

## OS DIFERENTES ESTILOS DE RACIOCÍNIO COMO SUPORTE PARA A MELHORIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

VINÍCIUS EMANUEL DE OLIVEIRA\*

ALAN MINORU OTANI\*\*

JOELMA MONTELADES DA SILVA\*\*\*

CARMEM PATRÍCIA BARBOSA\*\*\*\*

**RESUMO:** O processo ensino-aprendizagem no ensino superior depende de vários fatores, dentre os quais se podem citar a qualidade de ensino oferecido pelos docentes e a compreensão por parte dos discentes. Considerando a importância de um equilíbrio entre tais fatores, este estudo teve como objetivo verificar os diferentes estilos de raciocínio dos alunos do primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Física e correlacioná-los com a prática metodológica e pedagógica de seus professores com ênfase nos estilos de raciocínio conforme os quais os mesmos elaboram seus programas de aula. Foram avaliados docentes e discentes do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR e da Unidade de Ensino Superior Ingá – UNINGÁ, e o estudo foi desenvolvido como uma pesquisa descritiva na qual a amostra foi submetida a um questionário específico que avaliou o estilo predominante de raciocínio dos alunos. Os resultados foram tratados estatisticamente através da correlação das respostas dos discentes e docentes e pode-se perceber que os professores que ministram aulas ao primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Física não estão em concordância didática com os diferentes estilos de raciocínio dos alunos do referido curso. Prováveis causas são apresentadas e propõe-se que, para que ocorra uma melhoria nos aspectos didáticos deste curso superior, será necessária uma adequação por parte de ambos os grupos, preferencialmente dentro dos estilos de raciocínio descritos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estilos de Raciocínio; Processo Ensino-Aprendizagem; Licenciatura em Educação Física.

## DIFFERENT STYLES OF REASONING AS SUPPORT FOR THE IMPROVEMENT IN TEACHING-LEARNING PROCESS IN THE PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSE

**ABSTRACT:** The teaching-learning process in higher education depends on several factors which comprise the quality of education offered by teachers and comprehension by students. Owing to the importance of equilibrium

---

\* Graduado em Educação Física - Licenciatura pelo Centro Universitário de Maringá – CESUMAR; Pós-Graduando em Treinamento Desportivo no Centro Universitário de Maringá - CESUMAR. E-mail: [vinimgatenis@bol.com.br](mailto:vinimgatenis@bol.com.br)

\*\* Discente do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR. E-mail: [minorusk8@hotmail.com](mailto:minorusk8@hotmail.com)

\*\*\* Docente do curso de Licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR. E-mail: [joelma.montelares@cesumar.br](mailto:joelma.montelares@cesumar.br)

\*\*\*\* Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Docente dos cursos de Educação Física, Nutrição e Odontologia do Centro Universitário de Maringá – CESUMAR. E-mail: [carmempatricia@cesumar.br](mailto:carmempatricia@cesumar.br)

between these factors, the different styles of thinking in first year undergraduate students of the Physical Education course are provided and correlated with the teachers' methodological and pedagogical practices when they prepare their lectures. Teachers and students of the University Center of Maringá (CESUMAR) and the Ingá Institution for Higher Education (UNINGÁ) were evaluated through a descriptive study in which a sample group was given a questionnaire that assessed the students' predominant style of thinking. Results, statistically processed through the correlation of responses from students and teachers, showed that teachers of first year undergraduate students of the Physical Education course are not in didactic agreement with the different teaching styles of thinking of the course's students. Probable causes are presented. It has also been suggested that an adjustment by both groups is mandatory, preferably within the styles of reasoning described, so that teaching aspects could be improved.

**KEYWORDS:** Styles of Thinking; Teaching-Learning; Physical Education Degree.

## INTRODUÇÃO

A capacidade de aprender é inerente ao ser humano, distinguindo-se com características individuais e estabelecendo diferentes níveis de pessoa para pessoa. Tais características implicam na peculiaridade dos indivíduos, sujeitos do processo ensino-aprendizagem, como assegura Becker (2003), ao afirmar que, em uma sociedade, não existem dois indivíduos semelhantes que possuam conhecimento e aprendizagem exatamente iguais. A aprendizagem humana ocorre por força do sujeito e, para que se entenda essa ação, Piaget (1998 apud BECKER, 2003) define a mesma como uma construção de estruturas para atingir certa assimilação do que está sendo aprendido. Enfatiza ainda que isso ocorre por consequência de determinadas ações e não necessariamente que o ensino, em si, tenha possibilitado certo entendimento. Para Marques (1995), o indivíduo aprende e não surge pronto, construindo sua existência a partir da estruturação da própria personalidade e do convívio com a sociedade.

A licenciatura em Educação Física busca temáticas, estuda conteúdos relacionados ao estudo do movimento humano e principalmente à formação de professores conscientes no sentido de possibilitar a aprendizagem de seus alunos. Assim, Piaget (1998 apud BECKER, 2003) salienta a função do professor como criador de situações experimentais, facilitando a invenção ou criação por parte do aluno. Essa afirmação demanda uma grande responsabilidade aos docentes, mediadores do conhecimento e formadores de estudantes que passam por um processo

de preparação na universidade para, no futuro, serem também docentes. Desta forma, os professores realizam a arte de ensinar a qual é caracterizada e descrita pela didática.

É difícil chegar a uma definição unânime de didática. Em seu sentido tradicional ela é a arte de ensinar, arte que se pode tentar codificar, racionalizar, tornar metódica. Assim os especialistas em didática são *experts* em metodologia do ensino, adotando uma postura normativa para responder à questão de saber como ensinar determinada disciplina, determinada noção, determinada habilidade. Conforme a maneira como se redefine hoje em dia a didática, assume-se uma distância mais ou menos radical dessa postura tradicional (PERRENOUD, 1999, p. 91).

A importância do professor é indiscutível, todavia é necessária uma reflexão sobre os aspectos didáticos que o docente está adotando em sua vivência profissional bem como sobre as perspectivas nas quais suas aulas têm sido preparadas. Será que este profissional tem se adequadado à real capacidade de raciocínio de seu aluno? Será que o binômio ensino-aprendizagem tem sido otimizado?

Estes questionamentos proveem de teorias que buscam a individualidade dos aprendizes, conceito percebido por Perrenoud (1999) ao afirmar que o docente necessita regular sua aula de acordo com as atividades mentais dos alunos e seus projetos de aprendizagem.

Para tais especificações de aprendizagem individualizada, outra teoria preconiza a capacidade

de raciocínio individual voltado para o aspecto cognitivo, afirmando que pessoas possuem diversas formas particulares de raciocinar. Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996) relata que para os indivíduos raciocinarem de uma forma mais eficaz é necessário que os mesmos busquem um conhecimento sobre a sua forma de raciocínio. Mesmo quando a aprendizagem é direcionada para um grupo de pessoas com o mesmo intuito, as formas de pensar e raciocinar são diferentes. Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996) publica uma pesquisa determinando quatro estilos de raciocínio dentre os quais a maioria das pessoas se enquadra em predominantemente um deles podendo haver casos de características mistas em dois ou mais estilos.

O primeiro estilo é Sequencial Concreto (SC), onde os pensadores processam informações de maneira ordenada, sequencial e linear, através dos seus sentidos físicos de visão, tato, audição, paladar e olfato. Para estes indivíduos existe a facilidade de lembrar detalhes, além de recordar informações específicas, fórmulas e regras. Uma boa maneira para se aprender é colocando a teoria em prática.

O segundo é o Aleatório Concreto (AC) onde os pensadores são experimentadores. Através de tentativas e erros, baseiam-se na realidade. Por esse conceito, realizam saltos necessários para o verdadeiro pensamento criativo, tendo necessidade de fazer as coisas à sua própria maneira e com seu raciocínio divergente.

O terceiro estilo chamado de Aleatório Abstrato (AA) apresenta pensadores cujo mundo real é o mundo dos sentimentos e das emoções. A mente dos aleatórios abstratos absorve ideias, informações e impressões, além de organizá-las através da reflexão. Sentem-se paralisados quando submetidos a um ambiente muito estruturado, sendo que a intensidade das emoções influencia na concentração e baseia-se em seu potencial de aprender por associação.

O estilo Sequencial Abstrato (AS) envolve indivíduos fascinados pelo mundo da teoria e do pensamento abstrato e que gostam de pensar em conceitos e analisar informações. É fácil para eles aumentarem o que é importante, tais como pontos-chave e detalhes

significativos. Seus processos de raciocínio são lógicos, dedutíveis e intelectuais. Uma atividade favorita para os sujeitos caracterizados com o estilo referente ao sequencial abstrato é a leitura. Em geral, preferem trabalhar sozinhos e não em grupos.

Independentemente do estilo de raciocínio assumido pelo indivíduo, o professor certamente trabalhará com a coletividade e vivenciará sua didática ante a todos os estilos e tipos de pessoas, inclusive aquelas com características mistas. Todavia, o professor em sua ação docente deve contemplar aspectos abrangentes da coletividade ao mesmo tempo em que visa ao atendimento e à evolução individual do aluno. Desta forma, a este profissional interessa conhecer sua população alvo – seus discentes – em relação às suas capacitações e limitações a fim de viabilizar uma amplificação do conhecimento, segundo (PERRENOUD, 1999).

O presente estudo apresenta a hipótese de que os métodos de ensino-aprendizagem, realizados no ensino superior, mais precisamente no curso de licenciatura em Educação Física da Unidade de Ensino Superior Ingá - UNINGÁ e no Centro Universitário de Maringá - CESUMAR, devem possuir uma correlação dos estilos de raciocínio dos alunos com a prática docente, a partir dessa surgem mais duas hipóteses:

- A prática docente abrange todos os estilos de raciocínios de seus alunos.
- A percepção dos estilos de raciocínio e uma didática coerente englobando os mesmos podem ser trabalhadas em aulas no curso de licenciatura em Educação Física.

## 1.1 DELIMITAÇÃO E FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

O estudo teórico e a aplicabilidade prática dos princípios acima referidos arremetem a questionamentos relacionados ao ensino-aprendizagem, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes. Reflexões e questionamentos originam alguns problemas a serem resolvidos por este estudo, tais como:

O estudo teórico e a aplicabilidade prática dos

princípios acima referidos arremetem a questionamentos relacionados ao ensino-aprendizagem, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos discentes. Reflexões e questionamentos originam o problema a ser resolvido por este estudo:

- Os desenvolvimentos das práticas pedagógicas em sala de aula atendem e abrangem os estilos de raciocínio próprio dos alunos especificados?

## 1.2 OBJETIVOS

Para responder a questão acima esse trabalho visou como objetivo geral a verificação dos diferentes estilos de raciocínio dos alunos de primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR e da Unidade de Ensino Superior Ingá - UNINGÁ e correlacionou-os com a prática metodológica e pedagógica de seus professores. O trabalho também alcançou os seguintes objetivos específicos:

- Verificou, dentre os estilos de raciocínio existentes, aqueles predominantes nos alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR e da Unidade de Ensino Superior Ingá - UNINGÁ de forma individualizada.
- Comparou a metodologia de preparo de aula desenvolvida pelo docente em relação à abrangência dos estilos de raciocínios de seus alunos.
- Sugeriu uma adequação no processo de ensino-aprendizagem que apresente uma maior integração entre metodologia docente e estilos de aprendizagem discente, ao nível da Licenciatura em Educação Física.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 ENSINO SUPERIOR – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, em nível superior, pode ser caracterizada em duas vertentes onde a primeira é direcionada para o mercado em academias, esportes de rendimento e atividades não vinculadas com ensino escolar, caracterizada pelo curso de Bacharelado; e a segunda, que é apresentada como a Licenciatura e abrange a Educação Física institucionalizada em escolas públicas e privadas.

A Educação Física escolar brasileira passou por diversas mudanças no século XX e ainda sofre alterações. Kunz (2001) enfatiza que o modelo tradicional pretende preservar os objetivos básicos da disciplina previsto nas legislações oficiais, buscando correlacionar metas socioeducacionais com modalidades esportivas. O mesmo autor ainda ressalta que a disciplina necessita de finalidades mais amplas em suas propostas, isto é, inserir políticas educacionais com tendências à crítica da Educação Física brasileira. Outra mudança ocorrida na Educação Física escolar brasileira veio através da aprovação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), da lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que decretou a disciplina como componente curricular no contexto educacional. Segundo Oliveira (2004 apud VIERA, 2004), essa abordagem vem atender as discussões e produções sobre a Educação Física nos anos oitenta e apresenta-se como um processo pedagógico formativo e informativo dos integrantes do processo educacional.

No decorrer da evolução da Educação Física escolar percebe-se que as mudanças e alterações são inerentes a professores e alunos e, em virtude disso, deve-se atentar para a formação de professores de Educação Física voltada para o ensino escolar. A formação profissional, para Nascimento (1998), é a diferenciação entre a possibilidade de atuação de um profissional e de um leigo. Como, por exemplo, a grande diferença que existe entre um atleta que ensina um desporto e um profissional da área ensinando o mesmo desporto.

O início da formação de professores de Educação Física está presente nas universidades de Licenciatura e Bacharelado. Um acadêmico possui uma formação inicial, que é caracterizada por Carreira da Costa

(1994) como um período em que o professor adquire conhecimentos científicos e pedagógicos para estar preparado em sua docência. Esse período é de suma importância na formação, pois estabelece uma correlação científica no ensino. Para Libâneo (2008), a formação inicial do acadêmico deve estar próxima à realidade em que no futuro o mesmo irá atuar. Com isso, desde que o estudante se insere no ensino superior deve visualizar expectativas de trabalho para o futuro. Essa fase de entrada ou fase inicial do futuro professor é marcada por um período de transição. É importante salientar que Stroot (2003) comenta que tal fase norteia a preparação e o desenvolvimento da continuidade profissional. A análise dos conceitos citados esclarece o quanto a formação de um profissional interfere em sua prática atuante.

Estudos realizados por Pimenta e Lima (2008) revelam que as práticas dos professores universitários são fortemente marcadas pela concepção positivista de ciência, em que o conhecimento é tido como acabado e a valorização da disciplina intelectual faz muitas vezes do professor a única fonte de informação.

Os docentes do ensino superior, especialmente os da área educacional, devem se preocupar muito com suas práticas pedagógicas, pois estas irão construir a educação de futuros profissionais. Para tanto é necessário abordar os conhecimentos das mesmas, pois um desses conhecimentos é a cultura docente que, segundo Molina Neto (1997), é um processo construtivo que o professor passa no decorrer de suas experiências e práticas na Educação Física.

No entanto, a formação do professor não termina na conclusão do curso. Para permanecer qualificado e atualizado é necessário que busque programas de formação continuada possibilitando aquisição de novos conhecimentos. Nascimento (1998) compreende que a formação contínua ou formação em serviço visa ao aperfeiçoamento das qualificações e responsabilidade dos profissionais em exercícios ativos. Para que haja um bom conhecimento na formação do professor é necessário que o aprendizado deste esteja dentro do tempo pedagógico. Soares (1992 apud BRANDÃO, 2003, p. 25) afirma que “[...] certos critérios pelos quais os conteúdos serão

organizados, sistematizados e distribuídos devem estar dentro do tempo pedagogicamente necessário para sua assimilação”.

Embora nem todos os profissionais docentes tenham a possibilidade de adquirir a formação continuada, por certas condições, baixos salários, ausências de infraestrutura, dentre outras, isso tudo causa desprofissionalização do docente estagnando seus atuais conhecimentos. Para Scheibe (2006), estratégias de redução do conhecimento na formação e da própria ação pedagógica do professor e a variação de escolas de diferentes qualidades para formação do mesmo profissional, entre outras questões, têm contribuído também para desprofissionalização dos docentes do Brasil.

## 2.2 ESTILOS DE RACIOCÍNIO

A sociedade humana passa por processos de aprendizagem desde o seu surgimento. Consolaro (2005) afirma que cada ser humano possui um grau de aprendizagem diferenciado de um para outro e muito deve se ater o professor a tal afirmação, pois sabe-se que para ensinar é necessário perceber para quem se está ensinando. Neste sentido, as diferentes teorias e práticas do ato de ensinar, ao enfatizarem, em cada momento, ora o professor e a transmissão do saber, ora o aluno e o processo de aprendizagem, ora a organização racional dos meios e procedimentos, ora a qualidade total, evidenciam a preparação individual do homem no que se refere aos conhecimentos e aos hábitos e às habilidades e aos valores necessários à sua sobrevivência, afirma Damis (1990 apud VEIGA; AMARAL, 2005).

Percebendo tal distinção desse processo de aprendizagem de pessoa para pessoa, se preconiza se isso provém das diversidades genéticas apresentadas pelos seres humanos. Assim Cordeiro (2007) afirma que ensinar é uma atividade que se baseia em noções sobre a natureza e funcionamento da mente humana.

Para tais especificações de aprendizagem individualizada, uma teoria preconiza a capacidade de raciocínio individual voltado para o aspecto cognitivo, afirmando que as pessoas possuem diversas formas



particulares de raciocinar. Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996) relata que, para os indivíduos raciocinarem de uma forma mais eficaz, é necessário que os mesmos busquem um conhecimento sobre a sua forma de raciocínio.

Mesmo quando a aprendizagem é direcionada para um grupo de pessoas com o mesmo intuito, as formas de pensar e raciocinar são diferentes. Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996) publica uma pesquisa determinando quatro estilos elementares de raciocínio.

Pensadores sequenciais concretos baseiam-se na realidade, consiste no que podem detectar através de seus sentidos físicos de visão, tato, audição, paladar e olfato. Percebem lembrar facilmente de detalhes, além de recordar, com facilidade, de fatos, de informações específicas, formas e regras. Colocar a teoria em prática é uma boa maneira de essas pessoas aprenderem. Se você for sequencial concreto – um SC – baseia-se em suas próprias potencialidades organizacionais. Forneça detalhes a si mesmo. Divida seus projetos em fases específicas. Estabeleça ambientes de trabalho tranquilos.

Pensadores aleatórios concretos são experimentadores. Afirma Porter (2001) como os sequenciais concretos (SC), os AC's baseiam-se na realidade, porém estão dispostos a tirar mais de uma abordagem a partir de tentativas e erros. Em virtude disso, com frequência fazem os saltos intuitivos necessários para o verdadeiro pensamento criativo, têm uma forte necessidade de encontrar alternativas e de fazer as coisas à sua própria maneira. Se você for um AC, utilize sua habilidade de raciocínio divergente. Acredite que é bom ver as coisas a partir de mais de um ponto de vista. Coloque-se numa posição que permita resolver problemas. Contudo, estabeleça prazo para si mesmo. Aceite sua necessidade de mudanças. Tente trabalhar com pessoas que valorizem o pensamento divergente.

Pensadores aleatórios abstratos organizam informações através de reflexão e florescem em ambientes desestruturados, orientados para pessoas. Declara Porter (2001) que

o mundo real para aprendizes aleatórios

abstratos é o mundo dos sentimentos e emoções. A mente do AA absorve ideias, informações e impressões, além de organizá-las através da reflexão. Eles se lembram melhor se as informações forem personalizadas. Sentem-se tolhidos quando estão sujeitos a um ambiente muito estruturado.

Se você for um AA, utilize sua habilidade natural de trabalhar com terceiros. Reconheça com que intensidade as emoções influenciam sua concentração. Baseie-se em sua potencialidade de aprender por associação. Examine primeiro o quadro global. Não se esqueça de possibilitar tempo suficiente para concluir a tarefa. Lembre-se de fazer coisas através de uma série de indícios visuais, tais como adesivos coloridos pregados em locais visíveis.

Pensadores sequenciais abstratos adoram o mundo da teoria e do pensamento abstrato. Gostam de pensar em conceitos e analisar informações. Tornam-se ótimos filósofos e cientistas. Porter (2001), mais uma vez, ressalta que é fácil para eles aumentarem o que é importante, tais como ponto-chave e detalhes significativos. Seus processos de raciocínio são lógicos, dedutíveis e intelectuais. Uma atividade favorita para os sequenciais abstratos é a leitura. E quando um projeto precisa ser pesquisado, são muito completos nele. Em geral, preferem trabalhar sozinhos e não em grupos. Se o indivíduo for um SA, deve possibilitar a si mesmo exercícios em lógica. Alimentar seu intelecto e voltar-se para situações muito bem estruturadas.

### 2.3 ENSINO-APRENDIZAGEM

A educação no Brasil ocorreu com a chegada dos jesuítas que se utilizaram da educação para catequizar os índios e, conseqüentemente, exercer um controle social sobre eles, afirma Monroe (1978).

O processo de ensino-aprendizagem no Brasil possui diversas abordagens sendo elas discriminadas como formais e informais. A pesquisa em questão aborda o ensino institucionalizado e formal, se restringindo à educação ao

nível superior. Brandão (2003) afirma que a construção de um ensino moderno que consiga disseminar a ciência da cultura e da tecnologia não se contempla em um curto espaço de tempo. O mesmo autor caracteriza ainda que a sociedade está cada vez mais competitiva, a partir disso, exige uma certa modernização sendo essa função regida pelas universidades. A partir dessa abordagem, Alencar (2001) relembra diversos cursos apresentados no ensino superior, um deles é caracterizado pela Educação Física, que apresenta diversas ciências, com um tema específico: o estudo do movimento humano.

O ensino superior constitui-se por elementos do processo ensino-aprendizagem, bem como a relação de docentes formadores de futuros profissionais. Assim tal ensino possui dois elementos importantes que devem compor um processo educacional, enfatiza-os como: o professor e o aluno (SHIGUNOV; SHIGUNOV, 2001).

O acadêmico possui qualidades e especificidades em sua aprendizagem, enfatizando o processo cognitivo e suas qualidades intelectuais. Moreira (2003, p. 67) ressalta a seguinte afirmação.

É fácil perceber que as habilidades intelectuais influenciam decisivamente o acervo de conhecimento. Os alunos mais hábeis nesse particular normalmente são portadores de um acervo maior, mercê de um histórico e aprendizado influenciado por suas habilidades intelectuais. Além disso ele encontrará formas mais rápidas e eficientes de suprir-se de conhecimentos necessários ainda não possuídos.

Percebe-se que, apesar das especificidades, o aluno pode ser influenciado por um histórico de aprendizado a qual poderá fazer com que o mesmo assimile de uma melhor forma os novos conhecimentos.

O processo educacional depende também do professor. Este profissional pode possuir duas dimensões, para as mesmas. Kuethe (1978) as apresenta: a primeira é caracterizada como dimensão de relacionamento e diz respeito à maneira com que o professor acredita no ensino, bem como a sua relação de professor-aluno que se apresenta como a capacidade do docente em enfrentar

novas situações nas salas de aula. A segunda dimensão explica-se como dimensão cognitiva e envolve aspectos intelectuais e técnico-didáticos. Representa, na prática, a capacidade do professor na exposição e facilitação dos conhecimentos para seus discentes.

### 3 METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido como uma pesquisa descritiva definida como um processo de construção do conhecimento cujas metas principais são gerar novos conhecimentos e/ou corroborar com algum conhecimento pré-existente (MARTINS JUNIOR, 2008).

A amostra foi composta por dois grupos distintos: discentes e docentes. Dentre os discentes, a amostra abrangeu cento e quarenta indivíduos que estavam na época da pesquisa cursando o primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física dos quais, setenta eram acadêmicos do Centro Universitário de Maringá - CESUMAR e setenta acadêmicos da Unidade de Ensino Superior Ingá - UNINGÁ. Dentre os docentes, a amostra envolveu vinte profissionais que lecionavam disciplinas do primeiro ano de cada instituição citada acima, sendo que dez professores eram do CESUMAR e dez da UNINGÁ. A amostra total foi de cento e sessenta indivíduos. Os sujeitos foram selecionados conforme voluntariedade e disponibilidade para participação do estudo, sendo o único critério de exclusão o desejo voluntário de não participação. Os voluntários foram submetidos ao preenchimento e à assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual continha todas as informações referentes ao estudo, para maior clareza por parte dos pesquisados e para esclarecimento ético. Toda a amostra respondeu a um questionário específico direcionado para cada grupo.

O discente se autoavaliou respondendo quinze questões elaboradas por Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996), conforme quadro A. Em cada questão o discente teve quatro opções de escolha das quais ele deveria escolher dois itens que melhor definissem suas

características pessoais relacionadas à sua capacidade de aprendizagem e raciocínio. De forma semelhante, o docente se autoavaliou respondendo quinze questões elaboradas por Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996), conforme quadro B. Em cada questão o docente teve quatro opções de escolha das quais ele deveria escolher dois itens que melhor definissem suas características pessoais relacionadas aos estilos de raciocínios dos alunos no momento da elaboração de suas aulas.

As respostas de ambos os grupos aos questionários aplicados foram tabuladas considerando a média e o desvio-padrão, e os valores foram representados graficamente, a fim de agrupar tanto os discentes quanto os docentes em um tipo predominantemente de estilo de raciocínio: Sequencial Concreto (SC), Sequencial Abstrato (SA), Aleatório Abstrato (AA) ou Aleatório Concreto (AC), conforme protocolo estabelecido por Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996), que segue nos quadros A e B.

Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica referente ao tema proposto, a qual consistiu numa análise crítica, meticulosa e ampla das publicações correntes e relevantes sobre a temática de forma atual e contextualizada (MARTINS JUNIOR, 2008). Foram utilizados como fonte de referência livros, periódicos, artigos e revistas científicas, de fonte segura e confiável, que tratavam sobre o referido tema.

Posteriormente, os sujeitos da pesquisa foram submetidos ao teste proposto por Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996). Nestes testes foi apresentado um conjunto de quatro palavras em cada questão das quais o avaliado deveria assinalar duas que melhor definissem suas características pessoais (autoavaliação). Ao final do teste, os indivíduos da pesquisa foram agrupados em quatro grupos principais: Sequencial Concreto (SC), Sequencial Abstrato (SA), Aleatório Abstrato (AA) e Aleatório Concreto (AC), conforme protocolo estabelecido por Gregorc (1995 apud DRYDEN; VOS, 1996).

A pesquisa foi realizada no Centro Universitário de Maringá – CESUMAR, localizado na Avenida Guedner, nº 1.610, Jardim Aclimação, Maringá - Paraná, e na

Unidade de Ensino Superior Ingá - UNINGÁ, localizada na Avenida Colombo, nº 9.727, km 113, Maringá - Paraná. Tais locais foram selecionados por serem as duas instituições privadas de ensino superior de Maringá que oferecem o curso de licenciatura em Educação Física assim como pelo fato de que seus coordenadores mostraram-se acessíveis à pesquisa e prontos em atender à solicitação do estudo.

O objetivo do teste para os discentes foi avaliar a capacidade de aprendizagem e raciocínio enquanto que para os docentes foi avaliar se o processo metodológico utilizado por estes profissionais para o preparo de suas aulas estava abrangendo os diferentes estilos de raciocínios dos alunos.

Uma análise detalhada foi feita intencionando correlacionar as repostas dos alunos com o resultado dos questionários aplicados aos professores no intuito de constatar se existia harmonia entre ambos os grupos.

#### 4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo assumimos uma concepção de inovação nas práticas docentes e uma nova abordagem para uma melhor aprendizagem por parte dos estudantes, considerando que a produção do conhecimento depende das condições existentes e da qualidade das interações de um sujeito que está em processo de aprender agindo em um contexto natural, social, cultural ou informacional. O processo ensino-aprendizagem abrange diversos fatores que Libâneo (2008) apresenta como os principais a individualidade do discente e a característica metodológica do docente. Desta forma, para que a didática ocorra de uma forma coerente para os dois lados, é necessário que ambos possuam uma relação para tal aprendizagem. Tendo em foco esses dois fatores pode-se entender que a aprendizagem mais facilitada para o aluno depende da capacidade de percepção do professor perante seu rendimento intelectual. Percebe-se assim que, caso o discente possua dificuldades de aprendizagem, o problema provém de duas vertentes: discente e docente.

A Figura 1 apresenta o resultado encontrado no



que concerne aos diferentes estilos de raciocínio que predominaram no grupo de acadêmicos do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física do CESUMAR e da UNINGÁ.

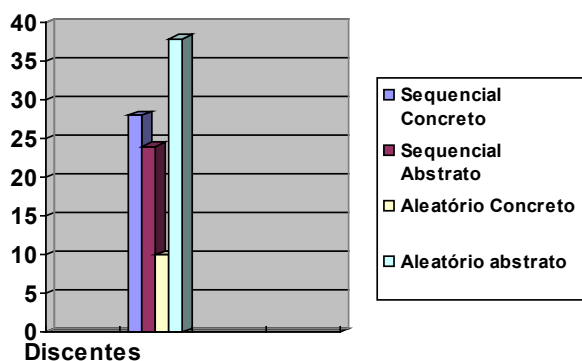


Figura 1 Teste do Estilo Pessoal de Raciocínio

Mostra que 28% da amostra apresentaram que seu estilo de raciocínio baseia-se em Sequencial Concreto, 24% da amostra baseia-se em sequencial abstrato, 10% da amostra baseia-se em Aleatório concreto e apresentando a maior predominância dos resultados 37,5% da amostra sendo Aleatório Abstrato.

A Figura 2 mostra os padrões de estilos de raciocínio dos docentes ao desenvolverem as práticas pedagógicas que aplicam em sala de aula. A análise deste gráfico mostra o predomínio dos estilos de raciocínio dos professores do primeiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física do CESUMAR e da UNINGÁ.

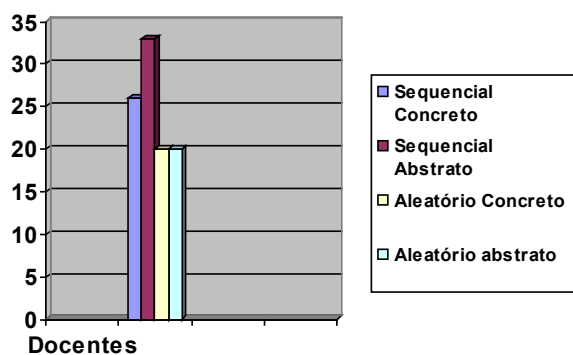


Figura 2 Questionário Aplicado aos Docentes, Referente às suas Práticas Pedagógicas

Mostra que 26% da amostra apresentaram que seu

estilo de raciocínio baseia-se em Sequencial Concreto, 20% da amostra baseia-se em Aleatório concreto, 20% da amostra sendo Aleatório Abstrato e apresentando a maior predominância dos resultados 33% da amostra baseia-se em sequencial abstrato.

Para o grupo de acadêmicos do primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Física (mostrado na Figura 1), o estilo de raciocínio claramente predominante é o Aleatório Abstrato enquanto que para os docentes da mesma série do mesmo curso (mostrado na Figura 2), o estilo de raciocínio claramente predominante é o Sequencial Abstrato.

A análise dos resultados apresentados acima pelos dois gráficos revela que existe na prática uma inadequação na forma de preparo de aulas por parte dos docentes em relação à capacidade cognitiva predominante dos discentes. Esta nítida inversão no predomínio de estilos de raciocínio pode ser responsável por alguns conflitos metodológicos em termos de resultados práticos apresentados pelos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo contribuiu para a identificação de discrepâncias que existem no binômio ensino-aprendizagem do ensino superior através da correlação entre as necessidades dos discentes (no que se refere aos estilos de raciocínio) e das características particulares dos docentes (no que se refere ao preparo das aulas).

Os professores que ministram aulas ao primeiro ano do curso de licenciatura em Educação Física nas instituições de ensino superior que foram avaliadas não se mostraram em total adequação aos diferentes estilos de raciocínio dos alunos do referido curso. Ocorreu uma clara inversão de predomínio de estilos de raciocínios entre discentes e docentes como pode ser observado pelos resultados observados. Para que haja uma melhora nos aspectos didáticos e pedagógicos do curso, é necessária uma adequação no ensino de forma que professor e aluno estejam em harmonia em relação a um dos quatro principais estilos de raciocínio.

Este estudo pôde servir como base para fornecer

aos professores novos subsídios sobre os quatro estilos de raciocínios que o ser humano pode desenvolver, para que eles enquanto educadores façam ajustes em suas metodologias de ensino e busquem uma melhoria no processo ensino-aprendizagem, o que certamente propiciará melhores resultados.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. L. S.. **Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem**. 4. ed.. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.
- BRANDÃO, C. R.. **A pergunta em várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003. (Série saber com o outro, v. 1).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- CARREIRO DA COSTA, F. A. A.. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista de Educação Física da UEM**, v. 5, n. 1, p. 26-39, 1994.
- CONSOLARO, A.. **O “Ser” Professor: A arte e a ciência no ensinar e aprender**. 4. ed.. Maringá, PR: Dental Press, 2005
- CORDEIRO, J.. **Didática**. São Paulo, SP: Contexto, 2007.
- DRYDEN, G.; VOS, J.. **Revolucionando o aprendizado**. São Paulo, SP: Makron Books, 1996.
- KUETHE, J. L.. **O processo ensino-aprendizagem**. 3. ed.. Porto Alegre, RS: Globo, 1978.
- KUNZ, E.. **Transformação Didático-Pedagógico do Esporte**, 4. ed.. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2001.
- LIBANÊO, J. C.. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed.. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- MARQUES, M. O.. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. Ijuí, RS: UNIJUI, 1995.
- MARTINS JR., J.. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: Instruções sobre planejamento, projeto, desenvolvimento, conclusão, redação e apresentação de trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MOLINA NETO, V.. A formação profissional em Educação Física e Esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 19, n. 1, p. 34-41, 1997.
- MONROE, P.. **Historia da educação: nova tradução e notas de Idel Becker**. 13. ed.. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1978.
- MOREIRA, D. A. (Org.). **Didática do ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo, SP: Thomson Pioneira, 1997.
- NASCIMENTO, J. V.. **A formação universitária em Educação Física: uma abordagem sobre o ambiente percebido e autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses**. 1998. 154f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto. Porto: UP, 1998.
- PERRENOUD, P.. **Avaliação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA M. S. L.. **Estágio e docência**. 3. ed.. São Paulo, SP: Cortez, 2008.
- PORTER, B.. Accelerated Learning. **New Horizons for learning**, Arizona, 20 abr. 2001. Disponível em: <<http://www.newhorizons.org/strategies/accelerated/deporter.htm>>. Acesso em: 11 set. 2008.
- SCHEIBE, L. **Formação de professores: dilemas da formação inicial à distância**. *Educere et Educare* – Revista de Educação: Vol. 1, nº 2 jul./dez. 2006.
- SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV, N.. **A formação Profissional e Prática Pedagógica**. Ênfase nos Professores de Educação física. Londrina, PR: Editora Midiograf, 2001.
- STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, S. J.; ENNIS, C. (Orgs.). **Student learning in physical education**. Champaign: Human Kinetics, 1996. p. 339-

365.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org). **Formação de professores:** políticas e debates. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VIEIRA, J. L. L.. **Educação física e esportes:** estudos e proposições. Maringá, PR: Eduem, 2004.

*Recebido em: 24 Junho 2009*

*Aceito em: 10 Julho 2011*