LUMEN ET VIRTUS
ISSN: 2177-2789

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUA EXPRESSÃO NA AÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DA FORMAÇÃO INICIAL DO BACHAREL EM EDUCAÇÃO FÍSICA

https://doi.org/10.56238/levv15n41-016

Data de submissão: 03/09/2024 **Data de publicação:** 03/10/2024

Karla Chagas Toniolo
Doutora em Educação Física
Universidade de Pernambuco
E-mail: karla.toniolo@upe.br

Sabryna Santana Lopes
Mestre em Educação Fìsica
Universidade de Pernambuco
E-mail: sabryna.lopes@upe.br

Rayane Kassia Macena de Freitas
Mestre em Educação Fìsica
Universidade de Pernambuco
E-mail: rayane.freitas@upe.br

Lívia Tenorio Brasileiro
Doutora em Educação Física
Universidade de Pernambuco
E-mail: livia.brasileiro@upe.br

Kadja Michele Ramos Tenório
Doutora em Educação Física
Universidade de Pernambuco
E-mail: kadja.tenorio@upe.br

Marcílio Souza Júnior
Doutor em Educação
Universidade de Pernambuco
E-mail: marcilio.souza@upe.br

RESUMO

Na formação inicial dos cursos de graduação no Brasil, desde dezembro de 1997 a sociedade foi convocada, a preparar Diretrizes Curriculares pautadas na noção de competência com a justificativa de ajustar a educação às exigências das transformações sociais. Isto posto, o presente estudo tem como objetivo analisar como se expressa a pedagogia das competências no curso de bacharelado em Educação Física e identificar qual a visão que os docentes têm sobre a materialização destas em sua prática pedagógica. Para tanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo realizada no âmbito dos estudos de doutorado em Educação Física. Uma formação pautada na noção de competência diz preparar o professor para mais do que dar conta da esfera conceitual do

conhecimento, trata-se do saber fazer, mobilizando os conhecimentos nas situações específicas de sua prática pedagógica ao passo que prepara os estudantes para lidar com as situações simples e complexas no exercício da profissão. Entretanto, ao ouvirmos relatos dos professores percebemos que, ainda que alguns deles não tenham pleno domínio das competências expressas nas Diretrizes Curriculares, as contemplam através de ações como: saber ouvir, saber falar e competência técnica/pedagógica, no domínio de diversos conhecimentos, capacidade de resolver problemas, entre outras atitudes presentes em sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Pedagogia das Competências. Educação Física. Formação Inicial. Bacharel.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias que correm, da educação infantil ao ensino superior, no ensino público e privado, ainda somos frequentemente interpelados a planejar e justificar nossas ações docentes sob a referência do desenvolvimento de habilidades e competências, sendo raro encontrar um documento educacional em que o vocabulário das competências não o figure (Pereira, 2015).

Na formação inicial dos cursos de graduação no Brasil isso foi uma condição premente e ainda é um elemento de debate e referência. Desde dezembro de 1997 a sociedade foi convocada, via Edital n. 04/1997 a preparar Diretrizes Curriculares pautadas na noção de competência.

> As Diretrizes Curriculares devem conferir uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho (Brasil, 1997, p. 1).

Na atualidade muitos cursos, devido a perenidade de mais de 20 anos das competências presentes nas diretrizes e a recentidade das reformas, tomam como orientação essa noção de competências.

Recentemente, em parecer homologado de 12/03/2024, foi debatida essa referência das Diretrizes Curriculares para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica. Neste se reconhece que o currículo por competências foi implementado com a justificativa de ajustar a educação às exigências das transformações sociais. Entretanto destacaram críticas pelo viés político-econômico, afirmando que sua associação à ideia de avaliação de desempenho, regulação do trabalho docente e uma formação pragmática geraram problemas.

> No sentido contrário a essa concepção, os movimentos sociais progressistas convergem para a sólida formação teórica, da relação teoria-prática, da gestão democrática e da valorização do profissional, buscando uma formação com uma qualidade socialmente referenciada (Brasil, 2024, p. 3).

> Assim, é preciso superar uma abordagem fragmentada do conhecimento, o que requer estimular a integração e o diálogo constante entre as disciplinas, para facilitar a compreensão dos futuros professores quanto às conexões entre diferentes áreas de conhecimento, pois é a única saída para que os professores desenvolvam a capacidade de lidar com situações complexas (Brasil, 2024, p. 13).

No campo da formação superior em Educação Física (EF) isso não foi diferente. Primeiro porque ainda vigora essa ideia de competência, quando a LDB n.º 9394 (Brasil, 1996) trata da finalidade e abrangência da Educação Superior, estabelecendo elementos para os processos seletivos de ingresso nas graduações, considerando as competências e habilidades, especialmente definidas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). E segundo, mesmo que as novas diretrizes nacionais para os cursos de graduação em EF, Resolução CNE/CES n.º 06 (Brasil, 2018), trate apenas timidamente da noção de competência, a anterior, que se pautava nas competências, DCNEF Nº 07/2004, orientou os cursos por mais de duas décadas e ainda orienta a grande maioria dos que estão em andamento, especialmente por sua implementação ter sido, via Resolução CNE/CES n.º 1, prorrogada até dezembro de 2022 (Brasil, 2020).

Fora que "[...] identificamos que semelhanças são preservadas com relação às aquisições e desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais. Tais aquisições e desenvolvimento aparecem como competências e habilidades na Resolução anterior de 2004" (Lopes *et al.*, 2022, p. 250).

Enfim reconhecemos que a pedagogia das competências tem sido uma referência para a organização dos currículos de uma forma geral, abrangendo desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Contudo, nos perguntamos: em que se pauta a pedagogia das competências? De que forma se materializa nos currículos de cursos superiores? E como os professores percebem, avaliam e materializam essas competências em sua prática pedagógica?

Neste estudo, partiremos para uma análise mais detida das competências a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF, especificamente com foco no Bacharelado. Nestas diretrizes se definem os princípios, as condições e os procedimentos para a formação dos profissionais de EF para aplicação em âmbito nacional na organização, no desenvolvimento e na avaliação do projeto pedagógico dos cursos de graduação em EF das Instituições de Ensino Superior (IES) (Brasil, 2004).

Desta forma, trataremos acerca da compreensão sobre o que seja competência na formação inicial em EF e como estas as competências se expressam na ação docente. Isto posto, o presente estudo objetiva analisar como se expressa a pedagogia das competências no curso de bacharelado em EF e identificar qual a visão que os docentes têm sobre a materialização destas em sua prática pedagógica.

2 METODOLOGIA

Este texto é resultado de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo realizada no âmbito dos estudos de doutorado em EF.

Na parte bibliográfica, para um aprofundamento a respeito da temática das competências realizamos uma análise da literatura. Segundo Gil (2002, p. 44) esse tipo de investigação "[...] é

desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", também por publicações periódicas, obras literárias ou de divulgações, entre outros.

Sobre a pesquisa documental utilizamos fontes primárias, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Educação Física e o projeto pedagógico de curso da graduação de Bacharelado da instituição.

Fundamentando-nos em Kripka (2015) e Cellard (2008) reconhecemos que este tipo de pesquisa faz uso de fontes que não receberam tratamento científico e analítico, e permitem extrair informações que favorecem a percepção de processos de maturação e evolução de sujeitos, grupos, instituições, práticas etc.

Na pesquisa de campo[1] realizamos entrevistas semiestruturadas com 7 (sete) professores, que atenderam ao critério de inclusão de: estar regendo disciplinas vinculadas a dimensão da Cultura de Movimento Humano, tais como jogo, esporte, dança, ginástica e luta na instituição.

Segundo Triviños (1987) e Bodgan (1994) a entrevista semiestruturada permite conduzir questionamentos de forma que o entrevistado pode seguir uma linha de pensamento, porém dando vazão a outros elementos que não tenham sido planejados pelo pesquisador, mas que o entrevistado veja relevância.

Para o tratamento dos dados tomamos de empréstimo a análise de conteúdo categorial por temática, fundamentando-nos em Bardin (2011), cuja operacionalização se dá na compreensão e interpretação de mensagens, procurando captar os núcleos de sentido, num movimento de decodificação das informações.

Segundo Souza Júnior, Melo e Santiago (2010, p.34) a análise de conteúdo funciona "[...] em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos".

Nesse movimento foram delimitadas como categorias analíticas: competência profissional e competência profissional em EF, tanto para o diálogo com a literatura e os documentos, quanto para orientar o contato com o campo.

Neste contato com o campo foram identificadas categorias empíricas, com suas unidades de contexto e registro, conforme apresenta o quadro A.

As unidades de contexto expressam elementos numa dimensão mais ampla que as unidades de registro e estas representam um dado bruto de base acerca do objeto, sendo a menor unidade de significação (Bardin, 2011).

[1] A referida pesquisa foi aprovada no comitê de ética CAAE: 02667318.9.0000.5192.

Quadro A – Categorias de Análise dos Dados.

Categorias Empíricas	
Unidades de Contexto	Unidades de Registro
Noção de Competência	
Compreensão	Entendimento
	Percepções gerais
Competências no Currículo	
Apropriação	Relações externas a disciplina
	Metodologias utilizadas
	Materialização na prática pedagógica

Fonte: Os autores.

3 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: DOS FUNDAMENTOS ÀS CRÍTICAS

Philippe Perrenoud é um autor proeminente quando se fala em competência no Brasil, especialmente no âmbito educacional. Suas ideias de competência pressupõem a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois assume que sua sinergia tem em vista uma ação eficaz em determinada situação complexa (Perrenoud, 1999).

O autor considera que a competência perpassa pela arte da execução ativa relacionada a um conjunto de esquemas lógicos de alto nível de abstração, ou seja, a competência constrói-se com a prática na qual se multiplicam as situações de interação, aleatória, da repetição e da variação, graças a um engajamento pessoal em seguidos intercâmbios e um forte desejo de entender e fazer-se entender.

Neste sentido, destaca que o mundo do trabalho se apropriou da noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (Perrenoud, 1999).

Na proposta deste autor a pedagogia das competências se contrapõe à lógica enciclopédica que vem imperando há tantos anos nas instituições educacionais. Não é a assimilação de múltiplos saberes que levará os estudantes a compreenderem melhor o mundo, pois muitas vezes os saberes acumulados verificados nos exames não conseguem ser mobilizados em situações reais. Mobilizar competências é sobre a sinergia dos vários conhecimentos aplicados a uma situação-problema real.

Quando Perrenoud (1999) reafirma esta pedagogia termina por incumbir à escola a função de formar competências junto aos estudantes, entendendo-as como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) a fim de solucionar, com pertinência e eficácia, uma série de situações.

Zabala e Arnau (2010) reconhecem que o principal fator que fundamenta uma formação por competências, é a função social do ensino, ou seja, de o ensino assumir uma função orientadora, facilitadora para cada ser humano de forma que proporcione acesso aos meios para que possam se desenvolver dentro de suas possibilidades, que forme competências imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social e profissional.

A competência envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca das informações pertinentes, formação de uma decisão etc. (Perrenoud, 1999).

Ainda neste debate, Perrenoud (2000) salienta que a trajetória da construção do conhecimento é coletiva, onde o professor orienta, cria situações e dá auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem tão pouco o guia que propõe a solução para o problema. “Não há dispositivo geral; tudo depende da disciplina, dos conteúdos específicos, do nível dos estudantes, das opções do professor” (Perrenoud, 2000, p.33).

O estudante ao chegar na escola possui conhecimentos, mas não construiu competências ainda, resultado que assinalaria a falência do ensino que apresenta o conhecimento como um fim em si mesmo, ou seja, para Perrenoud (2000) o conhecimento não pode ter como objetivo ele mesmo, é necessário que seja um instrumento a ser mobilizado para enfrentar situações problemáticas. Portanto, as competências são irredutíveis a conhecimentos, isto é, não dependem do conhecimento científico, embora se apoiem sobre eles. Em outras palavras, os conhecimentos disciplinares não se integram espontaneamente em competências.

Razão pela qual os currículos deveriam ser reorganizados em função de situações-problema aptas a fomentar a construção de competências desde a escola (Perrenoud, 2000; Pereira, 2015). Não é tratar como uma coisa ou outra, mas como conhecimentos que se imbricam entre si, que estão relacionados e se alinham na composição da formação de um indivíduo.

Contudo, há um questionamento: o desenvolvimento de competências não ocorre em detrimento dos saberes? Sendo assim, não levam à desistência de transmitir conhecimentos? Ou seja, a valorização da aquisição de competências sobre o conhecimento científico pode levar a uma supressão desta prática.

O pressuposto da pedagogia das competências defende reduzir o tempo destinado à pura assimilação de saberes e questiona a organização fechada das disciplinas curriculares, ou seja, questiona o ensino enciclopédico que impera nas instituições educacionais. Entretanto, não exclui a necessidade dos conhecimentos, pois, para desenvolver competências é preciso mobilizar saberes já que em quase a totalidade das ações humanas, exige-se algum conhecimento (Toniolo, 2020).

As ideias de Philippe Perrenoud, portanto, não foram imunes a críticas, sendo algumas delas pertinentes para que possamos compreender o que se quis propor com a pedagogia das competências e como chega no Ensino Superior.

Duarte (2001), insere sua crítica a Pedagogia das Competências de Philippe Perrenoud, no que chama Pedagogias do Aprender a Aprender, juntamente com a Escola Nova, o Construtivismo e a

perspectiva do “Professor Reflexivo”. Assim faz uma relação entre a proposição das competências e o “uso de métodos ativos”, oriundos do movimento escolanovista de John Dewey.

> A abordagem por competências se junta às exigências da focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos... [...] A formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento *(coaching),* baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se competências exercitando-se em *situagdes complexas* (Perrenoud, 1999, p. 53-54).

Em síntese podemos dizer que seria uma educação destinada a formar indivíduos criativos e proativos, contudo as formas de ação estariam circunscritas a uma melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista, ou seja, a mobilização dos conhecimentos em situações reais, gera um agir de acordo com o que é esperado da sociedade.

Ramos (2001) reforça a crítica a esse vínculo ao lema aprender a aprender, pois as experiências dos estudantes são somadas aos mecanismos de aprendizagens das chamadas competências genéricas ou transversais: observação, comunicação, dedução, medição, classificação, previsão, organização de informações, tomada de decisão, análise de variáveis, comparação, síntese e avaliação.

> Pretende-se, nas formações profissionalizantes, preparar para um ofício que confrontará a prática com situações de trabalho que, a despeito da singularidade de cada um, poderão ser dominadas graças a competências de certa generalidade (Perrenoud, 1999, p. 36).

Em uma de suas falas, Perrenoud (2000) afirma que há uma tendência em ir rápido demais, em todos os países, que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações na quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. Ou seja, é pensando nos resultados, onde se quer chegar, mas sem calcular exatamente os caminhos, as ações dos sujeitos, os objetivos reais, isto é, aqueles que de fato trarão mudanças para uma comunidade, e como esse projeto estará posto em um determinado ambiente.

E assim ele se pergunta: “O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia a dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia?” (Perrenoud, 1999, p. 68). Diante desta problematização de Perrenoud, muito estudiosos interpretam um caráter adaptativo frente as situações do cotidiano.

Entendemos que as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois de que adianta um indivíduo culto, sem a capacidade de aplicar sua cultura à resolução de problemas concretos? As competências elementares exigem a mobilização dos saberes disciplinares tratados nos programas escolares.

No entanto estas não podem estar desconectas das condições sociais e objetivas onde essas competências se forjam e onde e por quem serão aplicadas e recebidas, pois há uma série de contradições que precisam ser levadas em consideração.

No que diz respeito às universidades, Perrenoud (1999) destaca que estas não conferem à 'competência' um estatuto prestigioso. Ao contrário, mesmo quando formam competências, elas têm o pudor de não as designar e preferem enfatizar o saber erudito, teórico e metodológico (Perrenoud, 1999; Toniolo, 2020).

Analisando elementos afetos ao Ensino Superior, e fundamentando e criticando a pedagogia de competências que tem orientado as diretrizes de vários cursos de formação inicial no Brasil, encontramos estudos apresentando fundamentos que mereceram nossa reflexão.

Polonia e Santos (2020) procuraram identificar o desenvolvimento de competências no Ensino Superior, aplicando questionários com docentes de três instituições privadas do Distrito Federal, usando a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), com o aporte da teoria das representações sociais. Nas análises fica explicita a mudança de foco do ensino de conteúdos para colocar os estudantes como protagonistas. Os professores fomentam concepções ativas e interativas em suas práticas pedagógicas. Assim o papel desses é imprescindível para superar dicotomias, tais como: teoria e prática, individual e coletivo, afetivo e intelectual, técnico e formativo, precisando estarem permeados por posturas críticas e reflexivas.

Roberto, Vieira e Almeida (2017) relatam uma experiência com o desenvolvimento de competências relacionadas ao exercício do bacharel em Direito, particularmente as capacidades de expressão oral e de trabalho em equipe. Para os autores a noção de competências pode estabelecer pontes de aproximação entre o saber teórico e o mundo profissional, tais como as que por eles forem experimentadas. A universidade assim constitui-se como um ambiente facilitador para um desenvolvimento presente e uma projeção futura.

Santos (2015) faz uma análise da relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e a Pedagogia das Competências no Ensino Superior, e evidencia o deslocamento do paradigma da qualificação para a categoria competência. Conclui que algumas apropriações acerca do conceito de competências, expressam os interesses capitalistas em demandar para o ensino não universitário uma pedagogia afinada a interesses mercantis.

Silva (2011) se propõe a contribuir para a compreensão da implantação da noção de competência no Ensino Superior brasileiro, focando o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Evidenciando que o preconizado diante das mudanças do mundo do trabalho e sua reestruturação produtiva, não é cumprido, pois há impropriedade diante da natureza da educação e inadequações do currículo. De um lado atividades educacionais se mantêm distantes do mundo do trabalho, de outro a educação precisa se reconhecer como produto social e redefinir currículos e

práticas de forma a possibilitar ao alunado novas formas de pensar e atuar perante as demandas da sociedade.

Vemos, portanto, com os estudos apresentados que a Pedagogia das Competências, quando situada na dimensão da formação inicial profissional, define seus objetivos a partir de expectativas imediatas do sistema produtivo de cada profissão e das possibilidades individuais de desenvolvimento destas competências.

Contudo, é necessário que refinemos o nosso olhar e fazer pedagógico ao tratar da Pedagogia das Competências pois, enquanto no estudos de Polonia e Santos (2020) a mobilização de competência é vista como uma superação da dicotomia teoria-prática o inverso acontece com o estudo de Silva (2011), pois o que se tem percebido são atividades distante do mundo do trabalho de forma que os currículos precisam ser redefinidos, ou seja, não se trata apenas de mobilizar competência de forma que seja útil na vida quando ela não condiz com a realidade na qual estamos inseridos.

Entretanto, Santos (2015) nos traz um importante ponto de atenção, que inclusive é um objeto de crítica da Pedagogia das Competências, expressar os interesses capitalistas em demandar uma pedagogia afinada a interesses mercantis, pois ainda que Roberto, Vieira e Almeida (2017) apontem essa pedagogia como um ambiente facilitador para um desenvolvimento presente e uma projeção futura da profissão, é necessário que as IES tenham o zelo de não deliberar sobre o que cabe ou não ser aprendido tomando como ponto de partida a sociedade capitalista, pois, priorizar os conhecimentos que são julgados úteis a vida laboral é uma visão reducionista da educação.

Reconhecemos que a abordagem por competências se apresentou como uma questão de mudança e de ruptura, pois as rotinas pedagógicas e didáticas tradicionais, às vezes, não contribuem para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames.

No entanto, é possível uma Pedagogia das Competências contra hegemônica? Ramos (2003) vai procurar responder à questão.

> Também sinalizamos que o movimento educacional contra-hegemônico, compreendido como aquele que se constrói em favor dos interesses dos trabalhadores e não do capital, exigiria a ressignificação da noção de competência, associada à sua subordinação ao conceito de *qualificação como relação social*. Não obstante, chamamos a atenção para o fato de que a questão social não se reduz aos conceitos. Esses são mediações que permitem diferenciar as ideologias orgânicas das ideologias arbitrárias e, por isso mesmo, seus significados devem ser precisos, ao mesmo tempo que devem ser enfrentados no plano concreto das relações sociais de produção, pelos sujeitos sociais organizados, como problema material sócio-histórico e ético-político (Ramos, 2003, p. 96).

Segundo a autora isso seria possível mediante um referencial teórico-metodológico centrado na práxis humana, mediada pelo trabalho como o concreto princípio educativo.

Desta forma, corroboramos com Toniolo (2020) ao afirmar que reconhecendo a formação de competências para agir com responsabilidade como uma premissa na formação inicial, não há como desconsiderar a importância da estrutura curricular neste processo uma vez que é o currículo que estabelece os nortes a serem observados e seguidos pelos professores durante o fazer pedagógico da formação inicial e esse currículo precisa ser construído de forma democrática pensando em quem é o estudante que ingressa em uma IES e qual o perfil esperado desse como egresso.

4 AS COMPETÊNCIAS NA AÇÃO DOCENTE: QUE RELAÇÕES?

Partimos da premissa que a formação inicial deve priorizar a aproximação do estudante às exigências que acontecerão no exercício das funções de sua profissão. Hoje se exige que um profissional seja qualificado e possua conhecimentos abrangentes da área e dos contextos nos quais atuará.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, incluindo as do Bacharelado em EF, se dispuseram a isso, por via da noção de competências. Entretanto como se deu isso na relação entre o currículo prescrito no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e ação docente no currículo em ação?

A respeito do conhecimento sobre as competências postas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em EF, podemos perceber o desconhecimento sobre essas competências a partir das seguintes falas

> Eu poderia dizer para ti uma série de questões, mas pontualmente lista-las agora eu não faria. (Professor 1)

> Eu não tenho conhecimento profundo, algumas reuniões foram tratadas com nossos pares, mas eu não me debrucei ainda para estudo sobre competências que você falou. (Professor 4)

> Eu fiz a leitura breve, mas nesse momento eu não tenho essa competência para falar sobre isso. (Professor 6)

Ou seja, embora tenhamos destacado que o termo competências tem estado presentes nas legislações desde o ano de 97, o conhecimento que os docentes possuem sobre o termo ou ainda o que significa ter um currículo com base em competências é muito superficial. E tal ponderação nos leva a seguinte questão: será que se faz necessário saber o que são as competências para que elas sejam materializadas na prática pedagógica? Ou se torna um conhecimento intrínseco, imbricado com os conhecimentos das disciplinas curriculares?

Pois, embora o professor 1, por exemplo, afirme ter um conhecimento genérico sobre as competências expressas nas diretrizes analisadas, quando o mesmo é questionado acerca do que é

competência a associa “A necessidades de habilidades teóricas, práticas, bem como, conhecimentos específicos para atuarem nos espaços de intervenção” (Professor 1).

> Competência, é.… considerando que seria a relação de eu ter condição a partir da aplicação da identificação do ambiente da aplicação de um conjunto de habilidades para, é... Que essa intervenção feita nesse ambiente ela tenha propriedade de ser e onde todas as partes envolvidas elas consigam se desenvolver na busca dos objetivos que foram estabelecidos. (Professor 1) .

Isto posto, percebemos que ainda que os professores não tenham um domínio amplo do que é posto nas diretrizes, a conceituação do que sejam as competências e a ideia de que deve ser um conhecimento aplicável durante o exercício da profissão é bem estabelecida e compreendida.

Por outro lado, também identificamos professores que afirmavam conhecer e usar as competências postas nas diretrizes na hora de estruturar o planejamento de suas disciplinas como foi observado na fala do Professor.

> Conheço, a gente na ESEF sempre teve na hora de elaborar plano e nas próprias reuniões pedagógica, a gente ia lá colar, sempre voltar a trabalhar essas competências, né!? Ninguém decora, mas a gente tem uma ideia de uma maneira geral das competências que a gente precisa pensar nela para elaborar o plano e para ministrar as disciplinas. (Professor 2)

Um destaque na fala do Professor 2 indica que só agora no novo currículo é que os documentos de registro fazem o professor “pensar sobre a formação de competências específicas”, antes, “os documentos de registro não estabeleciam essa obrigatoriedade”.

De forma geral, observamos que alguns professores até reconhecem a existência da formação das competências por dentro do dinamismo das práticas desenvolvidas na instituição, mas não estabeleceram a formação de competências em suas disciplinas de forma planejada e intencionada

> Elas podem até existir, diversas competências, mas que eu não direciono a minha atuação quanto professor para o desenvolvimento dessas competências, se ela existir, ela existe de forma paralela como a escola ela tem vários projetos como PAPD com crianças portadoras de deficiências, como o Master Vida que atua com pessoas idosas, né!? E outras atividades que a escola, graças a Deus, a uma escola que oferece para esses alunos, diversos campos de atuação. (Professor 4)

A construção das competências se encontra intimamente ligada à prática social e não em ações isoladas e descontínuas muitas vezes presentes no cotidiano escolar. Essa afirmação, pressupõe que a formação das competências só será adquirida a partir de situações vividas ou resolvidas pelos

estudantes que são oportunizadas pelos docentes dentro de seus planejamentos, ainda que de forma indireta quanto a intenção ‘mobilizar uma competência’.

Em seguida, procuramos identificar junto aos professores investigados o entendimento que cada um tinha sobre competência profissional e podemos observar o seguinte:

> Competência acredito que seria um sinal que a pessoa engloba em termo de conhecimento sobre determinada natureza. (Professor 4)

> A capacidade das pessoas de uma maneira geral de lidar com alguma temática, o que elas conseguem dominar em relação a algum tema no caso específico da ginástica. (Professor 2)

Nas falas dos professores 2 e 4 podemos depreender que competência estará relacionado com a capacidade de fazer algo de forma assertiva, com conhecimentos que lhe permitem agir com propriedade sobre determinada tarefa.

> Competência, é.... considerando que seria a relação de identificação do que um profissional ele vai desenvolver para poder fazer uma intervenção especifica no âmbito, no nosso caso, na educação física. (Professor 5)

Quanto ao professor 5, vemos um caráter de atribuição, ou seja, é um conhecimento que adquiro para ser apto para algo, responsabilidade própria de um cargo ou função.

> Eu entendo como competência a capacidade de você articular conhecimentos para dar conta de uma determinada questão específica, vamos dizer assim uma questão que está relacionada a vida cotidiana, a uma determinada prática ou tudo mais, então são conhecimentos que estão lá espalhados em vários locais. (Professor 3)

Na fala do professor 3 observamos uma aproximação com Perrenoud (1999, 2000) quando é relacionado a competência como a capacidade de articular os conhecimentos com ações da vida cotidiana.

Contudo, de forma geral percebemos a partir das falas, que competência não está vinculada apenas ao senso comum de eficiência, de ser bom em algo e menos ainda de mera atribuição para o fazer de uma tarefa e sim uma mobilização de conhecimentos para enfrentar um desafio pragmático (Toniolo, 2020).

Competência profissional é definida, conforme Nascimento (2002), como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário para uma atuação profissional adequada e no sentido de unidade, isto é, pensando a formação profissional como um conjunto de ações, os conhecimentos

específicos da área não devem ser tratados pedagogicamente de forma isolada na graduação, as disciplinas curriculares devem dialogar entre si a todo momento.

Entretanto existem fragilidades no meio acadêmico quanto ao entendimento e estruturação de disciplinas centradas na perspectiva da formação de competências, como podemos observar a seguir, pois, nessa fala a competência está ligada a uma questão de eficiência.

> Não tem um estudo teórico sobre competência até porque o público que a gente trabalha, trabalha em cima de objetivos comportamentais e atitudinais e tudo mais, mas eu acho que se busca a competência ainda para fazer aquilo da melhor forma possível. (Professor 6)

Entretanto, as práticas evidenciadas nas disciplinas dos professores 1, 2, 3, 5, 6, 7 anunciam de forma positiva uma aproximação com a formação por competência através das iniciativas dos seminários, intervenções, microaulas e realização de festival, porém para consolidar a formação na perspectiva das competências é preciso mais que isso.

> É necessário primeiramente que os professores ampliem seu diálogo com a formação por competência e a partir dessa ampliação vislumbrem aproximação com outros professores de outras disciplinas para discutir metodologias, projetos e outros conhecimentos. É preciso também uma interlocução com sujeitos e espaços de vivencias fora dos muros da instituição, bem como, metodologias participativas de forma que cada disciplina seja de fato um espaço de exercício de aprendizagem por competência (Toniolo, 2020. p. 159-160).

As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra, a mobilização destes recursos considera a singularidade de cada situação, mesmo que possamos tratar a situação por analogia com outras já encontradas.

Rios (2002, p. 156) destaca que a competência profissional só se revela na ação, pois é na prática profissional que as capacidades são mostradas, pois se exercitam possibilidades e potencialidades, por isso, que oportunizar essas situações ainda na universidade é tão rico e importante para o processo de formação profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos as escolas de formação passaram por várias mudanças, seja para atender uma lógica neoliberal, para seguir o modelo posto no mundo do trabalho ou quaisquer outras justificativas. O fato é que nesse cenário, as IES precisaram sempre estar se atualizando e adequando seus currículos ao que é/era posto nos documentos norteadores para a educação, nos fazendo questionar se o profissional que devemos formar é um que atenda ao mercado ou um que deva transcendê-lo.

Se a intenção é formar profissionais preparados para lidar com todas as situações das mais simples as mais complexas de forma eficaz e eficiente isso se traduz em mobilização de competências, estas que são exigidas no Ensino Superior e fazem parte do percurso formativo do Bacharel em Educação Física, objeto de análise deste estudo.

Ao falarmos em competência, termo que tem estado em voga na construção dos currículos há muito tempo, o caracterizamos como sendo um agir eficaz, por dentro de uma situação real, amparado em conhecimentos, que, sem se limitar a esses, são convocados como uma capacidade de colocar em prática os saberes formais.

Uma formação pautada na noção de competência prepara o professor para mais do que dar conta da esfera conceitual do conhecimento, trata-se do saber fazer e fazer bem, mobilizando os conhecimentos corretos nas situações específicas de sua prática pedagógica ao passo que prepara os estudantes para lidar com as situações simples e complexas no exercício da profissão.

Entretanto, ao ouvirmos relatos dos professores percebemos que ainda que alguns deles não tenham pleno domínio das competências expressas nas Diretrizes Curriculares as contemplam através de ações em suas práticas pedagógicas, como aponta a autora.

Ou seja, no que diz respeito à atuação pedagógica do docente por competências, destaca-se que esta é focalizada sobre o estudante e nos métodos ativos, pois convida os docentes a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar ou utilizar outros meios de ensino; negociar e conduzir projetos com os estudantes; adotar um planejamento flexível e indicativo e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar.

A situação didática para a formação de competências, preconiza-se a existência de "situação-problema" que não se configura como uma situação didática qualquer. Ela deve colocar o estudante diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo escolhido por ele ou proposto ou até traçado. Deve levar o estudante a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, suas representações, de maneira que leve-o ao constante questionamento e à elaboração de novas ideias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Edital n.º 4 /97. Brasília, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf. Acesso em: 03/05/2024.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n.º 1, de 29 de dezembro de 2020. Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Brasília, 2020. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921-rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03//05/2024.

_____. Resolução CNE/CES n.º 07, de 31 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Brasília, 2004 Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf. Acesso em: xxxxxx.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 4/2024. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília : 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192. Acesso em: 02/05/2024.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora, 1994.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008. p. XX-XX.

DA SILVA, F. S. A noção de competência no ensino superior: o curso de Pedagogia da UFPB. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 23, n. 2, p. XX-XX, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19132. Acesso em: 02/05/2024.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, dec. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?lang=pt. Acesso em: 02/05/2024.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar Projetos de Pesquisas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KRIPKA, R.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Atas - Investigação Qualitativa na Educação, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research/link/55cb950708aea2d9bdce3413/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 02/10/204.

PEREIRA, R. F. de S. M. Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud. Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 229- 242, jan./mar, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/RVZVm8b7z3nTccMm6WC6HVr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 02/10/2024.

PERRENOUD, P. Construir competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POLONIA, A. da C.; SANTOS, M. de F. S. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. Educação em Pesquisa, São Paulo, v. 46, e217461, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/CpP9k7HDQpKDX4s5G7v6SQJ/. Acesso em: 03/05/2024.

ROBERTO, G. B. S.; VIEIRA, G. D.; ALMEIDA, R. G. B. de. Desenvolvimento de competências no ensino superior: relato de experiência no Curso de Direito da UFMG. Anais... Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39795/2/Desenvolvimento%20de%20compet%c3%aancias%20no%20ensino%20superior%20....pdf. Acesso em: 03/05/2024.

SANTOS, J. Pedagogia das competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. Revista Trabalho Necessário, v. 13, n. 21, set. 2015. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/9587. Acesso em: 03/05/2024.

SOUZA JÚNIOR, B. M. de; MELO, M. S. T; SANTIAGO, M. E. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. Movimento, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 29–47, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11546. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11546. Acesso em 21 jun 2022.

RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. Trabalho, Educação e Saúde – volume 1. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2003. p. 93-114.

TONIOLO, K. Competências na formação do Bacharel em Educação Física: há prevalências? 2020. 287f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB, Universidade de Pernambuco, Recife, 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Artmed: Porto Alegre, 2010.