

PROGRAMA E APERFEIÇOAMENTO DO DESEMPENHO (PAD): IDENTIFICANDO FRAGILIDADES E POTENCIALIZANDO FORÇAS

Kátia Regina Xavier da Silva¹⁴

Ana Patrícia da Silva¹⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir a importância do desenvolvimento de estratégias institucionais oriundas de movimentos instituintes com vistas à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior. O debate se desenvolve a partir de um movimento instituinte surgido no contexto de um Centro Universitário situado no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense e tem como foco a formação de professores e profissionais de Educação Física. Dentre os resultados destaca a importância de investir no desenvolvimento da inteligência dos estudantes e analisa alguns desafios à formação competente de professores e profissionais de Educação Física, considerando as demandas educacionais e sociais na atualidade.

Palavras-chave: ensino superior, habilidades acadêmicas, currículo

Abstract

This article aims to discuss the importance of developing institutional strategies derived from instituting movements aimed at improving the academic performance of students in higher education. The debate develops from an establishing movement emerged in the context of a university center located in the state of Rio de Janeiro, more specifically in the Baixada Fluminense and focuses on teacher training and physical education professionals. Among the results highlights the importance of investing in the development of intelligence of students and examines some challenges to the relevant training of teachers and physical education professionals, considering the educational and social demands today.

Keywords: higher education, academic skills, curriculum

¹⁴ Doutora em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação e Laboratório de Criatividade, Inclusão e Inovação Pedagógica, Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências Médicas.

¹⁵ Doutora em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Ciências Médicas.

Introdução

O presente artigo se propõe a discutir a importância do desenvolvimento de estratégias institucionais oriundas de movimentos instituintes, com vistas à melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior. O debate tem como foco um movimento instituinte surgido no contexto da formação de professores e profissionais de Educação Física realizada em uma instituição situada no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense. Para Célia Linhares os movimentos instituintes são

aqueles em que prevalecem tendências ético-políticas que se endereçam para uma outra educação e uma outra cultura, tensionadas por construções permanentes de uma maior inclusão e amorização da vida, marcadas por uma dignificação crescente do humano-social em seu processo de diferir, criar e criar-se com autonomia, legitimando as alteridades como forma de enfrentamento das desigualdades na escola e em todos os intercâmbios culturais que a constituem (LINHARES, 2010, p. 815).

Historicamente, a região onde se situa o Centro Universitário em questão é caracterizada pela pobreza econômica e pela invisibilidade social, cultural e educacional. O índice de desenvolvimento humano (IDH) é um dos mais baixos do Estado do Rio de Janeiro (0,684). A taxa de abandono escolar precoce se concentra em 36% da população entre 18 e 24 anos e desses 38,2% são pessoas pretas ou pardas, 33,4% mulheres e 38,6% homens.¹⁶ Desse modo, os que chegam ao ensino superior, quando chegam, muitas vezes vêm como única alternativa de vida ingressar numa instituição privada, considerando alguns critérios de adequação como horários de aula mais flexíveis e políticas de ingresso menos rígidas que as adotadas pelas

¹⁶ IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php?lang=>

instituições públicas. É fato que a formação universitária representa, para muitos dos alunos ali matriculados, a realização de um sonho e a possibilidade de conseguir uma vida melhor.

Dentre os desafios enfrentados pelo curso de Educação Física da instituição pesquisada, destaca-se a necessidade de desenvolver uma “cultura institucional em que o sucesso acadêmico seja compreendido numa dimensão ampliada, como um processo que requer a avaliação e autoavaliação dos indivíduos, da coletividade e da instituição” (SILVA, 2013, p.355). Esse desafio pressupõe ressignificar as representações cristalizadas que desqualificam os alunos que estudam no sistema privado de ensino superior, classificando-os como pouco inteligentes em função do baixo desempenho acadêmico, da distorção idade/série ou do fato de não terem sido aprovados em vestibulares reconhecidamente difíceis.

A premissa de que o direito à educação deve ser assegurado em qualquer sistema de ensino e o entendimento que a valorização da diversidade dos alunos é imprescindível para a conquista de uma educação qualitativamente melhor foram os pontapés iniciais para a criação de uma proposta pedagógica que visou intervir na realidade existente no curso de Educação Física. Desse modo, o *Programa de aperfeiçoamento do desempenho (PAD)* surgiu do sonho de alguns professores, da Coordenação Acadêmica do curso e de um movimento que buscou formas de reagir contra a noção de *fracasso escolar*, instituída e arraigada no imaginário dos estudantes – e também de muitos professores – no espaço social, cultural e acadêmico do qual a instituição faz parte.

O PAD foi composto por um conjunto de ações que visavam contribuir para a ampliação e aprimoramento do desempenho dos estudantes, no que se refere ao desenvolvimento de saberes, fazeres e valores profissionais, a saber: o instrumento denominado Prova Interdisciplinar, o projeto Desafiando Conhecimentos, o projeto Formação em Serviço e o Curso de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (DHA), foco

deste artigo. O DHA teve como objetivo geral favorecer a sistematização de hábitos de estudo e o desenvolvimento das capacidades analíticas, criativas e práticas no decurso da graduação.

Com o intuito de avaliar o impacto dessa proposta de enriquecimento curricular na formação profissional dos estudantes do curso de Educação Física (Licenciatura e Bacharelado) a Coordenação do Curso levou a efeito uma pesquisa-ação que pretendeu, de maneira específica: (1) realizar um mapeamento histórico-institucional do PAD; (2) construir indicadores para avaliar a adequação da condução da proposta (avaliação de processo); (3) construir indicadores para verificar se existem relações entre o desempenho acadêmico dos estudantes e as ações desenvolvidas pelo Programa; e (4) produzir materiais informativos de caráter teórico-prático sobre o processo de gestão do conhecimento na formação profissional em nível superior, elaborados a partir das vivências, reflexões e análises acerca dos problemas enfrentados no decorrer da pesquisa.

A criação do DHA responde a dois dos cinco indicadores identificados na pesquisa, formulados nos seguintes termos: *i. o sucesso acadêmico está relacionado ao desenvolvimento de habilidades de pensamento analíticas, criativas e práticas* e *ii. a qualidade do ensino está associada à criação de uma cultura institucional que promova a participação efetiva dos diferentes atores (alunos, professores, gestores) na reavaliação e reflexão sistemáticas sobre a organização dos currículos e a promoção do sucesso acadêmico dos estudantes.*

O artigo foi organizado em quatro seções. A primeira propõe algumas reflexões sobre o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento da inteligência de seus estudantes. A segunda apresenta a estrutura pedagógica e os conteúdos trabalhados no curso de DHA nos anos de 2012 e 2013. A terceira apresenta e discute os impactos do curso de DHA segundo a percepção dos estudantes participantes, no decorrer de quatro semestres de realização. Finalmente, a última seção expõe e reflete sobre

alguns desafios à formação competente de professores e profissionais de Educação Física, considerando as demandas educacionais e sociais na atualidade.

Desenvolvendo a inteligência plena no Ensino Superior

De acordo com Ferreira, Almeida e Soares (2001), a organização das instituições universitárias exerce influência sobre a formação do aluno sob o ponto de vista profissional, cognitivo e psicossocial. Num estudo realizado com 1273 estudantes da Universidade do Minho sobre a adaptação acadêmica no 1º ano do ensino superior os autores defendem que as atividades curriculares e extracurriculares promovidas neste nível de ensino devem desenvolver competências acadêmicas, cognitivas e pessoais como forma de subsidiar a formação técnica e profissional e, sobretudo, como forma de preparar os futuros profissionais para enfrentar os obstáculos com os quais irão se deparar ao longo da vida, em ambientes profissionais e sociais. A compreensão dos próprios processos de aprendizagem é classificada, neste sentido, como sendo um dos componentes do sucesso acadêmico, que não se restringe às notas obtidas nas disciplinas cursadas e à classificação dos estudantes no decorrer dos semestres letivos.

Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012), estudaram os fatores diferenciadores e preditivos do rendimento acadêmico junto a 233 alunos do 2º ao 5º ano de engenharia, também da Universidade do Minho. Dentre os resultados da pesquisa destaca-se o papel das ambições pessoais e da motivação a longo prazo para a compreensão do desempenho acadêmico excelente. A capacidade de autorregulação, definida por Sampaio, Polydoro & Rosário (2012) como “o controle e a regulação do próprio estudante sobre seus pensamentos, sua cognição, afeto, motivação, comportamento e ambiente em prol de objetivos acadêmicos” (p.120) funciona, deste modo,

como “um fator mediador entre a aprendizagem e o desempenho” (MONTEIRO, ALMEIDA & VASCONCELOS, 2012, p.161).

Outro aspecto em destaque é a necessidade de promover, no contexto do ensino superior, experiências diversificadas que favoreçam o desenvolvimento de interesses, capacidades e talentos desde o início da formação, tendo em vista que o ambiente desafiador e o gosto pelo estudo podem ser determinantes para o futuro profissional.

Igüe, Bariani & Milanesi (2008) desenvolveram um estudo que relacionava as vivências acadêmicas às expectativas de universitários ingressantes e concluintes. Eles argumentam que a necessidade de se adaptar às novas exigências acadêmicas pode gerar sentimentos de insatisfação e decepção nos estudantes universitários novatos, em decorrência do confronto entre a alta expectativa de sucesso ao ingressar na universidade e as dificuldades provenientes do processo educativo (POLYDORO, 2000 *apud* IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008). Entre os fatores que corroboram para o aumento dessa insatisfação os autores mencionam “a falta de recursos pessoais, inapropriado repertório acadêmico básico, inexistência de um projeto profissional definido e ausência de apoio da instituição” (IGUE, BARIANI & MILANESI, 2008, p.157).

Corroborando as ideias dos autores ora mencionados, Sternberg & Grigorenko (2003) propõem que a aprendizagem efetiva e a autorrealização dos estudantes pode ser incentivada pelos professores, na medida em que estes incluem em seus programas de ensino formas diversificadas de desenvolver a inteligência dos alunos. Deste modo, propõem a expressão *inteligência plena* para caracterizar “o conjunto integrado das capacidades necessárias para o indivíduo obter sucesso na vida, independentemente de como o defina, em seu contexto sociocultural” (p.16). A expressão plena da inteligência requer o reconhecimento das próprias forças e fragilidades, potencializando as primeiras e compensando as últimas e, sobretudo, imprimindo esforços para se adaptar às novas situações e modificar

ambientes com o intuito de solucionar problemas de maneira eficiente e eficaz.

Sternberg & Grigorenko (2003) descrevem a *inteligência plena* como resultado da integração e interação entre três capacidades: analítica, criativa e prática. A *capacidade analítica* “envolve a direção consciente dos processos mentais para encontrar uma solução ponderada para um problema” (p.49); a *capacidade criativa* “é a capacidade de gerar ideias novas e interessantes” (p.71) e a *capacidade prática* “é empregada quando a pessoa (...) aplica ou usa aquilo que aprendeu” (p.21).

Para obter um bom desempenho ao longo de sua formação o estudante deverá ser capaz de (re)organizar as informações recebidas e solucionar problemas de diferentes naturezas que requerem a mobilização de diferentes aspectos de sua inteligência. Em síntese, ao graduando *não basta saber*. Ele deve ser capaz de *usar adequadamente o que aprendeu em diferentes situações em sua vida pessoal e profissional*.

Curso de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas (DHA): identificando fragilidades e potencializando forças

O desempenho dos estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física no ENADE (2004, 2007, 2010 e 2011) foi um dos elementos motivadores para a criação do curso de DHA, tendo em vista algumas fragilidades recorrentes apresentadas nos relatórios do ENADE, sobretudo em relação às respostas às questões dissertativas. Entre as fragilidades apontadas, destacaram-se: dificuldade em argumentar e articular as ideias com coesão e coerência, tendência à atribuição de respostas genéricas, falta de compreensão das questões propostas, má utilização da língua materna, dificuldade de estabelecer relações, analisar e formular hipóteses, falta de compreensão do que foi solicitado, falta de conhecimento,

dificuldade de interpretação do comando ou de atenção para responder com assertividade ao que lhe foi solicitado no local adequado, entre outras.

O curso de DHA, em sua concepção original, trabalha com o pressuposto de que o desempenho nas avaliações nacionais resulta de um processo que tem início no ato do ingresso do estudante no curso de graduação. Esse processo cria demandas para o estudante, entre as quais compreender os próprios processos de aprendizagem e refletir sistematicamente sobre as relações entre as próprias expectativas de sucesso e as habilidades e competências de base necessárias para obtê-lo (envolvendo, nesse caso, a análise crítica do próprio conceito de sucesso). Por outro lado, também cria demandas institucionais, tais como o investimento em atividades que promovam a autorregulação da aprendizagem e a motivação para aprender, considerando os resultados a médio e longo prazo e a diversificação das experiências acadêmicas em âmbito curricular e extracurricular.

Partindo do pressuposto explicitado e com base nas demandas apresentadas, a primeira edição do curso de DHA foi realizada no primeiro semestre de 2012, por iniciativa da Coordenação dos Cursos de Educação Física do Uniabeu em parceria com uma das Orientadoras Educacionais do Centro de Apoio Psicopedagógico (CAPSI) da mesma instituição. Além desta, que foi voltada apenas aos estudantes dos cursos de Educação Física, de todos os períodos, houve mais três edições, cuja participação foi facultada a todos os estudantes da instituição, prioritariamente dos três primeiros períodos da graduação. Considerando o escopo deste artigo, a discussão voltar-se-á apenas para os resultados referentes aos cursos de Educação Física.

A primeira edição do curso de DHA (2012.1) teve como objetos: a identificação e análise dos estilos de aprendizagem; a percepção, atenção e memória e suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento de técnicas de leitura dinâmica. A segunda edição (2012.2) focalizou a resolução de problemas de lógica matemática; o raciocínio verbal; a estrutura do texto

narrativo; e o desenvolvimento de técnicas de elaboração de mapas mentais para a organização do processo de estudo. A terceira edição (2013.1) enfatizou as estratégias de autorregulação da aprendizagem e o uso do ciclo de resolução de problemas para a melhoria do desempenho acadêmico. Finalmente, a última edição do curso de DHA (2013.2) teve como foco o processo de argumentação e o desenvolvimento de técnicas de redação.

Embora o foco dos conteúdos abordados tenha sido diferente, as quatro edições do curso contaram com uma estrutura didático pedagógica comum. Os responsáveis pela mediação das atividades eram estudantes da graduação devidamente capacitados para tal através de encontros sistemáticos realizados semanalmente com a coordenadora da pesquisa. O curso de DHA teve a duração de 30 horas, distribuídas em sete encontros presenciais. Optou-se pela nomenclatura *encontro* no lugar de *aula*, para exaltar a conotação de *conjunção/troca* em oposição à conotação de *transmissão*. A própria atuação dos alunos da graduação como mediadores do processo favoreceu essa compreensão, na medida em que cursistas e mediadores buscavam, juntos, superar as situações de dúvida e conflito numa relação de confiança mútua e aprendizagem coletiva.

Nos encontros de capacitação os mediadores, que atuavam sempre em duplas, vivenciavam previamente as experiências que iriam compartilhar com os cursistas e esclareciam as eventuais dúvidas. A estrutura dos encontros do curso de DHA contava com um momento inicial, onde os mediadores esclareciam aos cursistas os objetivos do dia. Em seguida, eram propostas algumas atividades e desafios com foco na consecução dos objetivos, cuja dinâmica privilegiava, sobretudo, a interação entre os participantes e entre os mediadores e participantes.

A troca de experiências visando o compartilhamento das dúvidas surgidas durante o processo de aprendizagem e dos processos e estratégias utilizados para solucionar os desafios foi considerado um ponto chave da interação, na medida em que os mediadores, também alunos, haviam

experimentado o percurso da dúvida à solução nos encontros de capacitação. Nos momentos finais do encontro era apresentado um vídeo com conteúdos relacionados à importância da motivação para a superação das dificuldades, da liderança, do trabalho em equipe, casos de sucesso em diferentes áreas, entre outros. O último encontro era destinado à realização de um evento com vistas à avaliação final do curso que era composta de exercícios referentes aos temas desenvolvidos e uma pesquisa de satisfação. Dentre os itens abordados na pesquisa de satisfação os cursistas foram solicitados a responder a seguinte questão: o que você mais gostou no curso de DHA? As respostas a esta questão são o objeto de análise do presente artigo.

Desenho da pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa-ação sendo classificada como um estudo longitudinal e de coorte, que visou o acompanhamento do processo de aprendizagem dos estudantes do curso de Educação Física do UNIABEU. A população foi composta pelo conjunto de estudantes dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da UNIABEU – Centro Universitário, regularmente matriculados, do primeiro semestre de 2011 ao primeiro semestre de 2014; o conjunto de professores, o staff e a equipe gestora vinculada aos referidos cursos no mesmo período ora mencionado. Dentre os instrumentos de coleta de dados utilizados destaca-se: (a) observação participante (OP), (b) entrevistas semiestruturadas, (c) pesquisa documental e (d) questionários.

A organização e registro dos resultados foi feita na base de dados [surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) (disponível em www.surveymonkey.com) e os dados quantitativos foram tratados através do software Bioestat 5.3 (disponível em www.mamiraua.org.br). A estratégia analítica qualitativa utilizada foi a análise de conteúdo e a organização e tratamento dos dados qualitativos foi feita

com o uso software de apoio à análise de dados qualitativos denominado webQDA (www.webqda.com).

A primeira etapa da análise qualitativa foi a codificação das respostas, levando em conta: (a) o ano e o período letivo em que se realizou o DHA; (b) o gênero; (c) a idade e (d) o período letivo em que o respondente estava matriculado quando respondeu o questionário de satisfação. Em seguida, foi feita uma leitura flutuante dos dados, com o intuito identificar os temas/ideias mais frequentes e, posteriormente, foram listadas, através do WebQda, as 50 palavras mais frequentes, dentre as quais destaca-se as palavras *forma* (33) e *conteúdos* (31). Esse processo deu origem a quatro categorias e suas respectivas subcategorias: *conteúdos* (temas, vídeos e técnicas), *estratégias de ensino*, *benefícios/ganhos* (materiais/imateriais) e *estrutura organizacional* (administrativa e pedagógica).

Apresentação e discussão dos resultados

Somando-se as quatro edições do curso de DHA, participaram 322 estudantes, dentre os quais 214 (66,45%) eram dos cursos de Educação Física (Licenciatura ou Bacharelado). Em geral, o público atendido concentrou-se nos três primeiros períodos: 65,9% em 2012.1; 76,6% em 2012.2; 92,7% em 2013.1 e 87,8% em 2013.2. Esses resultados coadunam com a proposta do DHA que é servir de suporte acadêmico aos alunos ingressantes.

Do total de participantes, 97 (45,3%) eram do sexo masculino e 117 (54,7%) do sexo feminino. A idade variou de 17 a 57 anos. Para efeitos de análise por idade, considerou-se duas faixas etárias. A primeira faixa foi composta por 128 estudantes de 16 a 25 anos (60%), considerada tradicional pela literatura nacional e internacional. A segunda, considerada não-tradicional, foi composta por 86 estudantes com mais de 27 anos (40%).

Segundo Schleich (2006), “é considerado não-tradicional aquele estudante que possui uma ou mais dessas três características: ser viajante, ou seja, não residir no campus da universidade, ter idade de 25 anos ou mais velho e frequentar uma instituição de ensino superior de meio período” (p.63). Constata-se, portanto, que os participantes do curso de DHA, apresentam pelo menos dois critérios que indicam não tradicionalidade: além da idade, todos frequentam o curso em meio período e alguns deles moram fora do município onde está situado o campus.

No que se refere a análise das respostas à questão sobre a satisfação com o curso de DHA, a categoria *conteúdos* teve 100 referências e foi composta pelas subcategorias: *temas* (45 referências), *vídeos* (30 referências) e *técnicas* (25 referências). Os *temas* mais recorrentes foram a interpretação de texto, o raciocínio lógico e a redação. Os *vídeos*, cujos conteúdos eram de ordem motivacional, foram avaliados positivamente, principalmente no que se refere às relações com a auto superação: “nos motiva de fato a olhar além das nossas dificuldades” (EF2012.1_40), “nos ensinaram a olhar as coisas de um ponto de vista melhor” (EF2012.1_48), “ajuda muito a enxergar com mais clareza as situações da vida” (EF2013.1_27). As técnicas mencionadas pelos cursistas dizem respeito às diferentes formas de apropriação, tratamento e organização da informação desenvolvidas ao longo dos encontros, dentre os quais a leitura dinâmica, os mapas mentais e as diferentes estratégias de memorização. Para Monteiro, Almeida e Vasconcelos (2012)

a orientação para a tarefa, por si só, parece não constituir condição suficiente para distinguir os alunos face ao rendimento, sendo as ambições pessoais e motivações a longo prazo aquelas que mais contribuem para a compreensão da forma como os alunos de excelência se envolvem e comprometem face às tarefas acadêmicas (p.160).

Sendo assim o DHA se apresentou profícuo no desenvolvimento de conteúdos a fim com as tarefas acadêmicas típicas do ensino superior e

constituiu, pelo menos na visão dos participantes, como uma alternativa motivadora na condução do processo de estudo.

A categoria *estratégias de ensino* teve 53 referências e concentrou as falas sobre a *forma* (diferente, dinâmica, descontraída) como o curso foi ministrado: “a forma e métodos diferentes de adquirir conhecimento” (2012.1_04); “fica mais fácil absorver a informação” (EF2012.1_30); “a forma de ensinar; os esclarecimentos” (EF2012.2_05); “a maneira diferente de abordagem de conteúdo” (EF2012.2_14). As falas reforçam a importância do desenvolvimento de estratégias diversificadas que buscam trabalhar competências transversais, de forma ampliada e aplicada às práticas profissionais.

A categoria *benefícios/ganhos* teve 68 referências e foi subdividida em duas subcategorias: *benefícios/ganhos – materiais* (4 referências) e *benefícios/ganhos – imateriais* (64 referências). A subcategoria *benefícios/ganhos – imateriais* foi subdividida em três, considerando o foco dos assuntos abordados: *benefícios/ganhos – imateriais – cognitivos* (40 referências); *benefícios/ganhos – imateriais – afetivos* (16 referências) e *benefícios/ganhos – imateriais – sociais* (8 referências).

A baixa frequência de referências às horas de atividades acadêmicas complementares (AACC)¹⁷ como *benefício/ganho material* indica um aspecto positivo do DHA, tendo em vista que os *benefícios/ganhos imateriais* contribuem para a formação do profissional em médio e longo prazo, o que não ocorre com os *benefícios/ganhos materiais*, como são o caso das horas AACC, quando deslocadas de um contexto formativo. Dentre os aspectos cognitivos sinalizados pelos cursistas pode-se mencionar o estímulo à curiosidade, o incentivo à reflexão, o desenvolvimento da atenção e da resolução de problemas: “ele abre nossa mente para o novo” (EF2012.2_46);

¹⁷ As AACC constituem um componente curricular obrigatório no curso de Educação Física. Os estudantes devem, até o final do curso, cumprir 200 horas de AACC através de atividades extracurriculares, entre as quais palestras, cursos, visitas orientadas, participação em congresso, entre outras.

“a forma de nos fazer raciocinar melhor e ficar mais atentos” (EF2013.1_11); “aprendi que devo ter muito mais atenção e saber observar sempre de um modo mais amplo” (EF2013.1_17). Dentre os aspectos afetivos ressalta-se “o incentivo para seguir adiante tentar não desistir, tudo isso serviu para mim, pois estava pensando em trancar por vários motivos” (EF2012.1_44) e “a forma elaborada para estímulo de cada dia; mostrada a realidade do dia-a-dia, porém nos mostrando o valor de cada um” (EF2012.2_16). E, em relação aos aspectos sociais: “troca de aprendizagem entre os alunos e monitores” (EF2012.2_28) ou ainda “a convivências com mais pessoas, que antes não conhecia” (EF2013.1_32).

A categoria *estrutura organizacional* teve 33 referências e foi subdividida em *administrativa* (6 referências) e *pedagógica* (27 referências). As menções aos aspectos administrativos disseram respeito, sobretudo, ao planejamento do curso e à valorização da iniciativa da instituição, por oferecer um curso dessa natureza para agregar valor à formação do estudante universitário:

é muito bom saber que a coordenação está interessada no desenvolvimento total e não apenas na conclusão do curso seja ele qual for, como é o que ocorre na maioria das instituições de ensino deste país (EF2012.1_08).

São poucas as instituições que se importam com o grau de conhecimento de seus alunos e desejam aprimorar ou desenvolver o saber dos educandos (EF2012.2_39).

O interesse da instituição em preparar o profissional com cada vez mais conhecimento (EF2012.2_30).

A dimensão pedagógica foi destaque pela participação efetiva dos monitores e sua atuação competente:

a dedicação do professor ao explicar, a paciência (EF2012.1_72).

Toda a motivação e empenho da equipe, bem coordenada e que também os motivou muito (EF2012.2_38).

A forma que é passado os conteúdos pelos monitores, uma boa forma didática (EF2012.2_09).

Um ponto que merece destaque diz respeito à contraposição dos *benefícios/ganhos materiais e imateriais*. De certa forma, a expectativa era de que a possibilidade de obtenção das horas de AACC seria o elemento motivador central para a participação no curso, tendo em vista que a legislação referente ao ensino superior exige que todos os estudantes cumpram um quantitativo de horas de AACC para integralização do currículo. Embora essas AACC constituam um componente curricular obrigatório que visa, dentre outras finalidades, agregar valor à formação universitária através da participação do estudante em diferentes atividades de natureza acadêmica, cultural, social e do envolvimento em práticas profissionais, voltadas para a área de formação em questão, os cursos de extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior tanto podem servir de recurso a simples obtenção das horas necessárias para cumprimento do requisito como colaborar no cumprimento dessas finalidades, num sentido mais amplo. No caso do curso de DHA constatou-se de que o que menos importou para os cursistas foram as horas de AACC.

Considerações finais

O baixo desempenho nas avaliações externas, isto é, a nota 2 (dois) no ENADE/2007 e o conceito 2 (CPC) atribuído ao curso de Educação Física não refletiam a qualidade do curso de Educação Física, tal como fora classificada pelo Ministério da Educação (MEC), à época do credenciamento: um curso com o conceito “A” em todas as dimensões avaliadas. Por consequência, os temas qualidade e desempenho foram objetos de análise crítica e discussão do colegiado do curso, resultando na instauração do PAD, programa este que visou potencializar a aprendizagem dos estudantes dos cursos de Educação Física do Uniabeu, através de ações e projetos que

fomentavam hábitos de estudo, aprofundavam conhecimentos e diversificavam conteúdos e métodos de ensino e avaliação. O PAD passou por vários ajustes, adequações e adaptações, com base na avaliação colegiada, que incluiu a participação efetiva de estudantes, professores, Coordenação e pessoal de apoio administrativo.

A adoção de novos processos de ensino e avaliação representou, na instituição pesquisada, algo maior do que a simples adoção de “novos” instrumentos e metodologias, constituindo, sobretudo, elementos motivadores da transformação da cultura pedagógica institucional e da forma de ensinar e avaliar. É unânime o entendimento de que se quisermos melhorar a qualidade do ensino e ampliar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas não se pode apenas investir em iniciativas pontuais e aligeiradas ou eventos sem efeitos diretos e profundos na cultura pedagógica institucional.

O DHA demonstrou ser uma estratégia extracurricular profícua para o desenvolvimento de competências acadêmicas, cognitivas e pessoais, tendo em vista seu potencial para incentivar a compreensão dos próprios processos de aprendizagem por parte dos estudantes. Levando em conta a importância da motivação a longo prazo e do estabelecimento de metas, também pode-se afirmar que o DHA atingiu seus objetivos, considerando o reconhecimento de que os benefícios imateriais proporcionados pelo DHA suplantaram os benefícios materiais. O processo de autorregulação foi utilizado como um recurso norteador na condução das ações em direção à consecução das metas propostas durante o curso, favorecendo a identificação das fraquezas e potencializando as forças dos estudantes.

Conforme aponta a literatura, a participação dos estudantes dos primeiros períodos de formação em cursos como o DHA pode colaborar para balizar as expectativas e fomentar o desenvolvimento e o aprimoramento do repertório necessário ao sucesso acadêmico, que não se restringe ao desempenho mensurável através das notas. O DHA proporcionou, deste

modo, o desenvolvimento de competências transversais, necessárias a qualquer área do conhecimento, permitindo assim a autonomia da aprendizagem e a reflexão sobre as responsabilidades a serem assumidas no processo de construção do próprio conhecimento. Embora a pesquisa não tenha feito uso de recursos experimentais ou quase experimentais para comprovar a eficácia do DHA, ressalta-se que a validade do *processo* deve ser considerada, tendo em vista a replicação deste curso por quatro semestres consecutivos em diferentes grupos de estudantes. Como um movimento instituinte, o DHA se constituiu num espaço de reflexão sobre as percepções e olhares em relação a própria aprendizagem; um ambiente onde a expressão dos sentimentos foi incentivada como forma de objetivar o conhecimento e, um local onde os discursos eram gestados e criados coletivamente.

Finalmente, salienta-se, sobretudo, a relevância de desenvolver estudos futuros que considerem a verificação da eficácia do DHA como uma estratégia a ser compartilhada no meio acadêmico. Ressalta-se, igualmente, a importância do desenvolvimento de estudos de acompanhamento dos estudantes que participaram do DHA com vistas a averiguar o impacto desse tipo de experiência na vida acadêmica, a longo prazo.

Referências

FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S. & SOARES A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v6n1/v6n1a02.pdf> Acesso em: 20/10/2013.

IGUE, E. A.; BARIANI, I. C. D. & MILANESI, P. V. B. Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, v. 13, n. 2, p. 155-164, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v13n2/v13n2a03.pdf> Acesso em 20/10/2013.

LINHARES, C. Tempo de recomeçar: movimentos instituintes na escola e na formação docente. In: DALBEN, A. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.801-818.

MONTEIRO, S. C., ALMEIDA, L. da S. & VASCONCELOS, R. M. de C. F. Abordagens à aprendizagem, autorregulação e motivação: Convergência no desempenho acadêmico excelente. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. jul.-dez. 2012, Vol. 13, No. 2, 153-162. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21511/1/Abordagens%20%C3%A0%20aprendizagem,%20autorregula%C3%A7%C3%A3o%20e%20motiva%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20/10/2013.

SAMPAIO, R. K. N., POLYDORO, S. A. J. & ROSÁRIO, P. S. L. de F. Autorregulação da aprendizagem e a procrastinação acadêmica em estudantes Universitários. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPEL*. Pelotas [42]: 119 - 142, maio/junho/julho/agosto. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2151/1968> Acesso em 20/10/2013.

SCHLEICH, A. L. R. *Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (Dissertação De Mestrado). Campinas, SP: 2006.

SILVA, K. R. X. da. Programa de aperfeiçoamento do desempenho (PAD): Desafios ao enriquecimento curricular no curso de Educação física do UNIABEU – centro universitário. *Revista UNIABEU Belford Roxo*. v..6, n.13, p.342-357, mai./ago.2013.

STERNBERG, R. J. & GRIGORENKO, E. L. *Inteligência Plena – ensinando e incentivando a aprendizagem e a realização dos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 2003.