partícipes de 'relato', de uma construção ou reconstrução narrativa, é a única via de que dispõem os indivíduos humanos para tentar atuar como protagonistas de suas próprias vidas** (FERRER CERVERÓ, 1995, p. 178).

Nossa argumentação até aqui já revela nossa perspectiva de formação docente que busca levar os discentes a construir modos e oportunidades para desenvolver (e conquistar) a autonomia, a autoridade e a autoria nos seus processos formativos.

A autonomia está relacionada com uma concepção na qual docentes e discentes devem buscar construir e conquistar sua competência didático-pedagógica para desenvolver sua prática profissional na complexa trama de relações que engendra o cotidiano escolar de modo que não permitam se tornarem reféns de manuais sobre a prática pedagógica, mas que tenham competência para dialogar com a produção acadêmica. Defendemos a interação e interlocução, os professores (e futuros professores) devem valer-se de sua autoridade e de sua autoria docentes para buscar sua autonomia, o que significa poder escolher e construir sua prática pedagógica e não apenas aplicar algo elaborado por outros (CAPARROZ; BRACHT, 2007)

É essencial que docentes e discentes universitários reconheçam sua autoridade como elemento vital, tanto de sua prática pedagógica, como de seu processo formativo e, nesse sentido, nos referimos à autoridade valendo-nos do que aponta Contreras Domingo (2003, p. 27), quando afirma:

[...] educar é seguir o sentido da relação primeira, aquela que permite, desde a relação de autoridade, e não de poder, apoiar, oferecendo mediações e possibilidade, a constituição pessoal do mundo, para que nessa relação de filiação, um possa dispor dos recursos que lhe permitem recorrer sua própria vida com desejo vivo, com vontade de viver, e com o traçado de um caminho que lhe dá liberdade, porque lhe oferece referências que são como asas, e não como correntes, que permitem comunicar-se com a vida e com o viver, e não desgastar-se no sem sentido. Uma dependência, pois, que dá independência. Reconhecer tal autoridade leva docentes e discentes a buscarem compreender e construir sua autoria docente que se baseia constantemente no processo contínuo de ação-reflexão-ação no cotidiano da prática formativas, em que professor e aluno necessitam perceber-se como construtores desta e não como seu mero executor.



A autoria vincula-se a um exercício incessante de reflexão sobre o desenvolvimento dos processos formativos de cada um. No caso deste projeto destacamos que as ações relacionadas ao que denominamos de "processo de alfabetização acadêmico-científica" devem fomentar a busca e a construção do conhecimento de modo que os discentes consigam compreender o sentido deste conhecimento para sua prática pedagógica como futuro professor, bem como que o *fazer saber* didático-pedagógico está relacionado com o eu que cada um é como pessoa e por isso toda ação deve ser autoral, porque única, pessoal... A autoria implica/demanda um processo de escrita. A necessidade de escrever surge tanto da necessidade de alguém compreender-se, como também de fazer-se compreendido como autor para ser educador e vice-versa. Esse refletir deve permitir ao professor pensar na relação macro e micro como estruturas que o formam e o conformam, sem perder a clareza de que ele também exerce sobre tais estruturas uma força na perspectiva de formar e conformar o macro e o micro. Também é preciso ter claro que é necessário relativizar, e muito, a força que o professor exerce sobre tais estruturas.

Nossa argumentação até aqui vai em consonância com a proposição deste projeto que é constituir um grupo de aprendizagem. A ideia de grupo de Aprendizagem não é nova e tampouco original em termos históricos, mas no caso deste projeto a Grupo de Aprendizagem ganha contornos de inovação e originalidade ao criar um lugar (tempo/espço/relações humanas) para que os discentes dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física possam interagir com os outros discentes e docentes para propor de modo sistemático os problemas que se apresentarem em seus processos formativos (discentes) nos referidos cursos, ou seja, poder abordar as questões e temáticas de estudos de modo coletivo, colaborativo e solidário

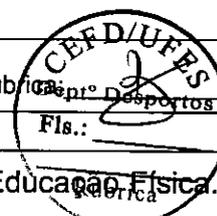
As comunidades de aprendizagem têm sido objeto de estudo a partir de uma matriz teórica estrangeira e isso talvez se deva ao desconhecimento da presença desse conceito nas obras de autores brasileiros. As práticas de Grupo de Aprendizagem são escassas e tomam por referência experiências realizadas na década de 1990, nos Estados Unidos e na Espanha. Os acadêmicos que as implementam ignoram que, ainda que sob outras designações, já na década de 1960 (no Brasil) e na de 1970 (em Portugal), foram desenvolvidas práticas com as características de Grupo de Aprendizagem. Essa será, creio, uma das formas possíveis de novas construções sociais [para aprender-ensinar-aprender] (PACHECO, 2014, p. 33).

A Grupo de Aprendizagem tem embasamento em uma perspectiva democrática, participativa e dialógica e tem-se em sua criação [...] "privilegiar-se-á a relação entre pessoas sobre as relações entre instituições, bem como as redes físicas sobre as virtuais" (PACHECO, 2014, p. 89).

PROJETO DE ENSINO	METODOLOGIA	Formulário Nº 02.1
--------------------------	--------------------	---------------------------

2.7 Detalhar todas as atividades que serão desenvolvidas ao longo do projeto e quem são os responsáveis para que elas ocorram

O projeto será desenvolvido no Grupo LABSPORT (GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE) - CEFD/UFES, que se constituirá em um Grupo de Aprendizagem,



envolvendo discentes e docentes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. As ações serão desenvolvidas tanto presencialmente, como virtualmente. Em relação as atividades presenciais, o projeto funcionará de segunda à sexta no período vespertino (4 horas diárias), sendo que teremos cada dia teremos um professor da equipe orientando os trabalhos, acompanhado de monitores (bolsistas). Estes cumpriram uma jornada de 20 horas semanais dividida em 12 horas de atuação presencial no LABSPORT (GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE) - CEFD/UFES mais 8 horas de atuação no ambiente virtual (plataforma AVA) e/ou elaboração e implementação de instrumentos e estratégias para uso das tecnologias da informação e processos formativos no âmbito acadêmico universitário. No que tange ao trabalho não presencial (basicamente o uso da plataforma AVA) o atendimento será realizado de duas maneiras: 1) Na orientação das atividades organizadas a priori em forma de cursos, estudos dirigidos, construção de glossários, seminários entre outros; 2) No atendimento das demandas dos alunos tais como: fórum, "tira dúvidas", orientação acadêmica a partir das solicitações pontuais feitas pelos alunos.

Serão atendidos 2 (dois) grupos de 10 alunos dos semestres iniciais de cada curso distribuídos ao longo da semana nos períodos de trabalho já definidos (4 horas presencialmente e 8 horas virtualmente por meio da plataforma EaD "AVA", totalizando 12 horas semanais). Os alunos serão divididos em cinco grupos sendo que cada professor membro da equipe será o líder de um grupo de quatro alunos. Cada professor líder contará com o auxílio de um monitor bolsista. Considerando que a lógica do projeto é transformar o LABSPORT (GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE) - CEFD/UFES em uma Grupo de Aprendizagem, o número de alunos atendidos pelo projeto pode ser ampliado de vinte para até 50 alunos dado que o LabSport (Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esporte) - CEFD/UFES conta com uma equipe de docentes e discentes que vão atuar nesse Grupo de Aprendizagem (vide) os graduandos colaboradores citados no item 1.2 deste projeto.

Para garantir a formação (de no mínimo) dois grupos de 10 alunos a serem atendidos pelo projeto, trabalharemos com a perspectiva da demanda induzida solicitando a participação nas ações do projeto por parte dos alunos das disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física: 1) Educação Física, formação docente e currículo; 2) Seminário de articulação do conhecimento III (2018-1); 3) Seminário de articulação do conhecimento IV (2018-2); e 4) Fundamentos dos Esportes (do curso de Bacharelado Educação Física)

Para além da participação dos alunos por meio da demanda induzida, atenderemos também os alunos que se apresentarem por demanda espontânea, tanto nas ações contínuas quanto nas



solicitações pontuais dos alunos dos dois cursos.

Em relação as ações que comporão o plano de trabalho dos monitores bolsistas estão:

- 1) Pesquisa, elaboração e implementação de material didático pedagógico para compor o ambiente virtual (plataforma AVA);
- 2) Estudo dirigido sob a orientação do coordenador geral e de um dos docentes do grupo para o aprofundamento e produção de conhecimentos relacionados ao objeto de estudo do projeto;
- 3) Aprofundar e ampliar o seu processo de formação acadêmico-científica para atuar no projeto de forma autônoma auxiliando os alunos participantes na diversas tarefas demandadas pelo ensino pesquisa e extensão dos cursos;
- 4) Atuar nos atendimentos aos alunos tanto no ambiente presencial como no ambiente virtual;
- 5) Com base na atuação no projeto organizar de maneira sistemática os diversos materiais utilizados na comunidade (produzidos pela equipe do projeto e os decorrentes da produção dos alunos), bem como analisar estes materiais com vistas a produzir uma avaliação e o relatório final.

Estas ações serão tanto orientadas pela coordenação geral e os docentes que compõe a equipe de trabalho, como serão avaliadas num processo contínuo e sistemático que permita um acompanhamento pleno destas ações.

Baseado em alguns estudos sobre o desenvolvimento acadêmico e seus significados nas primeiras etapas da formação profissional e a sensação pertencimento. Compreender como os imaginários sociais são produzidos e sua contribuição aos currículos da formação inicial de professores de Educação Física, bem como para pensarmos em práticas pedagógicas – por parte dos professores universitários – que possam ultrapassar o mero exercício conteudista, levando em consideração as combinações entre símbolos e significados que se expressam em modos de ser discentes na universidade (SILVA, CAPARROZ E ALMEIDA, 2015).

A Seleção e a preparação dos monitores ficará a cargo do coordenador do projeto e por meio das orientações do LabSport (Grupo de Pesquisa em Educação Física e Esporte) - CEFD/UFES. Segundo Junior & Caparroz (2011) estas ações pressupõem a construção de novos olhares que sugerem algumas indagações do porque é tão difícil romper com modelos de formação inicial de professores fundados sobre os pilares de uma razão técnico instrumental, quais símbolos e significados os futuros professores trazem de seus processos de escolarização acerca da escola e da Educação Física para a formação inicial de professores e como os códigos internalizados nos processos de escolarização emergem e interferem no processo de formação inicial.

O material didático-pedagógico será construído para plataforma em EaD "AVA". O Ambiente Virtual



de Aprendizagem (AVA) é um sistema desenvolvido para complementar as aulas presenciais e promover o ensino a distância, ao permitir a interação entre professores e alunos. O professor vai disponibilizar material didático, criar fóruns de discussão, esclarecer dúvidas, especificar e avaliar trabalhos. Kampff (2017) citando (PETERS, 2001) afirma que mediação docente, intencionalmente realizada a partir de indicadores de acompanhamento e técnicas de mediação, pode contribuir para a redução da distância transacional e, conseqüentemente, para a melhora do desempenho dos estudantes e para a redução da evasão dos cursos em que estão matriculados. Esta distância transacional é dada pela combinação de três variáveis: a autonomia do aluno em buscar informações e estudar, estando motivado para tal; a estrutura do curso que orienta o percurso didático e oferece material adequado; e a possibilidade de diálogo, que aproxima, estabelece empatia, permite esclarecer dúvidas em prazos curtos de tempo, reorienta e cria novas possibilidades que podem impactar na reestruturação do curso e na construção da autonomia do aluno.

Toda orientação e acompanhamento do público-alvo será feita pela interação no sistema em EaD e encontros presenciais, os alunos poderão acessar o material didático, discutir suas dúvidas nos fóruns e enviar os trabalhos solicitados. Ainda Kampff (2017) em seus estudos reforça que o professor que acompanha uma turma de alunos em EAD deve transcender o papel de conteudista. É preciso romper com muitos paradigmas vigentes no Ensino Superior (que têm o professor como transmissor absoluto de conteúdos especializados e o aluno como receptor) para viabilizar EAD de qualidade e, conseqüentemente, com ganhos pedagógicos significativos, por meio de uma educação interativa.

A avaliação se dará de maneira continuada e constante, pois os ajustes se farão necessários para os resultados esperados. Demo (2004) reforça que toda avaliação detém procedimento crítico e que esse procedimento crítico possui seu valor maior em seu horizonte desconstrutivo, ou negativo se assim se quiser, tendo em vista, exclusivamente, o compromisso com a reconstrução, não com a anulação do aluno. Assim vista, a avaliação pode ser algo extremamente decisivo, bem degradante. Não se avalia qualquer coisa ou de qualquer maneira, mas o que imaginamos importante avaliar e da maneira que melhor corresponderia ao objetivo da avaliação. Se quisermos saber se o aluno copia e reproduz conhecimento basta a "prova". Se quisermos que ela saiba pensar, argumentar, questionar, prova já não é o procedimento adequado.

(...) precisa saber observar se seu aluno está aprendendo argumentar, se é capaz de apresentar fundamentação para o que pretende dizer, se escuta o outro com atenção e responde com elegância e inteligência, se distingue entre autoridade do argumento e argumento de autoridade, se vai se tornando capaz de texto próprio, se consegue ler autor para se tornar autor, se alcança desconstruir autores, conceitos e teorias, para reconstruí-los com autonomia. Se realmente estiver interessado nesta qualidade educativa, prova está fora

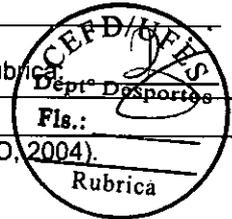


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Anexo da Resolução nº 008/2013 - CEPE

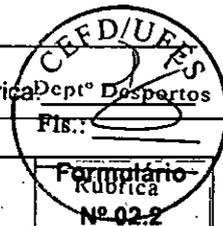
Processo nº: _____

Fls.: 19 Rubrica: _____



da realidade. Afinal, toda prova medíocre merece uma cola esperta (DEMO, 2004).

Demo (2004) segue argumentando que é possível avaliar de muitas maneiras e com indicadores variados. Nunca é apenas um número, mas um número dotado de inúmeras significações, dependendo da cabeça do professor. Por conta da complexidade da avaliação, é sempre importante diversificar as maneiras de avaliar, no que se pode incluir também "autoavaliações", desde que não sejam exclusivas. Certamente, o aluno pode/deve avaliar o professor, ainda que este procedimento, como o do professor, não possa atribuir-se validade fatal. Avaliação extrema não pode ser descartada, precisamente por conta do olhar de fora, que pode, certamente, estar totalmente "por fora", mas pode trazer à discussão a mirada externa.



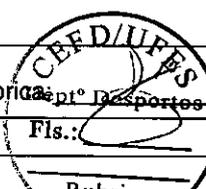
PROJETO DE ENSINO	ESTRUTURA	Formulário Rubrica Nº 02-2
--------------------------	------------------	-----------------------------------

2.8 Resultados esperados

- 1) Criação de um grupo de aprendizagem que enfatize o trabalho coletivo, colaborativo e solidário na qual os estudantes possam expressar suas dificuldades no âmbito acadêmico universitário e por meio de um processo dialógico possa superar estas. Acreditamos que esta iniciativa possa intervir nos problemas de retenção, evasão e reprovação diminuindo seus índices;
- 2) O trabalho no grupo de aprendizagem fomentará e fortalecerá o sentimento de pertencimento dos alunos no âmbito universitário;
- 3) Produção de material didático-pedagógico (físico e virtual) para dar suporte a vida acadêmica dos estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física;
- 4) Mapeamento de recursos tecnológicos tanto na âmbito institucional como pessoal (celulares, tablets e etc) nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e otimização desses recursos no trabalho acadêmico-científico na universidade.

2.9 Referências

- AZEVEDO, Simone Lima. A eficácia do programa de assistência estudantil (PROAES) na Universidade Federal do Espírito Santo para redução dos índices de evasão dos alunos de graduação. Revista Guará, Vitória, Ano IV - Nº VI, Dez. 2006.
- BASSOTTO, S. A. S. A. ; FURLANETTO, E. C. . Desafios enfrentados pelos alunos de pedagogia para inserção no Ensino Superior. Educação & Linguagem, São Paulo, p. 73 - 87, 19 dez. 2014.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, jan. 2007.
- CONTRERAS DOMINGO, J. ¿Como se hace?. Cuadernos de Pedagogia, Barcelona, n. 224, p. 14-19, abr. 1994.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, L. H. da. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? Petrópolis: Vozes.
- CRUZ, A.G. & Hourí M.S. Centralidade nas ações de permanência para enfrentar as taxas de evasão na educação superior. Unisul, Tubarão, v.11, n. 19, p. 173 - 187, Jan/Jun 2017.
- DEMO, Pedro. Ser professor é cuidar que o aluno aprenda. Porto Alegre, Mediação, 2004.
- DEMO, Pedro. Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre, Mediação, 2004.
- FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.



FERRER CERVERÓ, V. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, J. (Org.). Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

GIROUX, H. 1997. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 270 p.

JUNIOR, G. C. & CAPARROZ, F. E. A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação do profissional de Educação Física. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 145-159, jan./mar. 2013.

JUNIOR, G. C. & CAPARROZ, F. E. A juventude entre o desejo e a realidade na formação acadêmica em educação física: das nuvens à docência....Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 155-170, jan./mar. 2014.

LOBO, R. L. et al. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, set./dez. 2007. PUCRS Faculdade de Educação - FAGED.

MARTINS, Pura Lúcia O. A didática e as contradições da prática. Campinas: Papyrus, 1998.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011.

NAGAI, N. P. & CARDOSO, A. L. J. A evasão universitária: uma análise além dos números. Estudo & Debate, Lajeado, v. 24, n. 1, p. 193-215, 2017. ISSN 1983-036X.

NÓVOA, António. A formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2002.

Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (no prelo). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. Psicologia Escolar e Educacional.

PACHECO, José Aprender em comunidade / José Pacheco. -- 1. ed. -- São Paulo : Edições SM, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SACRISTÁN, J. G. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. cap. 1, p. 13-26.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote

PÉREZ GÓMEZ. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS JUNIOR, J.S. & Real, G. C. M.. A evasão na educação superior: o estado da arte das

pesquisas no Brasil a partir de 1990. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p.385-402, jul. 2017.

SCHUBERT, W. Curriculum: Perspective, paradigm and possibility. New York: Macmillan pub. Comp, 1986.

SILVA, Bruno Vasconcellos; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A produção de imaginários sociais nas aulas de educação física e seus efeitos na formação inicial de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 842-856, oct. 2015. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8095>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

SILVA, Bruno Vasconcellos; CAPARROZ, Francisco Eduardo and ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte (Impr.)*[online]. 2011, vol.33, n.1, pp.51-68. ISSN 0101-3289. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000100004>.

2.10 Avaliação

Os alunos e monitores serão avaliados em uma metodologia que utilize o portfólio como instrumento no qual os alunos serão incentivados a operar diferentes tipos de registros das ações desenvolvidas ao longo do projeto para que assim se construam possibilidades de fazer emergir destes relatos revelações, análises e discussões sobre a experiência da aprendizagem e/ou seu desenvolvimento no processo. Para estimular o desenvolvimento dos portfólios, além das atividades que o comporão, desenvolveremos encontros periódicos dos alunos com os professores-orientadores e monitores com o intuito de discutir, levantar questões, refletir em grupo e, assim, favorecer a construção do conhecimento.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Anexo da Resolução nº 008/2013 - CEPE

Processo nº:

Fls.: 23

Rubrica:



PROJETO DE ENSINO	PLANO DE TRABALHO COM CRONOGRAMA DE EXECUÇÕES	Formulário Rubrica nº 03
-------------------	--	-----------------------------

Plano de trabalho / Descrição das ações*	Cronograma de execuções											
	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Sep	Out	Nov	Dez
Seleção dos monitores			X									
Preparação dos monitores por meio das orientações e grupos de estudo			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Produção do material didático-pedagógico				X	X	X		X	X	X	X	
Divulgação									X			
Orientação e acompanhamento do público alvo				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estudo dirigido sob a orientação dos docentes				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação do programa				X	X	X	X	X	X	X	X	X
Elaboração dos relatórios parcial e final							X					X

*Do coordenador, do bolsista e dos colaboradores.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Anexo da Resolução nº 008/2013 - CEPE

Processo nº: _____

Fis.: _____

24

Rubrica Deptº Desportos

Fis.: _____



PROJETO DE ENSINO	ESPECIFICAÇÃO DE RECURSOS <i>[Seguir orientações do Departamento de Contabilidade e Finanças]</i>	Formulário Rubrica Nº 04
--------------------------	---	---------------------------------

RECURSOS HUMANOS DA UFES

3.0 Coordenador(a) *[Constar: nome completo, cargo, lotação, matrícula, carga horária dedicada ao Projeto e estímulo recebido - TIDE ou redução da carga horária]*

Prof. Dr. Ubirajara de Oliveira, Professor Adjunto II, Departamento de Desporto/CEFD, matrícula SIAPE 2340851 - Carga horária semanal de dedicação ao projeto- 5 horas semanais.

3.1 Participante(s)

Discente(s) [Constar: nome completo, número de matrícula e carga horária dedicada ao Projeto]

Natália Rossi - Nº 2014100855 - Colaboradora 4 horas semanais

Luana da Costa Amorim Silva - Nº 2016102133 - Colaboradora - 4 horas semanais

Otaviano Pereira da Costa - Nº 2016102129 Colaborador - 4 horas semanais

Tamaris Tomy da Silva - Nº 2017101613 - Colaborador - 4 horas semanais

Ramom Medeiros Ferreira - Nº 2017100532 Colaborador - 4 horas semanais

Funcionário(s) [Constar: nome completo, cargo, lotação, matrícula e carga horária dedicada ao Projeto]

3.2 Observações:

Data:

Coordenador
(assinatura)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

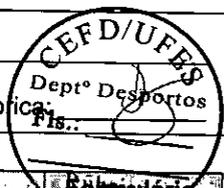
Anexo da Resolução nº 008/2013 - CEPE

Processo nº:

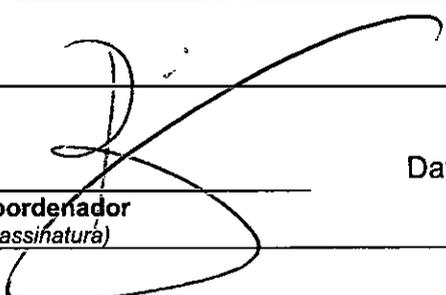
Fls.:

25

Rubrica:



PROJETO DE ENSINO	ESPECIFICAÇÃO DE RECURSOS <i>[Seguir orientações do Departamento de Contabilidade e Finanças]</i>	Formulário Nº 04.1
--------------------------	---	------------------------------

RECURSOS MATERIAIS	
3.3 Material de consumo <i>[listar e orçar]</i>	
Subtotal:	
3.4 Material permanente <i>[listar e orçar]</i>	
Subtotal:	
3.5 Serviço de terceiros <i>[listar e orçar]</i>	
Subtotal:	
3.6 Total geral:	
 _____ Coordenador (assinatura)	Data:



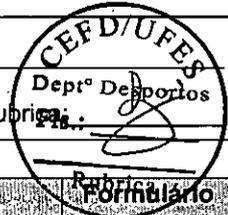
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Anexo da Resolução nº 008/2013 - CEPE

Processo nº: _____

Fls.: _____

Rubrica: _____

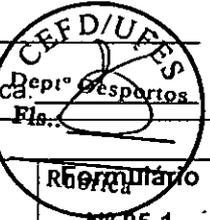


PROJETO DE ENSINO	PARECER TÉCNICO	Rubrica Formulário Nº 05
-------------------	------------------------	--------------------------

3.7A proposta obedece às normas previstas pelo Regulamento? () Sim / () Não. Quais?

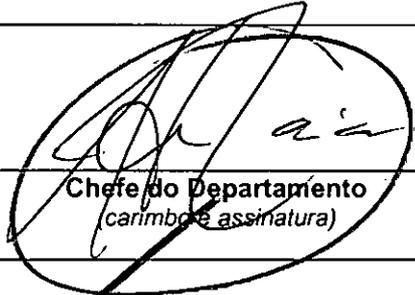
3.8 Observações

Data:

PROJETO
DE ENSINO**DELIBERAÇÃO***[Departamento em que está lotado o coordenador do Projeto]*Reformulário
Nº 05.1

Ata ou Resolução nº:

Data:



Chefe do Departamento
(carimbo e assinatura)

3.9 Parecer final

Eu, Adriano Fortes Maia, no uso de minhas atribuições legais como Chefe do Departamento de Desportos do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CG/CEFD/UFES), dou ADREFERENDUM, deste departamento. A este projeto entendo que o mesmo possui relevância acadêmica. O ADREFERENDUM em VOGA se deu pela premência de tramitar o mesmo em face dos prazos e da impossibilidade de realizar reunião do DD neste período.



AUTORIZAÇÃO DO(S) COLEGIADO(S) DE GRADUAÇÃO DO(S) CURSO(S) ENVOLVIDO(S)

De ordem, à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) para as providências que se fizeram necessárias:

Considerando, que o Projeto "Aprendendo a Universidade: a pesquisa e intervenção para formação de professores de educação física"; considerando que tal projeto está em consonância com as necessidades apontadas pelo Colegiado do curso de Licenciatura em Educação Física destinando-se prioritariamente a atender estudantes em PAE, o Colegiado de curso de Licenciatura em Educação Física, s.m.j., aprova ad referendum o Projeto "Orientações" para ser realizado durante o ano letivo de 2019

Guilherme
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
E DESPORTOS / UFES
Coordenação do Colegiado do Curso
de Licenciatura em Educação Física

em acordo

13/12/2013

M. S. L. O.
PROF. DR. MAURÍCIO SANTOS OLIVEIRA
DEPARTAMENTO DE DESPORTOS
CEFD / UFES
MAT.: 203434

2



Formulário de Avaliação das Propostas de Projetos – PIAA

ANÁLISE DO PIAA

EDITAL PROGRAD Nº 007/2018 - PIAA

Professor/a Avaliador/a:

Projeto: Aprendendo a Universidade: formação científica, cultural e esportiva do estudante universitário

Pendências em Projetos anteriores	() NAO - Continuar a análise () SIM – Indeferido	
Projetos com mais de um coordenador/a	() NAO - Continuar a análise () SIM – Indeferido	
A Proposta de Projeto possui os documentos necessários estabelecidos no item 3 deste edital?	() SIM - Continuar a análise () NÃO – Indeferido	
Projeto de Ensino – PIAA – 70		PESO
O projeto visa a promoção do sucesso acadêmico e o combate à retenção, desligamento e evasão?		10
Projetos desenvolvidos em prol do acompanhamento do desempenho acadêmico e destinado a estudantes em PAE (neste caso na ata de aprovação do colegiado tem que ficar claro que o projeto garante este atendimento)?		08
Projetos desenvolvidos para disciplinas comuns de diferentes cursos de graduação e que possuam alto índice de retenção? – Conforme ANEXO 01		00
Os objetivos do Edital estão alinhados ao projeto?		05
O projeto pode contribuir para a melhoria do ensino de graduação?		05
As disciplinas prioritárias foram contempladas? Conforme item 7.9 e seus subitens		00
O projeto prevê o atendimento de até 2 (dois) grupos contendo no mínimo 10 (dez) estudantes em cada um?		07
O PIAA propõe atividades além da monitoria de disciplina?		08
O coordenador acompanha as atividades dos bolsistas?		04
A descrição das ações e o cronograma permitem compreender como o projeto será realizado?		03
Plano de Trabalho do Bolsista – 30		
A carga horária do bolsista para atender e desenvolver atividades é de, no mínimo, 12 horas semanais?		03
O Projeto apresenta aspectos teóricos, didáticos e metodológicos relacionados à atividade de ensino, fornecendo-lhe os subsídios necessários para a atuação do(s) bolsista(s) ?		05
O Projeto apresenta com detalhamento a descrição das atividades do(s) bolsista(s) ?		04
O plano de trabalho apresenta articulação consistente com o PIAA?		03
O plano de trabalho demonstra a forma de organização e de acompanhamento dos trabalhos do(s) bolsista(s) ?		03
O plano de trabalho propõe atividades que possibilitem ao(s) bolsista(s) vivenciarem a iniciação à docência?		03



Observações:

A análise do projeto, por meio dos critérios estabelecidos no Edital Prograd nº 007/2018 – Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA), obteve a pontuação total igual a **71**, distribuídos nas categorias: a) Projeto de Ensino – PIAA (50 pontos); e b) Plano de Trabalho do Bolsista (21 pontos).

O projeto apresenta relevância, apresentando proposta inovadora para a promoção do acolhimento e autonomia do estudante nos primeiros períodos do ensino superior. Ao fazer isso, espera-se contribuir para reduzir os índices de retenção, evasão e desligamento.

O Projeto busca atender as demandas do Edital, porém não refere o acompanhamento do desempenho acadêmico de estudantes em PAE, o que satisfaz parcialmente o critério relativo ao alinhamento dos objetivos do Edital com o Projeto. Apesar disso, o extrato de ata da reunião do Colegiado do Curso refere que o Projeto garante o atendimento a esses alunos.

As disciplinas que serão foco da intervenção não estão referidas como tendo alto índice de retenção, e nem estão entre as prioritárias do Edital.

Aspectos metodológicos carecem de clareza, especialmente, no que se refere às atividades presenciais que serão desenvolvidas pelos monitores.

Apesar do projeto referir que haverá o atendimento de até dois grupos, contendo no mínimo 10 estudantes cada um, não fica claro se essa condição será para cada um dos quatro bolsistas selecionados. Isso porque, no Edital, o item 6.5 referente aos compromissos do bolsista, há a indicação de “atender e desenvolver atividades, com supervisão do orientador(a), a 2 (dois) grupos de no mínimo 10 (dez) estudantes cursistas, cada grupo (...)”. Além disso, a equipe de trabalho já conta com cinco estudantes.

Em relação ao Plano de Trabalho, apesar de descrever as atividades, há pouca clareza sobre como o trabalho do bolsista será acompanhado. Além disso, a articulação do plano de trabalho com o PIAA é parcialmente atendida pela pouca clareza em relação às ações especificamente voltadas para estudantes em PAE.

Cláudia P. Pedroza Canal

Cláudia Patrocínio Pedroza Canal

Presidente da Comissão Especial de análise de Projetos de Ensino e PIAA