

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

JÚLIO CÉSAR SCHMITT ROCHA

**AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR ACERCA DAS ATITUDES**

**FLORIANÓPOLIS
2013**

JÚLIO CÉSAR SCHMITT ROCHA

**AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR ACERCA DAS ATITUDES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

**FLORIANÓPOLIS
2013**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocha, Júlio César Schmitt

As competências na formação do professor de educação física: [tese] : um olhar acerca das atitudes / Júlio César Schmitt Rocha ; orientador, Juarez Vieira do Nascimento - Florianópolis, SC, 2013.

208 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Inclui referências

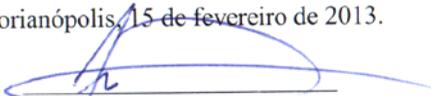
1. Educação Física. 2. Formação Inicial. 3. Competências. 4. Atitudes. 5. Educação Física. I. Nascimento, Juarez Vieira do . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

Júlio César Schmitt Rocha

AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR ACERCA DAS ATITUDES

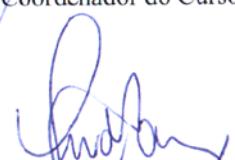
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

Florianópolis, 15 de fevereiro de 2013.



Prof. Dr. Fernando Diefenthaeler
Coordenador do Curso

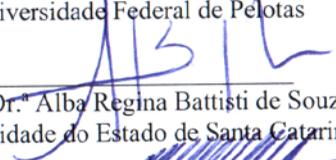
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.ª Dr.ª Mariângela da Rosa Afonso
Universidade Federal de Pelotas



Prof.ª Dr.ª Alba Regina Battisti de Souza
Universidade do Estado de Santa Catarina



Prof. Dr. Edison Roberto de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Elenor Kunz
Universidade Federal de Santa Catarina

No fazer das competências educacionais,
tanto cabem
as performances técnicas como éticas e estéticas.

AGRADECIMENTO

A todos aqueles com quem tive oportunidade de conviver: com todos
aprendi!

Agradeço àqueles que ainda me ensinam a conhecer, a fazer e a sentir.

RESUMO

AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR ACERCA DAS ATITUDES

Autor: Júlio César Schmitt Rocha

Orientador: Juarez Vieira do Nascimento

Ao ensinar, não se repassam somente conhecimentos formais, repassa-se algo de si: sua identidade e valores ficam impregnadas, marcada em todo o trabalho realizado. De tal premissa emerge o objetivo deste estudo: identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina com um olhar sobre a dimensão atitudinal. A investigação caracterizou-se como estudo de caso, aplicado quanto a sua natureza que se sustentou nas abordagens quantitativa e qualitativa. Compreendeu um estudo descritivo exploratório quanto aos seus objetivos que foram sistematizados em duas categorias: conhecendo as competências na estrutura curricular e desvelando as atitudes na formação. Os dados foram coletados na análise documental de trinta planos de ensino e do Projeto de Reformulação do curso que originou a construção e a aplicação de questionário a vinte e três professores sobre as dimensões orientadoras da intervenção pedagógica agrupados em eixos curriculares do curso. Da amostra estratificada foram selecionados dez professores para entrevista que, juntamente com os dados coletados de um grupo focal com seis estudantes formandos, forneceram informações sobre a presença e desenvolvimento de atitudes no processo de ensino. De posse das informações partiu-se para a análise de conteúdo triangulando os dados. Os achados evidenciaram o predomínio do conhecimento conceitual na dimensão do conteúdo e da orientação acadêmica na formação inicial. Os objetivos almejados para o curso se sustentam naqueles vinculados à habilidade, e nas competências preponderam aquelas relacionadas ao conhecimento. Além disso, constatou-se uma desarmonia entre as intenções projetadas e o plano efetivado. No que se refere às atitudes presentes e fomentadas no fazer pedagógico, reconheceu-se a sua importância e influência. Enquanto as atitudes refletidas e tidas como referências concentraram-se pela via da afetividade por parte dos professores formadores, os estudantes priorizaram aquelas ligadas ao componente comportamental. Admitiu-se

a repercussão das atitudes e os professores foram considerados sempre modelos. Foi unânime o reconhecimento de interferência das atitudes ligadas aos fatores emocionais no processo de ensino-aprendizagem. Os limites para a formação/transformação das atitudes concentraram-se nas deficitárias condições pedagógicas e no desinteresse participativo dos professores. Conclui-se que a atitude é o atributo valorativo que determina a competência em busca de um saber fazer bem. Diante da complexidade do tema, as futuras investigações nesta área necessitam aprofundar ainda mais o papel desempenhado pelas competências atitudinais na formação do professor.

Palavras-chave: Formação Inicial. Competências. Atitudes. Educação Física.

ABSTRACT

THE COMPETENCIES IN THE EDUCATION OF THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER: A LOOK REGARDING THE ATTITUDES

Author: Júlio César Schmitt Rocha

Adviser: Juarez Vieira do Nascimento

In teaching, not only formal knowledge is passed, it passes up something of yourself: your identity and values are impregnated, marked on all the work performed. From this premise emerges the objective of this study: to identify the skills contemplated in the curriculum organization of the Physical Education teacher from Federal University of Santa Catarina with a look at the attitudinal dimensions. The research was characterized as a case study, applied concerning its nature that was sustained in quantitative and qualitative approaches. It comprehended a descriptive exploratory study concerning its goals which were systematized into two categories: knowing the skills in curriculum structure and revealing the attitudes in education. The data were collected in the documentary analysis of thirty teaching plans and the Restatement Project of the course that originated the construction and application of a questionnaire to twenty-three teachers about the orientated dimensions of pedagogical intervention grouped in curriculum axes from the course. From the stratified sample it was selected ten teachers to interview along with the collected data from a focus group with six graduated students, provided information on the presence and development of attitudes in the teaching process. Once the data was obtained it went to the analysis of content triangulating the data. The discoveries demonstrated the predominance of the conceptual knowledge in the dimension of the content and academic guidance in the initial education. The desired goals for the course are supported on those linked to ability, and in the competencies predominated those related to knowledge. Besides, it was verified a disharmony between the projected intentions and the effective plan. Regarding the present attitudes and fostered in the pedagogical making, it was recognized its importance and influence. While the attitudes reflected and taken as references focused on the way of affectivity from the creator teachers, the student prioritized those linked to the behavioral component. It was admitted the

repercussion of the attitudes and the teachers were always considered as models. It was unanimous the recognition of interference of the attitudes linked to the emotional factors in the teaching-learning process. The limits for the formation/transformation of the attitudes focused on the deficit pedagogical conditions and in the participative disinterest of the teachers. As a conclusion, the attitude is the evaluative attribute that determines the competence in search of a knowledge to do well. Given the complexity of this issue, the future researches in this area require further deepen the role played by the attitudinal competencies in the education of the teacher.

Key words: Initial. Education. Competencies. Attitudes. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Epistemologia e as concepções de competências na organização curricular..... | 54 |
| Quadro 2: A competência e os recursos a serem mobilizados..... | 57 |
| Quadro 3: Competências relacionadas às atitudes..... | 65 |
| Quadro 4: Dimensões do Conteúdo priorizadas nas disciplinas por Eixo Curricular..... | 90 |
| Quadro 5: Orientações Conceituais priorizadas nas disciplinas por Eixo Curricular..... | 93 |
| Quadro 6: Objetivos do Projeto de reformulação priorizados nas disciplinas por Eixo Curricular..... | 105 |
| Quadro 7: Competências privilegiadas nas disciplinas por Eixo Curricular..... | 113 |
| Quadro 8: Quadro geral de prioridades de conteúdo, orientação conceitual, objetivos e competências privilegiadas por Eixo Curricular..... | 120 |

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Objetivos dos planos de ensino classificados de acordo com as dimensões da competência e verbos mais utilizados. 107

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| LISTA DE QUADROS | 15 |
| LISTA DE FIGURAS | 17 |
| CAPÍTULO I..... | 21 |
| 1 INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 O PROBLEMA E JUSTIFICATIVA..... | 21 |
| 1.2 PERGUNTAS NORTEADORAS..... | 30 |
| 1.3 OBJETIVOS | 31 |
| 1.3.1 Objetivo Geral | 31 |
| 1.3.2 Objetivos específicos | 31 |
| 1.4 RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO | 32 |
| 1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS..... | 33 |
| 1.6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO..... | 34 |
| CAPÍTULO II..... | 35 |
| 2 REVISÃO DA LITERATURA | 35 |
| 2.1 O (RE) INVESTIMENTO NA INTEGRALIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR | 35 |
| 2.2 (RE) SIGNIFICANDO A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO..... | 48 |
| 2.3 A COMPETÊNCIA ATITUDINAL | 56 |
| CAPÍTULO III..... | 69 |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 69 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO | 69 |
| 3.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO | 71 |
| 3.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO..... | 72 |
| 3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS | 73 |
| 3.5 COLETA DE DADOS | 78 |
| 3.6 CUIDADOS ÉTICOS | 80 |
| 3.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES | 80 |
| 3.8 ESTRUTURA DA TESE | 82 |
| CAPÍTULO IV | 83 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS..... | 83 |
| 4.1 CONHECENDO AS COMPETÊNCIAS NA ESTRUTURA CURRICULAR | 83 |
| 4.1.1 Sobre o Curso de Licenciatura..... | 83 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.2 As Diretrizes do Projeto de Reformulação: os eixos curriculares..... | 85 |
| 4.2 DESVELANDO AS ATITUDES NA FORMAÇÃO | 123 |
| 4.2.1 Vivências pedagógicas: atuação | 124 |
| 4.2.2 Vivências Pedagógicas: impacto | 138 |
| CAPÍTULO V..... | 157 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 157 |
| REFERÊNCIAS..... | 171 |
| APÊNDICES | 183 |
| ANEXOS..... | 205 |

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1.1 O PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

O início do século XXI é marcado pela velocidade das mudanças socioculturais em direção a uma sociedade multicultural, cujas mudanças interferem diretamente no processo educativo em curso. Independentemente de serem consideradas ‘boas ou más’, tais mudanças geram polêmicas, desacordos e pluralidade de modos de interpretação, de significados e de valores no processo educativo.

Para os profissionais que atuam na educação, especificamente na formação de professores, torna-se difícil e impreciso determinar o grau de consistência das mudanças nela introduzidas em curto espaço de tempo, indicando que a tomada de decisões compreenderá sempre uma aposta. Com base nelas se afrontam as convicções nas quais os formadores sustentam sua rotina educativa e cada vez mais são instigados a revê-las, a detectar as relações existentes entre estas e as requeridas pelas novas exigências formadoras e os fundamentos valorativos que as amparam.

Os valores e as atitudes, que se refletem de forma explícita ou não na formação, se aguçam e podem tomar contornos de crise pela falta de aprofundamento claro e visível das convicções que o professor deve ter acerca dos propósitos e atividades que ele é levado a desempenhar. A falta de tais convicções, ou, ao assumir outras intencionalidades que não as priorizadas, sem a consistência mínima e provisória, podem ocasionar sérias controvérsias e contradições no fazer curricular, comprometendo assim todo o trabalho educativo almejado.

Essas contradições são vitais e afetam concretamente todos os segmentos ligados à formação do professor, exigindo intervenções mais sistemáticas e sustentáveis no trabalho cotidiano. Caso essas intervenções não disponham de mínima articulação para garantir a devida coerência nas ações educativas, recai sobre cada professor a responsabilidade de eleger valores e atitudes que priorizará num ambiente de alternância cultural e incerteza educacional. A inexistência de momentos articuladores acentua a pulverização das escolhas acerca das questões atitudinais, ensejando que a perspectiva conteudista

permaneça com seu status primordial na organização das tarefas educativas, normalmente travestida de uma pseudoneutralidade. Assim, perde-se a fiel orientação de percurso conduzida por valores pelos quais a ação educativa se pauta.

A Educação Física não está isenta de questões dessa natureza no meio acadêmico e vê suas responsabilidades ampliadas, enquanto se ressentente de mudanças e conflitos que as “inovações” educativas apresentam. Além disso, similar ao que ocorre com as demais formações, é preciso desenvolver formas e estratégias em acordar valores e atitudes que serão priorizados por todos os formadores, como essenciais e balizadores do processo educativo, imprescindíveis aos seus diversificados campos de conhecimento, com o intento de melhor enfrentar as mudanças requeridas pelo contexto sociocultural.

Na década inicial do século XXI, como os demais cursos de formação de professores, a Educação Física sistematizou suas novas propostas curriculares desdobradas em cursos de Bacharelado e de Licenciatura, de acordo com as diretrizes nacionais. Particularmente, o curso de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi alvo de um processo avaliativo e, ante as peculiaridades locais, um novo projeto foi concluído em 2005, sendo implementado no primeiro semestre de 2006.

A formação de professores é guiada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, traçadas nas Resoluções nº 01 e 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2002, as quais contêm princípios orientadores amplos para uma política de formação de professores, estruturando a organização dos cursos no tempo e no espaço. Além disso, sendo o ápice de todo um processo de reforma da educação brasileira e se referindo especificamente à formação do professor, tais diretrizes se desencadearam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394 de 20/12/1996), que proporciona um alicerce comum em busca de uma revisão criativa a respeito do papel dos professores aos modelos à época vigentes. No caso específico da Educação Física, há também a Resolução Nº 07/CNE/2004, a qual estabelece diretrizes específicas para o curso de bacharelado com repercussão na formação do Licenciado em Educação Física.

Em maio de 2000, o Ministério da Educação (MEC) remeteu ao CNE para apreciação, proposta de Diretrizes que ali foi analisada por uma comissão e submetida a várias audiências públicas e técnicas, num

processo árduo de ouvir os diferentes e variados segmentos ligados à formação de professores e proceder a sua sistematização. Com o advento da nova LDBEN, houve aumento e diversificação de instituições de ensino superior, com diferentes graus de autonomia, permitindo a flexibilização curricular e a implementação de cursos e programas regulares, além da avaliação das condições de sua oferta, sob jurisdição do MEC e seus institutos. No seu artigo 53, a LDBEN dá às Instituições de Ensino Superior – IES certa autonomia, como a que se destaca no inciso II – “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

O processo de discussão das Diretrizes para os cursos de graduação foi iniciado pelo MEC, quando convocou as IES a apresentarem propostas a serem sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de cada área articuladas pela Secretaria de Educação Superior - SESu-, cuja finalidade era de subsidiar o CNE na tarefa de instituir diretrizes curriculares nacionais para os diversos cursos. Esse processo veio consolidar três categorias de carreira: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Esta última ganhou terminalidade e integralidade próprias em relação às demais, levando-a a organizar currículo específico que não se confunda com os dos bacharelados (PARECER Nº 09/CNE/CP/2001).

No tocante aos cursos de licenciatura surge o Parecer Nº 09/CNE/CP/2001 como principal documento substanciado a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para formar professores da educação básica. Tal parecer buscou descrever o contexto global e o momento nacional de reforma, o quadro legal de suporte e as linhas orientadoras amplas para uma política de formação de professores.

Como uma das importantes mudanças promovidas pela LDBEN, destaca-se, para este trabalho, o “foco nas competências a serem constituídas na educação básica, introduzindo um paradigma curricular novo [...]”. Sustentado nessa referência basilar, o Parecer Nº 09/CNE/CP/2001 reitera em seu texto o propósito para a formação de professores como alvo do estudo “a discussão das competências e áreas de desenvolvimento profissional que se espera promover nessa formação, além de sugestões para avaliação das mudanças [...] suficientemente flexível para abrigar diferentes desenhos institucionais [...]” (p. 6-7), delineando o perfil de formação do professor, em particular, o de Educação Física.

Desde a aprovação da LDBEN, foram gradualmente

intensificadas as discussões relativas à qualidade da graduação da IES, especialmente pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD), resultando na definição do Plano Nacional de Graduação (Lei Nº 10.172 de janeiro de 2001) e, simultaneamente, na atenção especial aos Projetos Político-pedagógicos das IES e de suas Unidades de Ensino.

A construção de um Projeto Político-pedagógico (PPP) é sempre acompanhada de um ideal e de determinada dose de utopia, vislumbrado por etapas concretas de realização. De fato, o PPP é sempre um instrumento de ação, devendo ser definido em termos axiológicos, políticos, sociais e científicos. De acordo com Guédez (1982, p.11), “é uma espécie de recurso teórico-metodológico, que contém a formulação dos propósitos teleológicos e o enunciado dos princípios normativos, os esquemas metodológicos e estratégicos bem como os suportes epistemológicos de uma determinada concepção educativa”.

É notório que o PPP, que se materializa nos embates e preferências acadêmicas que pulsam na atualidade, não deixa de evidenciar a diversidade de pensamentos e suas projeções na formação profissional. Ou seja, não é possível formar professores sem fazer escolhas, sem que os profissionais responsáveis demonstrem seus valores e como veem a sociedade e os seres humanos que a constituem. Assim, torna-se necessário reconhecer que preferências conceituais estabelecem arcabouços ideários acerca dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes projetadas, podendo chegar a diversificadas metas para a formação de professores que coexistem com o projeto e a estrutura curricular implementada. Acredita-se que os fins formativos e as competências almejadas não podem ser dissociados tão facilmente, quando se deseja alcançar o mesmo perfil de professor. Não se privilegiam os mesmos fins ao se confrontarem anseios formativos como autonomia ou conformismo, tolerância ou desprezo a outras culturas, risco de pesquisa ou seus dogmas, cooperação ou competição, solidariedade ou individualismo. Os formadores transitam entre esses anseios e seus saberes, e invariavelmente aderem, de forma consciente ou não, a valores e filosofia que os circundam, tornando mais exequível um projeto pedagógico ou a ele se opondo.

A adesão ao projeto não pode deixar de considerar o forte envolvimento de aspectos como o afetivo, sua sedutora intencionalidade e seu caráter mobilizador que se sustenta na solidariedade e numa metodologia que favoreça “a consolidação das experiências, do

conhecimento e dos sentimentos de todos os atores” (ARENA, 1999, p. 83). Da mesma forma, o PPP não pode ser simplesmente um formalismo, cumprimento de exigência burocrática ou até modismo. Ele necessita de clareza, intencionalidade explícita de seu rumo, fundamentação e apoio em valores para sua construção e implementação. Marques (1990, p. 23) destaca:

A intencionalidade expressa no projeto pedagógico da escola não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva. Não se equilibra (sic) pela verdade ou falsidade de suas asserções, mas pela justeza e lisura de seus propósitos. O discurso em que se tece a proposta não é um discurso representativo ou demonstrativo, mas é a forma de ação, fala uma linguagem performativa, que envolve em primeira pessoa os sujeitos da ação e os compromete.

Na tentativa de assegurar um maior envolvimento dos responsáveis pela formação dos professores, Perrenoud (2002, p. 31) sugere dois planos de trabalho: “De forma conjunta¹, na escala de um projeto de estabelecimento, para construir uma visão comum e sintética da formação dos professores, de seus objetivos e procedimentos. Em grupos de trabalho² mais restritos para desenvolver dispositivos específicos coerentes com o plano conjunto”. E conclui que os formadores trabalham, refletem, formam-se, inovam cada qual em seus espaços e transferem para administradores e superiores a necessária articulação e desenvolvimento de uma visão de conjunto. Esse proceder comumente adotado é que se busca superar, por não ser compatível com a atitude profissional requerida quando se exigem de constituir uma comunidade de trabalho.

Desde o advento deste novo enfoque centrado nas competências, contido nas diretrizes curriculares, alteraram-se obrigatoriamente a elaboração e a gestão de projetos pedagógicos, o que resultou invariavelmente em transformações dos programas, dos planos de ensino e dos procedimentos do professor na efetivação das rotinas didático-pedagógicas. Entretanto, a almejada associação entre a planificação e a realização da tarefa educativa nem sempre é facilmente

¹ Grifos meus.

² Grifos meus.

efetivada.

As repercussões e seus ruídos no desenvolvimento do denominado currículo por competência podem estar associados à novidade, para parcela dos envolvidos na formação, em função dos múltiplos significados atribuídos a competência, cuja origem em parte advém das diversificadas lógicas das transformações requeridas pelo mercado (trabalho), gerando omissões ou dificuldades de entendimento na sistematização e na seleção dos valores mais condizentes para a atuação formativa requerida.

Os múltiplos significados atribuídos à competência na área educacional são debatidos por diversos autores, como Perrenoud (2000; 2002); Zarifian (2001); Le Boterf (2003); Dolz e Ollagnier (2004); Batista (2008); Esteves (2009); Sacristán et al. (2011) entre outros, que se preocupam em defender ideias sem que ainda possam apontar consensos mais consistentes de aplicabilidade, refletindo nas formas de organização curricular e na sua avaliação.

No campo educacional, a noção de competência ainda guarda incertezas léxicas gerando controvérsias por se associar a pouca clareza dos fenômenos que ela tenta alcançar. As controvérsias parecem que estão se dissipando pela evolução das tendências educativas e das pesquisas que a utilizam, levando-a a um gradativo amadurecimento e esclarecimento dos diversos sentidos educacionais que lhe são atribuídos.

Com base na concepção de competência como “um saber mobilizar” recursos internos e externos de uma pessoa ou de uma equipe, Le Boterf (2003) ensina que há competências requeridas e competências reais; as requeridas são aquelas que a organização espera que o profissional demonstre, enquanto as reais estão vinculadas à conduta operacionalizada do profissional. Sobre as competências requeridas há o entendimento no âmbito educacional de que tanto o professor quanto o estudante, ao se inteirarem do que a formação demanda, exigirá mais clareza e objetividade nos procedimentos peculiares de cada um, na tentativa de melhor desenvolver e aproveitar os processos de ensino e aprendizagem nos quais estão imersos.

As competências pessoais são entendidas como a capacidade da pessoa de adicionar valor às suas ações. A incorporação de valores não diz respeito apenas a atingir metas, mas a melhorar o ser, e como consequência, melhorar o processo de mobilização de saberes. Nessa perspectiva, ao descrever “os saberes”, Le Boterf (2003) entende que a

competência se realiza na ação, e não simplesmente na condição de tê-los, mas na sua mobilização. É nesse ato de mobilizar que a competência se confirma ou não.

Importante aspecto destacado por Le Boterf (2003) é o que considera os recursos emocionais – sentimentos que qualificam e ajudam na tomada de decisão – e qualidades pessoais – recursos difíceis de expressar exemplificados pela rigorosidade, pela curiosidade, pela honestidade – como constitutivos da competência atitudinal, pois referem-se a elementos que conduzem a uma predisposição para agir e estão relacionadas a objetos do universo social, político, econômico, estético e religioso do ser humano. Essa compreensão se complementa pelo entendimento de Sarabia (2000), para quem o uso corriqueiro do termo atitude indica que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos diante de coisas ou pessoas das quais mais gosta ou não, que a atraem ou não, produzindo-lhe confiança ou não. Conhecemos ou acreditamos conhecer as atitudes das pessoas porque tendem a refletir-se na sua forma de falar, de agir e de comportar-se, ou seja, na maneira como se relaciona com os outros.

Remetendo ao ambiente educacional, não é difícil de admitir que a mobilização dos saberes valorizada pela pessoa se torna mais evidente ou mais camuflada em decorrência da concepção teórico-curricular adotada. De acordo com Meireles e Mendes Sobrinho (2006), há uma diversidade de critérios para categorizar currículo, como os de caráter epistemológicos, os filosófico-políticos e os de natureza pedagógica e político-pedagógica. Neles desponta claramente a relação entre interesse e conhecimento fundante da estrutura curricular; e, ao adotá-lo, essa estrutura vai materializar-se na organização do projeto pedagógico, não só pelo conjunto das matérias técnico-instrumentalizadoras, mas também por aquelas ligadas à formação do ser.

Dessa forma, rumo à construção de novos tempos, acredita-se que não é mais possível ignorar as qualidades constitutivas das pessoas, nem minimizá-las para a efetiva contribuição em busca de qualquer avanço formativo, com mais harmonia, ciência, alegria, amor, justiça, ou seja, se não tiver presente e constantemente estimulado o autoconhecimento dos sujeitos envolvidos.

Esta é uma preocupação importante para todo e qualquer ser humano, em especial do professor, que deve realizar o seu processo de autoconstrução de forma consciente, reconhecendo a necessária integração dos muitos fios que tecem a complexidade de sua condição.

Afinal, é ele o responsável, em grande parte, pela iniciação das novas gerações nos processos constitutivos como seres humanos no mundo em qualquer área de formação.

É a partir dessa mescla e tessitura de fios onde a premissa da formação inicial envolve o professor e estudante por meio do conhecimento técnico racional e conhecimento do ser em determinada realidade sociocultural, onde se pode construir a compreensão das histórias pessoais e coletivas da humanidade tendo como via o prazer do saber e intervir por meio dos conhecimentos; no nosso caso, os da Educação Física.

É compreensível o receio que muitos têm, ao pensar dessa forma, de cair em esvaziadas e difíceis sustentações tendo como critério único de julgamento a racionalidade científica reinante na academia. Mas, apesar desse “exigir” científico, não podemos desconsiderar a influência que é percebida pelas qualidades sensíveis, tanto do professor como do estudante, para construir atitudes formativas que auxiliem a evitar excessos reducionistas da área contra a inteireza humana.

Embora muitos de visão imediatista não reconheçam, a Educação Física está, como as demais áreas, construindo a história e decidindo sobre o presente e o futuro da espécie e do planeta. Apesar de vivermos um momento singular, acredita-se que nunca tivemos tanto conhecimento científico acumulado, mas também nunca estivemos tão perto da própria autodestruição como agora. Concomitante a esse desenvolvimento, se não fizermos um esforço, individual e coletivo de autoconhecimento vislumbrando as opções positivas e construtivas dentro do processo de formação da Educação Física, poderemos estar contribuindo significativamente para a morte da sensibilidade do ser e, por conseguinte, de tudo que cerca a vida sobre a terra. Sonho, delírio – quem sabe – condição indispensável para superarmos o estado a que chegamos.

Embora enfrentem condições adversas para modificar tal situação, os professores podem fazê-lo desde que se permitam e percebam que dentro da academia de comportamento tão tradicional pelo privilegiamento do racional, há espaço concomitante para explorar a si mesmo, conhecer-se e participar com outros para ressignificar os conhecimentos e as relações.

Por não sermos definidos somente pela racionalidade, tão presente e comum no ambiente educacional, devemos admitir:

Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isto constitui o estofo

propriamente humano. O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. [...] ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio [...] nutre-se de conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras. E, quando da ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há confusão entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso desencadeado, então o Homo demens submete o Homo sapiens e subordina a inteligência racional a serviço de seus monstros (MORIN, 2000, p. 59-60).

A perspectiva humanista da formação passa pelo fazer dos professores, e de acordo com Tardif e Zourhhal (2005), ao ensinar por um longo tempo, não se faz simplesmente alguma coisa, faz-se também alguma coisa de si mesmo, ou seja, a sua identidade fica impregnada, marcada nessa atividade. Além disso, e conforme Nascimento (2006), há forte relação entre a formação profissional obtida e o modelo de formação adotado pelos professores para socializar conhecimentos. Ao refletir sobre tais afirmações na formação em Educação Física, percebe-se que a qualidade desse tempo, a forma como ele é utilizado e vivido caracteriza significativamente o ser, seus valores e atitudes, crenças e o estar docente, numa reciprocidade entre valores pessoais e também daqueles com os quais se trabalha.

Os princípios norteadores de um programa de formação, especialmente no atual momento que vive a Educação Física, podem ser visualizados a partir da relação entre as competências determinadas e ou selecionadas pelos condicionantes legais e o sentido e finalidade atribuídos às diferentes matérias/conteúdos pelos professores. Esse embate conduz ao dispêndio de muita energia em busca da proficiência no assunto, culminando com a busca da satisfação profissional e, conseqüentemente, realização pessoal.

A propósito, é fundamental compreender a afirmação de Assmann (1998, p. 231): “o prazer do cérebro/mente acontece quando o tempo do eu e o tempo do ambiente/universo se encontram”. É uma pena que, entre múltiplas dimensões temporais que nos envolvem, aquelas

que são internas à nossa corporeidade sejam menos conhecidas e apreciadas. Esse falso pudor, construído culturalmente, impede-nos de saborear com plenitude e prazer a própria vida. Precisamos romper com essa visão do exagero racionalista que nos inibe de olhar/escutar/sentir o nosso interior, de compreender os ritmos temporais, suas consequências nos sentidos e significados que regulam o acontecer de nossa existência, aprimorando ainda mais a nossa capacidade de aprender e ensinar.

Outro aspecto da perspectiva humanista da formação e que é imprescindível reconhecer é a dos professores enquanto sujeitos do conhecimento, pois possuem, utilizam e produzem saberes específicos a sua ação e não somente como meros aplicadores. De acordo com Tardif (2002, p. 228),

[...] é sobre os ombros deles (professores³) que repousa, no fim das contas, a missão educativa [...]. Neste sentido, interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza [...] essa perspectiva de pesquisa foi negligenciada por muito tempo pelas ciências da educação e, de maneira geral, pelos teóricos e pesquisadores que atuam na área de ciências humanas e sociais [...].

Partindo dessa compreensão do papel e da vivência de professor, e por entender que quanto maior a clareza e a dinamicidade sobre as competências almejadas na formação, melhor e mais significativamente estas se darão para os próprios formadores e para os estudantes, emerge a seguinte questão de estudo: quais são as competências fomentadas pela organização curricular na formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina?

1.2 PERGUNTAS NORTEADORAS

Considerando o problema central desta pesquisa, as seguintes perguntas nortearam o desenvolvimento do trabalho investigativo:

³ Acréscimo meu.

- Quais competências (Conhecimento, Habilidade e Atitude) estabelecidas pelo Projeto de Reformulação (PPP) estão presentes nos eixos curriculares do curso de formação de professores de Educação Física da UFSC?
- Que competências atitudinais são fomentadas no processo de ensino-aprendizagem do curso de formação de professores de Educação Física da UFSC?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Diante do exposto, o objetivo geral deste estudo foi identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina com um olhar sobre a dimensão atitudinal.

1.3.2 Objetivos específicos

Os seguintes objetivos específicos foram operacionalizados na investigação:

- Compreender as intencionalidades na formação do professor e o currículo;
- Definir os contornos conceituais sobre competências no campo educacional detendo-se mais especificamente na dimensão da atitude;
- Constatar as competências (conhecimento, habilidade, atitude) mais frequentemente fomentadas nos eixos curriculares do curso de formação;
- Identificar as competências atitudinais mais frequentemente fomentadas no transcurso da formação.

Completada a etapa de implantação da nova estrutura curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC, pela conclusão de suas primeiras turmas em 2009, é tempo de avaliar o seu

desenvolvimento e vivência ao longo deste período. Nesta etapa, novas sistematizações ganham contornos, as competências, particularmente as da dimensão atitudinal de forma implícita ou explícita, estiveram presentes, e os professores carecem reconhecer e até admitir que os seus valores sejam repassados em todos os momentos do agir pedagógico, pois não há como desenvolver ações desprovidas de valores.

Frente ao que se propôs investigar e aos argumentos apresentados situando a temática de estudos, espera-se ter delineado sua importância, justificando a escolha pelo que as pessoas demonstram, refletem, portanto, ao admitir a presença das atitudes no processo formativo.

Associa-se a tal argumentação a curiosidade a respeito do que se constitui a atitude, dos componentes que sustentam as suas escolhas, da importância de sua formação e ou transformação dentro do ambiente educativo. Esse assunto é pouco frequente na área da Educação Física, normalmente discutido pelas vias informais, indiretamente, e carece ser enfrentado mesmo ante suas dificuldades assertivas e provisórias.

A ideia de abordar o assunto é uma tentativa de não deixá-lo tão disperso no ambiente formador, de aglutiná-lo minimamente dentro de uma reflexividade intencionalizada, associando valores pessoais e aspirações sociais consensuadas em atitudes obrigatoriamente devidas e necessárias no intento formativo de relativa durabilidade a que estamos submetidos.

1.4 RELEVÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTUDO

Acredita-se que o presente estudo possa contribuir para o desenvolvimento da área de currículos e programas por apresentar sistematização acerca dos diversificados conceitos de competência na esfera educacional, favorecendo seu discernimento em relação às suas bases epistemológicas e opções teóricas. Além disso, buscou-se apresentar evidências sobre o desenvolvimento curricular com ênfase em atitudes no processo de formação inicial de professores de Educação Física.

A opção em organizar a tese no formato tradicional não dispensa a veiculação de ensaios e artigos em periódicos da área, ou seja, a socialização dos temas estudados pode contribuir no fomento de outros

estudos sobre a recente organização curricular por competência imposta à Educação Física, não se detendo exclusivamente aos ditames da via pragmática de formação, num exercício constante e necessário sobre o seu saber, o seu saber fazer e o saber fazer bem obrigatoriamente em determinada direção.

Destaca-se, em especial, a retomada da importância atributiva da dimensão da atitude na almejada formação integral, tão propalada e de árdua execução, por meio da qual o saber ser e conviver, inerentes ao processo formador, realmente se consolida.

Espera-se que o estudo possa contribuir para o processo de seleção e aprimoramento das competências atitudinais pretendidas no curso de formação de professores de Educação Física da UFSC, desde o seu Projeto até os planos de ensino, facilitando ainda mais todo o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Ao ressaltar o entendimento de currículo como construção humana, fica admitido que nele gravitem as valorações pessoais e, por consequência, as atitudes, sendo fulcral para o desenvolvimento e transformação de atitudes os momentos de interatividade administrativa e acadêmica. Buscou-se, com o desenvolvimento da pesquisa, contribuir interagindo direta e reflexivamente com todos os professores envolvidos no curso de formação, mobilizando-os sobre o assunto.

1.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Atitude – “tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação” (SARABIA, 2000, p.122).

Competência – é a mobilização de saberes (saber, saber-fazer e qualidades pessoais) num saber agir responsável e reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os saberes num contexto profissional determinado (LE BOTERF, 2003).

Currículo – “[...] um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais” (PACHECO, 2005, p. 33).

Intencionalidade/intenção – "significação conceitual e/ou valorativa que orienta a prática humana" (SEVERINO, 2003, p.72).

Saber docente – “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências” (TARDIF, 2002, p. 36).

Valores – “os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, etc.” (ZABALA, 1998, p. 46).

Ética – compreendida como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores em qualquer ação das pessoas (RIOS, 1993).

1.6 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo preocupou-se em investigar as competências com um olhar mais específico para a dimensão das atitudes na formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Um estudo de caso, descritivo exploratório, que se valeu de uma trajetória investigativa com base na triangulação entre as informações colhidas dos professores, dos formandos de 2012/1 e das proposições do Projeto de Reformulação do curso.

CAPÍTULO II

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo destina-se a apresentar a revisão bibliográfica dividida em três subtítulos que amparou toda a análise do estudo. No primeiro abordou-se a integralidade da formação e suas finalidades, contrapondo-se a formação de caráter imediatista e produtivista além de reconhecer o currículo como construção humana. No segundo, a preocupação foi ampliar os contornos conceituais sobre a competência, suas incertezas e controvérsias no campo educacional. E, no último, abordou-se o papel atributivo da atitude num currículo por competência.

2.1 O (RE) INVESTIMENTO NA INTEGRALIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Este primeiro tópico de capítulo visa apresentar posicionamentos basilares que contribuam para superar o imediatismo na formação do professor e suas repercussões na organização curricular.

Ao longo de sua trajetória histórica e pela complexificação das relações sociais, a humanidade avançou gradativamente para a institucionalização do processo de formação. Hoje, a institucionalização do sistema educativo se defronta cotidianamente com a informal transitividade existente nas relações entre os indivíduos, e também com a veloz alternância evolutiva exigida pela sociedade, pondo constantemente em xeque os modos pelos quais se busca efetivar o desenvolvimento dos seus saberes e intencionalidades. Tais intencionalidades devem ser mais bem compreendidas e/ou aprofundadas pelos professores, porque direcionam, caracterizam e qualificam as diretrizes curriculares, determinando suas finalidades dinamizando toda a organização e sua execução no âmbito pedagógico. Reconhecê-las, entendendo-as como fruto de interesses conflituosos existentes no contexto social, é imprescindível para facilitar o reinvestimento pela integralidade na formação do professor.

O termo intencionalidade/intenção é adotado ao longo deste estudo como "significação conceitual e/ou valorativa que orienta a prática humana" (SEVERINO, 2003, p. 72), cujo olhar estará totalmente

voltado para o ambiente formativo do professor. Exatamente por essa significação valorativa, há de se reconhecer e admitir a força advinda das diversas roupagens assumidas pela globalização e seus interesses, com inevitáveis repercussões desde o planejamento e a organização até a execução dentro do campo educacional.

Essas repercussões se estendem às universidades, o que deve levá-las a um cuidado reflexivo ainda mais acurado acerca de interesses nelas investidos, principalmente quando estão associadas à submissão moral, à submissão econômica. Neste último caso, é corriqueiro o contexto de banalização e convivência com a desigualdade, fraude, especulação, corrupção. As instituições formadoras são frequentemente induzidas a se submeter a tais ditames. Cabe-lhes, por força de sua verdadeira denominação e função, não se resignar de forma passiva, devendo reagir, levando a um possível enfrentamento, fazendo valer sua aptidão e autonomia, ou seja, não se subjugando às vozes que propalam que não há nada a fazer, que só resta amenizar os seus efeitos.

A educação - e todos os seus meios - deve ser repensada sob o primado de uma ética, restabelecendo e ampliando a formação altruísta, num confronto com a pobreza do ser imediatista e egoísta e também com a vulgaridade moral. Surge a necessidade da retomada efetiva dos valores a ela destinados como contraponto a esse estado de influências.

Como fonte visionária, é imprescindível alertar para o que sempre coube às instituições formadoras.

A universidade era, até há pouco tempo, uma instituição cuja essência pairava acima do imediato, estava no mundo mas não era dele. O seu papel era o de visionar a sociedade e de permitir que esta se visionasse a si própria a longo prazo e segundo bitolas intelectuais, culturais, éticas e morais. Doravante o grande repto lançado às instâncias universitárias, colocando-as sob a pressão dos pedidos e reclamações do pragmatismo e do imediatismo (para não sofrerem a acusação e o estigma de elitismo e ou de irrelevância), é o de saber se continuarão a funcionar como sedes e fontes que disponibilizam à sociedade possibilidades e vias alternativas para analisar o presente e moldar o futuro ou se renunciarão a esta função. Mais, se cederem a essa pressão e instigação, quem as substituirá no cumprimento daquela tarefa multiseccular de que a

sociedade actual tanto carece? E qual o preço que a sociedade virá a pagar por uma tal deriva e subversão? (BENTO, 2008, p. 32-33).

Estará a instituição formadora submetida somente a certificar formações vinculadas às doutrinas de mercado e competência profissional de visão imediata e restrita? Não. Não se pode restringir a formação dos professores à perspectiva de caráter unicamente qualificadora de habilitação, pois isso seria um risco de consequências imprevisíveis. Além do conhecimento específico que lhe é peculiar, é necessário guiar-se por valores, ou seja, ela igualmente deve formar e ajudar os estudantes a tomar a forma advinda dos saberes que advêm do humano, do cultural, do espiritual e do moral. “Não pode desfazer-se da obrigatoriedade de assumir um protagonismo axiológico, de iluminar a sociedade, as suas organizações e os seus sujeitos e actores com a luz de axiomas e normativos éticos” (BENTO, 2008, p. 34).

Fica evidente que uma instituição que desvaloriza suas metas e fins, ou que delega a outrem a reflexão daquilo que almeja, abdica de pensar no seu papel e adota postura ventricular, na qual instrumentos e meios podem assumir contornos terminais, neutros, de fácil tendência a ideias feitas e alienadas. Dessa forma, renuncia a contribuir na formação de pessoas cultas, que avancem no seu tempo com causas e consequências, mais dificilmente aprisionáveis pelas convicções e autenticidade no pensar.

Na constante busca por aprimoramento, no sentido de atribuir maior significado tanto na vida pessoal como na profissional, é preciso ser culto, conhecer rotas, métodos e ter valores que o orientam e que se projetam em suas ações; é preciso ter uma ideia do espaço e do tempo em que se vive a trajetória cultural e necessariamente contextualizá-los. Deve ser necessário observar os valores, orientados pelas normativas ético-morais para anular os excessos e deturpações existentes no comportamento social em sua desarmonia, desagregação, afrontamento e conflito de interesses pessoais, procedimentos estes perfeitamente cabíveis e pertencentes a uma formação realmente elevada pela qual as instituições universitárias devem responsabilizar-se.

Com base nos valores e atitudes obrigatoriamente presentes em todo o processo formativo, qualifica-se a formação, e as pessoas podem ser responsabilizadas pela contribuição no plano de vida e contexto sociocultural, à altura de seu tempo.

A formação dos profissionais que atuarão em diferentes níveis do ensino é, ou deveria ser, objeto de constante preocupação, pelo menos por parte daqueles que dela participam diretamente: professores e estudantes. Por se encontrarem no cerne do processo, os estudantes vivem constantemente as relações concretas que se estabelecem sob múltiplas influências, destacando-se o papel interativo que os envolve, no qual a atuação participativa dos professores assume função decisiva.

É para essa interação e influência, orientada por valores diversos, que os professores devem atentar. Torna-se necessário entender que todas as ações, atos ou produtos humanos, no caso específico os requeridos dentro do processo educativo, passam por uma escolha entre várias possíveis. Em outras palavras, de acordo com Vazquez (1985), age-se de acordo com o que se considera bom ou valioso para si e para aqueles com os quais se convive. É o comportamento moral, fato humano que espelha um valor para quem o toma, ação mais propriamente adquirida do que natural, que é preservada pelas sociedades que as criam.

Zabala (1998) enfatiza que os valores permitem que as pessoas emitam um juízo sobre as condutas e seu sentido. Como exemplo, apresenta a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade e a liberdade.

Aos valores é atribuída uma relativa perenidade que influencia as atitudes – predisposição das pessoas para atuar de determinada maneira – adquiridas pela imitação e pelo reforço de um desejado comportamento social. Atitudes, portanto, ligadas a uma dimensão ou a um processo interior das pessoas, que substancia o agir, não são fixas. A elas atribui-se um caráter de mobilidade, evolutivo e dinâmico.

É com base nos valores e nas atitudes – obrigatoriamente presentes em todo o agir formativo – que a formação se qualifica, e as pessoas nela envolvidas podem ser responsabilizadas pela contribuição no plano de vida e no contexto sociocultural, à altura de seu tempo.

Esse agir comumente transita entre polaridades, como as relativas aos fins imediatos que se afirmam no fazer cotidiano das salas de aulas e nos fins ideais requeridos para uma convivência harmônica, justa e de direitos de uma sociedade democrática. Todos os envolvidos no processo educativo, nomeadamente os professores formadores, trabalham com determinados fins, sob a luz e perspectiva dos ideais de tal sociedade, compreendidos no seu devido tempo e espaço como orientadores da seleção dos demais objetivos exigidos para a sua

intervenção.

Dentre os fins ideais orientadores da educação que tiveram seu apogeu ao longo da cronologia histórica, podemos destacar a *Paideia*, no período clássico da Grécia; a *Humanitas*, no início dos tempos modernos; *Luzes ou Lumières*, no iluminismo e a palavra alemã *Bildung*, que em nosso tempo remete ao resgate de uma autêntica formação humana em sua integralidade.

No intuito de balizar essa intenção formadora, seguem alguns traços que caracterizam a palavra *Bildung*, segundo Oliveira (2003, p. 297-298):

- tem um sentido eminentemente dinâmico, é um ‘formar-se’; não se interrompe; é um exercício contínuo de reflexão e de auto-reflexão;
- não se restringe a uma formação intelectual ou técnica, mas - complementa-se como uma dimensão interna, espiritual;
- não se reduz a uma especialidade, mas tende a ser um conhecimento se não onilateral, pois que a sociedade atual não o admite, pelo menos multilateral. Relaciona-se, assim, com certo ‘sabor pelo conhecimento’ (o ‘saber-saber’);
- como capacidade de julgamento maduro, como sentido de valores maiores;
- como a capacidade de relacionar-se com o Outro com tal percepção que pode ser denominada ‘tato’, um relacionamento que exalta a dignidade do Outro.

Percebe-se que o que se almeja como formação é uma conquista contínua, refeita a cada dia, frente a um contexto cada vez mais opressor e sufocante, onde grupos se impõem com “verdades coletivas”, reafirmadas pelos meios de comunicação, levando à desqualificação do trabalho em sua dimensão subjetiva, uma das fontes de organização das atividades humanas.

Cabe, neste momento, estabelecer que a integralidade na formação do professor não se resume apenas a sua habilitação técnica, à aquisição e ao domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas: ela não pode ser realizada de modo desvinculado da formação integral da personalidade humana do professor, daí a complexidade dessa função, já que exige muito mais, em termos de condições

peçoais, do que outras profissões. Do professor, pela característica e especificidade da intervenção, esperam-se aprimoradas qualidades necessárias ao convívio social, e espera-se também o respeito à dignidade de seus estudantes. Esse é o perfil almejado e desejado a todos os profissionais. Mas “no caso do profissional professor, para que sua atividade educativa seja fecunda, sua personalidade, sua condição pessoal exigem esse perfil, pois, caso contrário, os objetivos de sua intervenção técnica não se efetivarão” (SEVERINO, 2003, p. 75).

Dessa forma, atento às qualidades e atributos que o constitui e ao seu juízo, o professor, mediador primordial do processo formativo, assume, em graus distintos de contribuição e comprometimento, os riscos de copartícipe no desenvolvimento da organização curricular.

O currículo, enquanto caminho ou curso de estudos, em seu sentido restrito, é ainda frequente na organização educacional, resultando em níveis elevados de exigências organizacionais, requeridos pelo momento cultural e pelo determinismo dos seus fins socioeconômicos.

Como um projeto de escolarização, o currículo transita desde uma concepção restrita de plano de instrução até uma concepção mais alargada de projeto de formação. Comumente, a concepção restrita de currículo se expressa por uma perspectiva técnica de ver a formação, pelo formalismo de objetivos e condutas em conjuntos de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudos), em um plano de ação pedagógico fundamentado e implementado pelo preceito tecnológico. A planificação é sua forte característica e o reduz a uma intenção puramente prescritiva estrutural, na tentativa de antecipar os seus resultados de aprendizagem, o que o torna bastante similar à linha de montagem. Essa concepção restrita, atrelada à tradição técnica de currículo, o vê como “o conjunto de todas as experiências planejadas no âmbito da escolarização dos alunos, vinculando-se a aprendizagem a planos de instrução que predeterminam os resultados e valorizam os fundamentos de uma psicologia de natureza comportamentalista” (PACHECO, 2005, p. 33).

A concepção mais alargada de currículo valoriza a inter-relação dos distintos segmentos presentes no processo educacional, ou seja, um projeto que vai além do plano das intenções, obrigatoriamente associado ao plano de sua realização. Reconhecendo o conjunto de significados vivido pelos participantes, depende de intenções prévias que o orientam e é suficientemente flexível frente às condições e aspirações emanadas

de sua aplicação.

Sobre esse assunto, Pacheco (2005, p. 33) comenta que não se conceituará currículo como um plano, totalmente previsto ou prescritivo, mas como um todo organizado em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem formais e/ou informais.

Na busca pela integralidade na formação do professor de Educação Física torna-se imprescindível reconhecer a interatividade na construção do currículo, não sendo possível aceitar o predomínio do seu processo de construção nem do seu desenvolvimento. Assim, é necessário entendê-lo como prática pedagógica resultante de plano normativo e do real, da influência mútua de estruturas socioeducacionais eivadas de interesses com responsabilidades nem sempre compartilhadas.

Dessa forma, todo professor deve conscientizar-se e reconhecer que está submetido a diversificados fatores e que, apesar dos inúmeros significados que o currículo pode assumir na organização educativa, há necessidade de reconhecer que seus propósitos formativos podem ser estruturados basicamente em duas vertentes principais: a das intenções, ou do seu valor declarado; e a da realidade, ou do seu valor efetivo, que adquire no contexto (PACHECO, 2005).

Outro aspecto importante a ser destacado é que o professor deve entender o significado do currículo como reflexo desses propósitos formativos. Compreender que no currículo se inter cruzam componentes e decisões diversificadas (pedagógicas, políticas, administrativas) expressas pela função socializadora da formação; a importância imprescindível da prática pedagógica; do conteúdo profissionalizante dos professores, e que nele se centraliza a referência para melhorar a qualidade de ensino (SACRISTÁN, 1998). Assim fica patente que toda proposta curricular é fruto de uma construção social e de sua história, vinculada a inúmeros condicionantes e interesses nem sempre convergentes, que, sob um olhar político, reflete múltiplas relações e interesses entre a instituição formadora e a sociedade, entre indivíduos e grupos nele contidos que corporificam nuances políticas e ideológicas.

Pode-se dizer que qualquer definição de currículo não é neutra e continua sendo uma tarefa árdua e conflitiva, pois ainda não se chegou a um acordo mais ampliado sobre o que verdadeiramente significa (GRUNDY, 1987; CONTRERAS, 1990; PACHECO, 2005).

Recorrendo a Hall (1997), constata-se que toda ação social é “cultural”, e para esse autor todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado. Dessa forma, considerara-se prioritariamente que a organização curricular, além de resultar na seleção e na organização de conteúdos, disciplinas e conceitos, entre outros, constitui-se sem dúvida numa prática de significação. Nessa perspectiva, o currículo envolve criação e recriação cultural. Pode ser entendido como um conjunto de práticas que propiciam a produção de significados no espaço social, que contribuem para a construção de identidades (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Cabe ressaltar que é significativo e necessário entender o currículo sob forma constrangida às aspirações políticas de um estado democrático, pois, se vivemos em uma sociedade que almeja atributos, como autonomia, liberdade e crítica, nela as concepções de ser humano e sociedade estão sempre em discussão, tencionando o fazer curricular às diferentes demandas em busca dessas aspirações tidas como bem-comum.

Ao expressar intencionalidades, em busca de um competente formador para o bem-comum, a estrutura curricular há de se sustentar pela organização do conhecimento já sistematizado, balizando-o pelas aspirações sociopolíticas ansiadas e por opções didático-pedagógicas condizentes que não o neguem na ação, pois é nesse âmbito, o do contexto, que ele se efetiva, caracteriza-se a pretensão formativa e nunca inteiramente pela sua antecipação, ou seja, o professor não se forma a priori.

É importante entender que a formação e currículo não são neutros quando almejam consolidar as aspirações plurais da democracia pelas quais nossa sociedade se estrutura. Não é coerente que a instituição formadora e ou o professor assumam uma posição incompatível com a pluralidade preconizada. A instituição formadora, como qualquer outra, centra-se e encarna um desejo de segurança, certeza, estabilidade, que em seu interior mobiliza elementos de subversão, por mais paradoxal e contraditório que seja, pois, ao capacitar o estudante, dota-o de condições para recriar-se, como pessoa e também profissionalmente.

Mais uma vez enfatiza-se o comprometimento do professor pelo

papel mediador e sua coparticipação qualitativa no processo de formação dos estudantes (FREIRE, 2011; GADOTTI, 2002). Além de levar em consideração os aspectos ligados à ordem econômica e social por que passa a sociedade e suas interferências na formação e na atuação, ele deve reforçar indicativos ligados mais diretamente à sua preparação no âmbito científico e pedagógico. Caso esses aspectos não sejam observados constantemente, o modelo da formação pretendida pode ser comprometido, descambando facilmente para atuação de momentos fragmentados e estanques.

Com vista à formação do integral e competente professor até aqui defendida, as contribuições de Severino (2003) compreendem importantes orientações para o desenvolvimento curricular da sua formação. Além disso, elas podem servir de referência para orientar a formação do licenciado em Educação Física.

De modo geral, Severino (2003) parte de uma visão ampliada como suporte à organização curricular do que se espera com a formação do professor. Enfatiza que, nessa perspectiva, a formação só pode ser planejada e executada se buscar a clareza sobre o trabalho, âmbito da produção material e relações econômicas; sobre a vida social, âmbito da sociabilidade e das relações políticas; e sobre a cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais. São essas esferas que desenvolvem e edificam a existência concreta dos seres humanos, que expressam sua vida e esboçam o que se espera da educação: preparar para o trabalho, para a socialização e para a cultura simbólica, num incansável exercício humanizador, sem despersonalizar os estudantes individual e coletivamente, apesar das forças alienantes que trazem embutidas em si mesmas.

No projeto de formação de professores três perspectivas se impõem na organização curricular com a mesma relevância, embora distintas, mas com repercussões complementares entre si: as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a das relações situacionais.

As dimensões do conteúdo específico provém da cultura científica em geral, o saber. O domínio de um acervo cultural medeia o processo mais amplo da conscientização e deve extrapolar a mera ideia de acumulação de informações pré-elaboradas, rompendo com a provável retenção mecânica em busca de sua assimilação e envolvimento no processo de produção do conhecimento.

A dimensão das habilidades técnicas se constitui pela esfera dos

instrumentos técnicos e metodológicos da profissão que, ao serem dominados, sustentam a complexa tarefa educativa para além do espontaneísmo. Essa apropriação resgata a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade do ser humano e para o ser humano.

A dimensão das relações situacionais diz respeito à compreensão de si mesmo, dos outros e de suas relações recíprocas, além da devida integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo. A educação se tornará falha, menos humanizadora, se não conhecer e compreender a inserção dos sujeitos dentro dos elementos da vida subjetiva, como entes dotados de personalidade, como integrantes da trama nas relações de poder presentes na vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo.

Tendo como sustentáculo o acima apresentado, Severino (2003) aponta cuidados mais específicos ligados à preparação e consecução dos objetivos pretendidos.

Primeiro cuidado: a organização curricular necessita discutir atentando para a forma como disponibiliza e trabalha com os conteúdos científicos e pedagógicos indispensáveis à intervenção. Disponibilizá-los ao longo da formação com a preocupação sustentável de ordenação e sequência na relação tempo e profundidade é essencial, rompendo com o estigma basicamente expositivo, repetitivo em diferentes disciplinas fundadas no simples repasse conteudista, avançando para incorporar uma postura investigativa do processo que se constrói.

Segundo cuidado: os conteúdos teóricos e técnicos recebidos não devem ser limitados por escassos momentos interventivos proporcionados pelas disciplinas e, mais pontualmente, pela forma como organizam as atividades práticas de docência nos estágios. Elas devem oportunizar a condição essencial ao estudante como produtor e transmissor da cultura formativa. Essa condição se reforça nas palavras de Severino (2003, p.76): “se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo”.

Os dois primeiros cuidados apontam para a necessidade de combater a dicotomia teoria e prática na formação, ou seja, romper com a perspectiva falaciosa de que os “teóricos” dão a formação teórica, enquanto os “práticos” introduzem na iniciação do ofício. A formação é uma só e dá-se nos mais diversificados ambientes, o teórico e o prático ao mesmo tempo, assim como é reflexiva, crítica, instituidora de identidade pessoal e profissional. Além disso, espera-se que os

professores venham a assumir, de forma evidente e inquestionável, o contributo para a construção dos saberes e competências almejadas, e que eles superem a perspectiva reducionista da mera informação, que também se dê no vivido, possibilitando sua (re) construção.

O terceiro cuidado se refere à obrigatória mediação que o currículo deve proporcionar frente ao contexto sociocultural em que ocorrerá a atividade docente. Não se limitar aos exercícios pedagógicos intramuros, entre os pares de formação. Os diferentes componentes curriculares devem possibilitar um mergulho no contexto da ação, proporcionando o seu conhecimento uma sensibilização do futuro professor, com o devido rigor, profundidade e criticidade, para romper com intervenções puramente mecânicas, que facilmente podem desembocar na perspectiva tecnicista por descon siderar as relações antropológicas, sociais, políticas e da cultura que se manifestam no dia a dia do contexto formativo. Ao desconhecer a forma como se dá a realidade no ambiente educativo e as características de seus integrantes, fica ainda mais difícil ao estudante entender com clareza as intencionalidades requeridas para a sua formação e até mesmo de projetá-las em sua prática.

Por último, Severino destaca a necessária e efetiva integração requerida entre as disciplinas, inicialmente entre as metodológicas e destas com as demais, evitando o que se observa comumente, que é um desenvolvimento formativo fragmentado e dicotômico. É a integração que se tenta alcançar corriqueiramente nos períodos finais da formação, comumente nos estágios, que, pelo contrário, deve orientar as ações vividas em todas as disciplinas, desde o início do curso.

Além dessa necessária atitude integrativa entre as diversas disciplinas, deve ser revisto o tempo de permanência do estudante em disciplinas pedagógicas, possibilitando maior vivência formativa, suficiente para seu amadurecimento nas ações requeridas pela docência, imprescindíveis para a mobilização dos saberes. E é pela possibilidade de mobilizá-los dentro da concepção de currículo predominante na formação que a competência vai solidificando-se e refazendo-se a cada vivência.

A concepção de competência aqui referida é a de um “saber mobilizar” recursos internos e externos de uma pessoa ou de uma equipe (LE BOTERF, 2003). Ele apresenta ainda que há competências requeridas e competências reais. Enquanto as requeridas são aquelas que a organização espera que o profissional demonstre, as reais estão

vinculadas à conduta operacionalizada do profissional. Sobre as competências requeridas há o entendimento no âmbito educacional que tanto o professor quanto o estudante, ao se inteirarem do que a formação demanda, precisam de mais clareza e objetividade nos procedimentos peculiares de cada um, na tentativa de melhor desenvolver e aproveitar os processos de ensino e aprendizagem em que estão imersos.

Diante do exposto, restou claro o necessário equilíbrio entre as dimensões da formação no desenvolvimento de uma proposta educativa, que desse equilíbrio dependerá sua eficácia para que os sujeitos envolvidos alcancem uma inequívoca e segura percepção de que sua prática educativa é um exercício constante de sociabilidade e de inserções cada vez mais competentes.

Ao professor cabe perceber a sua constante carência de integração aos anseios maiores da humanidade e que sua função se dá de forma cada vez mais incisiva: quanto maior for a inserção de seus saberes na existência humana auferindo-lhe pleno sentido, mais ultrapassará os limites da individualidade e do grupo social onde se localiza.

Para não situar a estrutura curricular em patamares inatingíveis e indutores de intencionalidades fragmentárias, é necessário evitar os reducionismos associados aos campos de conhecimentos e suas áreas investigativas nas quais aspectos do processo pedagógico são destacados, isolados e reduzidos, como, por exemplo, quando a relação pedagógica é exaurida no relacionamento psíquico (psicologia); ou, ao reduzir a educação aos fatores sociais determinantes (sociologia); ou, que o processo produtivo se constitua dos elementos mais importantes para referenciar o trabalho pedagógico; e, o que hoje ainda mais se faz presente, o reducionismo tecnicista.

Neste último, habita a crença de que basta dominar e aplicar com competência o instrumental técnico, ou seja, o professor como um executor mecânico das tarefas normalmente vinculadas aos interesses imediatistas, para que o sucesso educativo possa ser alcançado automaticamente. Ignora o envolvimento com fundamentos político-filosóficos por considerá-los desviantes na tarefa formativa. Entretanto, ignora-se que tal postura nada mais é do que também uma forma de envolvimento político e filosófico, ante o ser humano e sua característica relacional. Os professores não são autômatos, principalmente por estarem envolvidos com seres humanos complexos e em situações ainda mais complexas.

Tanto no que se refere a sua formação como a sua atuação profissional, o professor só assegurará qualidade se lhe for proporcionado, “pelas mediações pedagógicas, um complexo articulado de elementos formativos, produzidos pelo cultivo de sua subjetividade, que traduza competência epistêmica, técnica e científica, criatividade estética, sensibilidade ética e criticidade política” (SEVERINO, 2003, p. 87).

Esses elementos devem figurar num projeto educacional fundamentando o currículo como recurso mediador da formação; e, pelas correspondentes vias das atividades teórico-práticas, viabilizar qualitativamente a integralidade das novas gerações e sua inserção no complexo meio social.

Determinar as finalidades e objetivos de um projeto educacional é o ponto crucial sustentador de qualquer atuação educativa. Esses grandes propósitos são imprescindíveis para a avaliação global de sua atuação. Entretanto, as decisões decorrentes da implementação de mudanças nas formas de pensar e organizar os currículos dos cursos deve valer-se dos consensos conquistados nas negociações possíveis, promovidas em relação às forças que medeiam os processos de profissionalização do professor e as concepções de currículo predominantes no campo.

Nesse fazer curricular de formação do professor surge naturalmente a pergunta sobre o que ensinamos como aproximação definitiva ao concreto âmbito de intervenção. A resposta mais genérica se refere aos conteúdos, como forma expressiva do que é ensinado. Um conhecimento traduzido pelo conteúdo de teorias, conceitos, princípios, enunciados, que caracteriza uma visão restrita em detrimento do entendimento de “conteúdo” como tudo o que se deve aprender para alcançar os pretensiosos objetivos educativos, não se limitando às capacidades cognitivas, mas que abarca a sua natureza diversificada envolvendo dados, habilidades, técnicas, atitudes, conceitos, etc.

Essa diversificação é classificada por Coll et al. (2000) como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que correspondem respectivamente ao saber, ao saber fazer e ao ser. Se continuar prevalecendo a visão de conteúdo que estrutura o currículo para o alcance de capacidades e finalidades atentando somente para a forma terminalística, pode-se fazer a seguinte associação quanto ao predomínio dos saberes na formação: acima de tudo é necessário saber (muitos conteúdos conceituais), é necessário um pouco de saber fazer (alguns conteúdos procedimentais) e não é muito necessário ser (poucos

conteúdos atitudinais).

Certamente, essa distribuição deve estar diretamente associada às intencionalidades e objetivos pretendidos na formação do professor, expressas pelo seu projeto pedagógico, com intensa evidência e determinação na organização disciplinar e na estruturação de o que e de como realizar o processo de ensino-aprendizagem. É no fazer diário do ensino-aprendizagem que toma corpo ou não a busca pela formação integral almejada. Nele se defrontam corriqueiramente diferentes nuances desse processo que nem sempre aparecem de forma explícita nos planos de ensino das matérias ou das disciplinas. Sem dúvida, o que se aprende na formação nem sempre está explícito ou cabe nas compartimentalizações desses planos; portanto, não aparecem, mas são perceptíveis por parte de quem é responsável e dos demais envolvidos no processo.

Num processo educacional que se propõe a formação integral do professor, a presença dos diferentes saberes e valores deverão estar equilibrados, e a reciprocidade entre eles é essencial, com a qualificação das intenções pretendidas se refazendo a todo instante, (re) significando as diversas etapas de formação. Cabe refletir se a organização curricular por competência para a formação do professor de Educação Física, fruto da diretriz legal que a orienta, é entendida e desenvolvida com tal intencionalidade, ou se ainda reitera visões parceladas portadoras de objetivos oriundos de lócus externos à universidade.

2.2 (RE) SIGNIFICANDO A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA NA EDUCAÇÃO

Para a continuidade do estudo é chegado o momento de ampliar o entendimento sobre os contornos conceituais acerca da(s) competência(s) no campo educacional. Utilizada pela psicologia, pela linguística, pelas ciências do trabalho e pelas ciências da educação, a noção de competência muda de sentido em cada domínio em que está presente (ESTEVEVES, 2009). Embora o propósito desta abordagem seja para o âmbito da formação do professor, em alguns momentos, na tentativa de melhor situá-la, far-se-á referência a outros campos profissionais que por oposição possam contribuir no esclarecimento dos diversos sentidos que lhe são atribuídos.

O termo competência tem provocado, com determinada frequência, incertezas e controvérsias frente às intencionalidades que tenta objetivar no campo educacional. De fato, a sua definição tem sido apreendida por meio da evolução das tendências educativas e de pesquisas que buscam, em seu referencial, esclarecer os diversos sentidos a ele atribuídos (DOLZ; OLLAGNIER, 2004).

A raiz etimológica da palavra competência revela sua origem do verbo latino *competere*: “com” significa juntos, e “petere” significa procurar, buscar, convergir (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, 2009). Ao aproximar tais significados percebe-se a sua adequabilidade para o contexto educacional, pois é inadmissível que nesse ambiente seus integrantes não busquem, ou atuem, coletivamente por um mesmo fim. De *competere* deriva também o verbo *competir*, o adjetivo *competente* e o substantivo *competição*. Além da raiz etimológica, o dicionário indica um conjunto de significados atribuídos a competência, bem como definições diferenciadas de acordo com o domínio e a aplicação.

Na literatura consultada há relatos vinculando formação profissional às competências desde os anos de 1920, numa concreta aliança entre desenvolvimento industrial e formação profissional. Mas é sob a influência da psicologia behaviorista, sedimentada nos anos de 1950, que se sucederam as reformas curriculares escolares sustentadas por objetivos comportamentalistas de aprendizagem (as pedagogias por objetivos) e as reformas dos programas de formação de professores baseados na aquisição de competências, entendidas como comportamentos observáveis. Prevalencia até os anos 1980 o pensamento de que competência era o comportamento observável, confundindo competência e performance (ESTEVES, 2009).

Nesse ideário é que se organizaram, tanto nos Estados Unidos como no Reino Unido, os programas designados CBTE e PBTE, reconhecidos como P/CBTE (*Performance/Competency Based Teacher Education*) influenciando a formação durante quase duas décadas (1960 a 1980). Esses modelos curriculares expressam o vínculo entre a formação e a lógica das competências que correspondem aos objetivos comportamentais e visavam ao controle da atuação do professor (DIAS; LOPES, 2003).

Rasco (2011) enfatiza que a característica de procedimentos nesses programas, cuja influência se irradiou para muitas estruturas curriculares, é a do treinamento para a formação, cuja meta é a aquisição

de um conjunto de competências estabelecidas no que tange ao saber e ao fazer e que exige a especificação de resultados avaliáveis nas suas diferentes etapas, mais especificamente no seu final. O treinamento requer conhecer, precisamente e de antemão, o que se quer adquirir coadunando-se com a avaliação por competência (*Competence-based assessment*). Esse ideário avaliativo está centrado na especificação de um conjunto de resultados ou produtos (*outcomes*), pré-estabelecidos, originários e requeridos pelo mundo laboral.

As características principais dos programas P/CBTE são: a especificação precisa das competências ou comportamentos a serem aprendidos; a modularização da instrução; a avaliação e o *feedback*; a personalização e a experiência de campo. Para as autoridades, a formação centrada nos comportamentos observáveis dos professores era uma garantia de maior exigência em termos de qualificação e certificação para entrar na profissão. Por isso, em alguns casos, impuseram ou induziram o desenvolvimento universal de programas desse tipo (ESTEVEZ, 2009).

A autora segue apresentando que muitas críticas se somaram aos programas de formação sustentados na concepção de competência behaviorista preponderantes até meados dos anos 1980. As argumentações mais contundentes se apoiavam na inadequação de cunho analítico das competências em busca do perfil desejado dos profissionais, perfil que não se limitava ao somatório de competências isoladas nem na falta de comprovação científica que sustentasse a superioridade de tal concepção de programa frente aos outros.

Como já comentado anteriormente, cabe aqui esclarecer a diferença entre competência e performance (desempenho) para evitar uma definição limitada de competência e que esta prospere no meio educacional. Considera-se a competência necessária para um desempenho adequado, e as pessoas podem ser igualmente competentes mesmo apresentando desempenhos marcadamente distintos sem deixar de obter êxito.

Burgoynne (1988) defende a ideia de que "ser competente" é muito diferente de "ter competências", pois ser competente implica cumprir as exigências impostas pelo trabalho, enquanto possuir competências não leva necessariamente a um desempenho adequado às exigências do trabalho. Não basta, portanto, deter qualidades adequadas para ser competente: é necessário saber mobilizá-las em situações concretas. Além do mais, cada desempenho específico depende de vários fatores

para o sucesso da competência.

Esteves (2009) diferencia o conceito no singular e no plural. Enquanto "a competência" compreende a qualidade que permite separar os profissionais mais competentes dos menos competentes, um traço global de ação do indivíduo ou do grupo profissional que possibilita emitir um juízo de valor, "as competências" remetem a determinados traços evidenciáveis na ação, observados e descritos sem que necessariamente seja imperioso atribuir-lhes um valor. Assim, usar a competência no sentido global, ou as competências, em sentido analítico ou particular, faz muita diferença em termos conceituais.

Dentre as afirmações mais utilizadas nas definições de competência no meio educativo, Allal (2004) salienta que uma competência compreende diversos conhecimentos relacionados; que se aplica a uma família de situações; e que é orientada para uma finalidade. Ao conceber competência como “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações” (p.83), Allal (2004) ensina que a noção de rede implica ligação funcional desses componentes organizando as atividades dos sujeitos, e que, por sua condição de poder ser mobilizada, preserva a distinção importante entre competência e desempenho, que mesmo com competência confirmada, há circunstâncias em que o sujeito não poderá manifestá-las.

Finaliza apresentando que competência corresponde a um continuum construído por diversos níveis de complexidade e eficácia e não necessariamente a um nível de excelência alcançado, que sua definição detém a noção de ação finalizada, mas não necessariamente a exigência de eficácia apresentada.

Em diversas áreas de formação, Esteves (2009) apresenta a utilização de um conjunto de competências genéricas ou globais extraídas de profissionais excelentes interferindo no seu sucesso; portanto, nesse meio, indica como mais significativas do que as numerosas competências analíticas sistematizadas nas funções laborais. O perfil de profissionais competentes na corrente generalista focou os modos como os profissionais se tornam competentes, destacando um conjunto de qualidades pessoais relevantes, além das características científicas e técnicas inerentes à ação.

A perspectiva utilitária e subalterna da competência em favor da mera aprendizagem e treino vinculada ao sentido utilitário imediato tem

sido enfrentada desde o seu advento no ambiente educacional, e é constante a evolução do conceito e do entendimento. As influências de que o termo padeceu, aferidas pelas concepções comportamentalista e construtivista continuam evoluindo e passam pelo entendimento necessário de desenvolver o conhecimento, a compreensão, as disposições cognitivas e de relação de cada estudante para que estes invistam na qualidade de suas intervenções. Esse entendimento leva a reorientar as formações para o desenvolvimento de competências no que tange a definição de objetivos, de aprendizagem, seleção e organização de conteúdos e das metodologias a serem utilizadas.

Apesar dessa busca pelo desenvolvimento ampliado, é necessário reconhecer que há sempre aspectos que requerem tomadas de decisões diferenciadas nos momentos de intervenção, pois estes podem ser percebidos de formas distintas pelos envolvidos, conduzindo a interpretações no saber-fazer que mobilizam competências que não são (foram) previsíveis na formação. O que está em jogo são os conhecimentos qualificadores recebidos, sustentadores da capacidade de enfrentamento, o divisar do caminho a seguir, os valores almejados, aspectos estes que possibilitam estruturar a intervenção em busca de decisões pertinentes. Destaca-se, portanto, a necessária contextualização dos conhecimentos profissionais através do modo, e a intenção contida no ambiente de formação e no modo, e intenção como pode ou é usado em situações profissionais.

Ao adotar um entendimento prático de situações, sustentado em conhecimentos adquiridos e transformados diante de tais diversidades, Zarafian (2001) destaca dois aspectos que caracterizam seu entendimento sobre competência: assumir responsabilidade e desenvolver uma atitude reflexiva em face do trabalho. Assim, relaciona o conceito a qualificação e conhecimento, exigências requeridas pela evolução e pela complexidade do trabalho, determinando o surgimento do termo que é por ele entendido como as capacidades pessoais em assumir iniciativas que ultrapassam as atividades prescritas, possibilitando a compreensão de dominar novas situações no trabalho.

Esteves (2009) salienta que o cenário atual é bem distinto daquele dos anos iniciais no que se refere à seleção de quais conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais mais contribuem para a construção de competências dos professores:

- assumir que não há competências sem conhecimento e sem conhecimento profissional, mesmo que parte deste seja tácito ou implícito;

- assumir que o conhecimento profissional é mais complexo do que a dicotomia tradicional conhecimento teórico-conhecimento prático levaria a pensar;
- assumir que o conhecimento profissional é ou pode ser fundamento e resultado do exercício de competências, seja para os que se preparam para a profissão, seja para os profissionais já em exercício (p. 43).

Neste momento do estudo é importante situar os conceitos de competência na vertente epistemológica, pois é com base nesta, quer admitamos ou não, que se sustentam e são orientadas todas as definições para as práticas educacionais relacionadas à formação do professor. Convém esclarecer que epistemologia é a área do conhecimento humano que estuda os critérios de verdade das ciências, cuja sistemática filosófica busca explicações de sua origem, seus processos e validade, tanto sob o ponto de vista descritivo como crítico. É a teoria do conhecimento (SEVERINO, 2001).

Ao investigar os processos de identificação e definição de competência e suas implicações na organização curricular, Deluiz (2001) identificou a existência de várias matrizes teórico-conceituais ancoradas em modelos epistemológicos que as fundamentam, nomeadamente a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória. O Quadro 1 apresenta a síntese das principais características de cada matriz.

Quadro 1: Epistemologia e as concepções de competências na organização curricular

| MATRIZ | CARACTERÍSTICA, IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS | BASE TEÓRICA | TEORIAS DO CONHECIMENTO | SABER ALMEJADO |
|------------------------------------|---|------------------------------|--|---|
| Condutivista / Behaviorista | Parte da análise do processo de trabalho com o propósito de identificar, construir competências profissionais. | Psicologia Comportamental | Concepção Empirista Relação Objeto → Sujeito | Comportamental e funcional submetido ao mercado |
| Funcionalista | Parte da análise funcional como método, e se realiza a partir da identificação da função estratégica do setor ou da empresa e dos resultados esperados de atuação dos trabalhadores. | Sociologia Funcional | | |
| Construtivista | A construção das competências coletivas não se dá só a partir da função do setor ou empresa, mas atribui igual importância às percepções e contribuições dos trabalhadores diante de seus objetivos e potencialidades. | Teorias interacionistas | Concepção Inatista Relação Objeto ← Sujeito | Potencializador de qualidades individuais correlacionadas às requeridas pelo trabalho |
| Crítico-emancipatória | Ainda em construção, esta poderia ressignificar a noção de competência no que concerne aos interesses dos trabalhadores, ampliando a investigação dos processos de trabalho, da organização curricular e de uma proposta de educação profissional ampliada. | Pensamento crítico-dialético | Concepção Dialética Relação Objeto ↔ Sujeito | Construção do conhecimento e de competências para autonomia, emancipação e transformação social |

As matrizes calcadas na abordagem empirista se caracterizam por uma concepção de competência como algo objetivo, um bem dado, cuja verdade deve ser transmitida, repetida e assimilada. Um processo de cadeias cartesianas em que o conhecimento é entendido como descoberta, como resultado direto de experiências. Por outro lado, a matriz sustentada pela abordagem inatista percebe a competência como algo próprio do ser humano, que por sua capacidade interna e inata o credencia a conhecer e interpretar os fenômenos. O indivíduo não se submete aos estímulos do meio de forma cega e automática, mas da forma como o percebe subjetivamente. A matriz de abordagem dialética entende a competência como construção permanente, comprometida em reconhecer sua provisoriade fruto da interação entre o ser (intersubjetiva) e o mundo, como fenômeno social que se renova constantemente.

Um aspecto a destacar é que a competência, desde a seleção, o reconhecer construtivo da formação e a vivência incorporativa, não se dá e não está restrita a uma única fonte do saber, pois é gestada pela mobilização de várias circunstâncias valorativas, tanto dos indivíduos como da sociedade.

Além disso, cada uma das matrizes de competência sustentada pelas teorias do conhecimento dá respaldo a interesses e expectativas que se refletem na organização educativa, por meio de propostas, estratégias em busca de metas sociais. Se os participantes não conseguirem divisar esses condicionantes, mais enredados permanecerão e as condições limitativas do seu agir não afrontarão a hegemonia reinante.

Finalmente, por ser uma construção social, as competências não são neutras. Assim, torna-se necessário que a educação enfrente dinamicamente aquelas que afrontem o limite da integridade pessoal e social de seus participantes. E, ao compreender melhor os contornos conceituais que a cercam, possibilita-se a sempre almejada ressignificação de sua noção, por utilizá-la no preparo de profissionais que se envolverão na formação de outras pessoas.

A concepção de competência adotada para a formação do professor não pode ser reduzida somente àquelas relacionadas ao trabalho na dimensão técnico-instrumental, mas deve propor qualificá-las para a noção de competência humana de cuidar do ser, compreendendo a competência como um ato de assumir responsabilidades frente às situações de trabalho complexas, como uma atitude social, em sua dimensão ética.

2.3 A COMPETÊNCIA ATITUDINAL

Neste tópico a competência atitudinal será abordada mais detidamente apontando para o seu papel determinante dentro da organização curricular.

A perspectiva mais integral da competência, mais voltada ao ser do que a performance (que pode ser facilmente observada), só pode ser constatada a partir de múltiplos desempenhos. Assim, compreende-se que a competência é relacional, porquanto incorpora atributos (características pessoais relevantes como: conhecimento, habilidades e atitudes) e tarefas, resultando essencialmente da relação entre capacidades e potencialidades das pessoas e a conclusão satisfatória de determinada tarefa (BATISTA, 2008).

Para melhor compreender os atributos, são relevantes os estudos de Le Boterf (2003), os quais têm contribuído na investigação sobre as competências. O autor manifesta seu interesse em estudar as profissões complexas e os tipos de competências que exigem, por entender que é nelas que os profissionais mais devem enfrentar o desconhecido e a mudança permanente (ESTEVEES, 2009).

A competência, de acordo com Le Boterf (2003), compreende a mobilização de saberes (saber, saber-fazer e qualidades pessoais) num saber agir responsável e reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os saberes num contexto profissional determinado. Para esse autor, a competência (individual) deriva de um saber atuar, que depende do poder e do querer atuar da pessoa. A competência é muito mais do que os recursos em si, ela se constitui por *um saber mobilizar* – na qual não basta deter os conhecimentos ou capacidades para ser competente, mas pô-los em execução quando for necessário, utilizando-os nas circunstâncias apropriadas; *um saber combinar* – no qual o profissional deve selecionar os elementos necessários no repertório de fontes que detém, deve organizá-los e empregá-los para realizar a sua atividade profissional; *um saber transferir* – que requer a capacidade de transferir e adaptar, pois toda a competência é transferível e adaptável; *um saber fazer aprovado e reconhecido* – porque a competência supõe o ajuste à prova, necessita de ocorrer, ser real.

Ao considerar que a competência reside na mobilização e não em recursos, o autor acredita que, para agir de forma competente, o

profissional deve munir-se de um conjunto desses recursos. A sistematização do autor é sintetizada no Quadro a seguir.

Quadro 2: A competência e os recursos a serem mobilizados

| | |
|--|--|
| SABERES (CONHECIMENTO) | TEÓRICOS – referem-se mais do saber do que o saber como. Um saber para além do fazer bem, mas para entender aquilo que faz; |
| | DO MEIO – saberes que permitem a adaptação às situações específicas, com condutas adequadas e pertinentes em relação ao contexto; |
| | PROCEDIMENTAIS – descrevem como deve ser feito ou como fazer funcionar; |
| SABER FAZER (HABILIDADE) | FORMALIZADOS – é o domínio de aplicação, transcende o procedimento de apenas descrever: é saber aplicar o que se sabe; |
| | EMPÍRICO OU EXPERIENCIAL – é o saber oriundo da ação pela via corporal e dos sentidos; |
| | RELACIONAL OU SOCIAL – ligados a toda uma rede de relações pessoais e de recursos. Não se é competente sozinho, as significações dadas aos fenômenos têm uma dimensão sociocultural; |
| | COGNITIVO – são as operações intelectuais simples ou complexas necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção; |
| QUALIDADES PESSOAIS (ATTITUDE COM- PORTAMENTAL) | “São os recursos mais difíceis de expressar e de descrever, no entanto, não devem ser negligenciados, já que no mercado de trabalho essas qualidades pessoais são cada vez mais procuradas” (p.124). Ex.: rigorosidade, convicção, curiosidade, escutar, acolher, iniciativa, tenacidade, autoconfiança [...]. |
| RECURSOS EMOCIONAIS (ATTITUDE EMOCIONAL) | “Não basta dispor de conhecimentos e habilidades para agir com competência ou elaborar estratégias eficazes de ação [...] conhecer sem sentir pode levar ao erro e ao comportamento irracional” (p.126). As emoções podem constituir riscos e obstáculos, mas também vantagem e ajuda. Percebê-las é essencial na arte de bem raciocinar. “O corpo e suas emoções não são passivos na emergência da ação competente” (idem). |
| RECURSOS DO MEIO | São os disponíveis para que o profissional execute suas atividades. “A qualidade das competências dependerá, em parte, da qualidade do ajuste entre os recursos incorporados mobilizados e os recursos do meio utilizados” (p.127). |

Ao buscar a excelência do profissional por meio de competências a formação docente se enquadra na descrição das profissões complexas de Le Boterf (2003). Vale dizer: a eficácia da formação não se restringe ao cumprimento de instruções dadas, mas reconhece e enfrenta a complexidade de seus problemas, em um contexto dinâmico de atuação, valendo-se das novas possibilidades tecnológicas e das organizações, sem desconsiderar a evolução dos sistemas de valor e das aspirações dos indivíduos nela envolvidos.

O autor pertence à corrente dos que preferem definir competência dentro de um conjunto pouco numeroso de traços genéricos, em oposição aos comportamentalistas, que primam pelo detalhismo e por abundantes descrições. A mobilização dos saberes pode ser compreendida com base em noções de complexidade e de dificuldade. Enquanto a complexidade remete às características objetivas de uma situação ou de um problema que se impõe aos sujeitos, a dificuldade se refere às capacidades do sujeito para enfrentar uma situação, relaciona-se com os recursos disponíveis e de sua seleção e mobilização em ações consentâneas com a situação. Assim, há determinada analogia entre um profissional competente e a pilotagem ou a navegação, ao reconhecer que o profissional deve saber navegar na complexidade. De fato, o ato de navegar se faz muito mais por balizas do que pela execução de um plano rígido. Assim, pouco adianta navegar em linha reta, no piloto automático, enfrentando ventos contrários, porque a cada momento criam-se novas situações que requerem retomada e readequação das iniciativas.

Nesse ideário de navegador Le Boterf (2003, p. 37-92) identifica seis competências inerentes aos profissionais que sabem gerir a complexidade, especificamente o saber agir e reagir com pertinência; saber combinar recursos e mobilizá-los em um contexto; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender e saber envolver-se.

Outro aspecto importante é a necessária disposição em busca da competência pela mobilização do repertório de recursos pessoais. Nesse sentido, os componentes vinculados à esfera do conhecimento, da habilidade e das atitudes podem ser compreendidos como recursos associados aos saberes – o conhecimento –, ao saber-fazer – a habilidade –, e às qualidades pessoais e aos recursos emocionais – a atitude –, entendimento este também adotado por Dacoreggio (2006a).

Convém salientar que o conhecimento convive entre diversificados caminhos e a mútua influência exercida pelas teorias do

conhecimento e suas bases conceituais. Ele realmente se constrói nas ações e no que delas decorre, envolvendo as múltiplas interações dos sujeitos, entre estes e os objetos e o meio, o que dá sentido ao entendimento associativo acima apresentado.

Quanto às habilidades, embora pareça não haver consenso na literatura consultada sobre sua definição conceitual, de modo geral é possível considerá-las como as capacidades do ser humano em realizar ações que exigem domínio de conhecimento.

No seu trabalho, Batista (2008) constata que os recursos acerca do conhecimento e das habilidades surgem incorporados na grande maioria às noções de competência, e que no nível de formação, principalmente na formação do professor, o conhecimento, em seus variados domínios, é a referência básica de competência.

Para Perrenoud (1999) a competência assume um lugar central no debate da formação no contexto escolar ao compreendê-la como a capacidade de atuar eficazmente em determinada situação apoiada em conhecimentos, mas não se limitando a eles. Embora atribua determinada relevância ao conhecimento e entenda que ele não é suficiente para um agir competente, o autor salienta que os conhecimentos devem estar disponibilizados, em sintonia e adequados ao momento, sendo determinantes para identificar e preparar as decisões e resolver os problemas.

Entra em cena a atitude, que ao ser mais uma vez admitida, (re) valoriza as pessoas e seus atributos na vida em sociedade. É com ela que se resgata o papel qualificador para a formação por competência, reconhecendo-a como integrante obrigatória e contributiva para romper o predomínio da perspectiva comportamental, produtivista e impessoal que lhe é atribuída.

É necessário admitir a reciprocidade contínua dos diversificados saberes e das qualidades pessoais presentes na formação, e resgatar o termo educar, que vem do latim *educare*, tirar de dentro. Reorientar a formação por competência para não se ater predominantemente às determinações do universo externo ligadas ao mundo produtivo e de desempenho uniforme, mas também reconhecer a reciprocidade das atitudes valorativas na significação do saber e do fazer, frente às almejadas contribuições em favor do bem coletivo.

Embora a maioria dos autores consultados incorporem a atitude como um dos componentes que constituem a competência, outros apresentam argumentos que a colocam em um nível diferenciado.

Batista (2008) apresenta a relevância dos componentes da competência direcionada ao campo da formação ao compará-los a um iceberg, que possui uma parte visível e outra submersa. Os conhecimentos e as habilidades tendem a ser a parte visível, mais susceptível de ser ensinada e se desenvolver com o treinamento. Por outro lado, a parte submersa compreende as atitudes sustentadas pelas características pessoais, como autoconhecimento, emoções e razões valorativas que jazem escondidas, de difícil acesso e maior dificuldade de desenvolvê-las.

Da mesma forma, e em concordância com essa visão diferenciada, Matos (1989) defende que a atitude não deve ser considerada um elemento da competência, mas um atributo que a determina.

Para Sarabia (2000), o uso corriqueiro do termo atitude sugere que uma pessoa pode ter pensamentos e sentimentos diante de coisas ou pessoas das quais mais gosta ou não, que a atraem ou não, produzindo-lhe confiança ou não. Conhece-se ou acredita-se conhecer as atitudes das pessoas porque tendem a refletir-se na sua forma de falar, de agir e de comportar-se, ou seja, nas suas relações.

O trabalho de Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) contribui para a compreensão de que as atitudes podem variar de uma pessoa para outra e se relacionam aos objetos do seu universo social, político, econômico, estético e religioso, entre outros. Os autores identificam três componentes mutuamente interdependentes: as crenças sobre o objeto – o componente cognitivo; a emoção ligada ao objeto – o componente de sentimento; a disposição para agir diante do objeto – o componente de tendência para a ação. Comentam que muitas atitudes refletem os valores individuais e a concepção do que para este é bom ou desejável e finalizam ensinando que “[...] o mesmo valor pode levar diferentes pessoas a desenvolver atitudes diferentes – e mesmo opostas” (p. 223).

O desenvolvimento das atitudes ou sua mudança se dá pela necessidade e pelas informações às quais a pessoa está exposta, influências estas que podem gerar fortes atitudes de rejeição ou de aceitação diante de pessoas, situações e/ou objetos diversos. As influências externas mais frequentes a que uma pessoa está submetida ocorrem na comunicação, na atualização de conteúdos e no significado destes no contexto. Tais situações são típicas do ambiente formador, onde ação e conhecimento são mediados pelas valorações das relações intersubjetivas (professor/aluno/alunos).

De acordo com Sarabia (2000), com base na percepção do sujeito,

uma atitude é formulada sempre como uma propriedade da personalidade, por mais que sua gênese se deva a determinantes sociais, tais como normas, papéis, valores ou crenças, não se distinguindo por completo de outros construtos de personalidade. A atitude é tratada pela psicologia social como um construto hipotético, um processo que se supõe existir, por percebê-lo, mesmo quando não for diretamente observável ou mensurável. Assim, a atitude é definida pelas propriedades que lhe são atribuídas.

Ao compreender as atitudes como disposições que avaliam objetos, pessoas e acontecimentos e que pautam a atuação por essa avaliação, Sarabia (2000) destaca quatro funções psicológicas, todas de natureza motivacional. A *função defensiva* atuaria como mecanismo de proteção diante de fatos que nos desagradam; a *função adaptativa* auxilia no alcance dos objetivos desejados, na maximização de recompensas e na minimização de castigos; a *função expressiva dos valores* reflete os valores mais relevantes sobre o mundo e sobre si mesmo; e a *função cognoscitiva*, que ordena e esclarece a atuação, proporcionando estabilidade ao mundo em que se vive.

Reconhecendo-se as consequências que as atitudes têm sobre as pessoas e no contexto, questiona-se o quanto tais funções em algum momento deixam de estar presentes, ou podem ser ignoradas no processo de formação inicial ao qual o professor/estudante está submetido. Acredita-se que a instituição educativa não se limita e nem se limitará a um processo de ensino concentrado somente no conhecimento e nas habilidades, porque os valores e atitudes permeiam todos os seus procedimentos, qualificando-os. De forma explícita ou não, há de se reconhecer a imersão das atitudes no sistema educacional onde se encontram intrínsecas, e uma de suas obrigações é também buscar transmitir, reproduzir e contribuir na geração de atitudes e valores essenciais à vida integral, ratificando seu compromisso social.

Os currículos estruturados por competência, que têm obrigação de utilizar de forma recorrente os meios interventivos, devem prestar mais atenção à formação e à mudança de atitudes. Nessas vivências, professores e estudantes se expõem a situações que contribuem para o aprimoramento do saber, do saber fazer e de seus valores – nas atitudes – submetendo-as à avaliação social pelas condutas manifestadas. Portanto, nenhuma atitude ocorre sem se sustentar em valores que são entendidos como “princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre condutas e seu sentido” (ZABALA, 1998, p. 46).

Para Silva (1988), os valores são qualidades ou significações que expressam que os seres não sucumbem à indiferença no processo de relação entre si, e que eles só têm sentido numa atividade valorativa real, possível e situada.

Para aprimorar o pensar sobre a importância da atitude na formação e o papel dos valores que a determina, é oportuno trazer a contribuição de Vazquez (1985) ao afirmar que os valores não existem em si e por si independentemente dos objetos reais nem independentemente da relação com o sujeito (o homem social). “Os valores, por conseguinte, existem unicamente em *um* mundo social; isto é, *pelo* homem e *para* o homem” (p. 127, grifos do autor).

O autor se refere aos valores morais, que existem unicamente em atos ou produtos humanos e somente podem ser avaliados moralmente. A atribuição de um valor moral a um ato se dá diretamente pelas consequências que afetam outros indivíduos, um grupo social ou a sociedade como um todo.

Salienta que tal avaliação é sempre atribuição de um valor por parte de um sujeito e de como este, ao se colocar diante do ato do outro, o aprova ou reprova.

Desta maneira, julga-o não em função do modo como lhe afeta pessoalmente, mas como afeta a outros ou à comunidade inteira. Mas o sujeito que expressa desta maneira a sua atitude em face de certos atos o faz enquanto ser social e não enquanto sujeito puramente individual [...] não é ato de um eu abstrato ou de uma consciência avaliadora em geral, e sim o da consciência de um indivíduo que, por pertencer a um ser histórico e social, encontra-se arraigada no seu tempo e na sua comunidade (idem, p.133).

A atitude sempre estará ligada a um julgamento com concepção de valor, atos considerados positivos ou valiosos do ponto de vista moral. É necessário compreender que as ideias de bom e mau mudam historicamente em função da moral vigente em cada época. Há de se entender que o “bom” pode entrar em choque com os interesses pessoais ou de grupos que constituem as camadas sociais refletidas nas instâncias onde estes convivem, e o ambiente formador certamente é um deles.

Vazquez (1985) lembra que o bom é considerado valor

fundamental e uma aspiração comum dos homens em cada época e em cada sociedade. O bom refletido em atitudes só pode realmente se sustentar se ocorrer a harmonização e a superação dos interesses do individualismo egoísta frente aos da comunidade, cujo alcance se dá pela conjunção obrigatória dos interesses pessoais e os gerais, universais.

Segundo o autor, essa harmonização exige a superação do círculo estreito dos interesses exclusivamente pessoais, ampliando o interesse com aqueles com os quais me sinto imediatamente relacionado, com o cuidado para que essa ampliação simplesmente não estenda os limites egoístas a outro plano, um pouco mais amplo, o que não deixa de remontar novamente o conflito entre o particular e o universal. Mas avança pela clareza construída pelo seu significado social (serviço à comunidade) da atividade do indivíduo, do trabalho ou do estudo. Culmina ao defender que o bom “se verifica como uma contribuição do indivíduo – pela sua incorporação ativa – a uma causa comum: a transformação das condições sociais nas quais está baseada a infelicidade da maioria” (p. 152).

Associada aos valores anda a norma, “padrões de conduta compartilhados pelos membros de um grupo social” (SARABIA, 2000, p.128). São expectativas quanto ao comportamento esperado, um comportamento moral, obrigatório e devido de acordo com a regra ou norma de ação que deve excluir ou evitar atos por ela proibidos. Essa obrigatoriedade moral impõe deveres ao sujeito. “Toda norma funda um dever [...] supõe que a obrigatoriedade moral inclui a liberdade de escolha e de ação do sujeito e que este deve aceitar como fundamentada e justificada a mesma obrigatoriedade” (VAZQUEZ, 1985, p. 153).

Segue o autor apresentando que o sujeito deve escolher com liberdade entre várias alternativas normativas, muito mais por convicção do que por uma simples conformidade exterior, impessoal ou forçada. A obrigação moral deve ser entendida só na medida em que, sendo livre, pode-se optar por aceitar ou recusar algo; supõe uma liberdade de escolha que simultaneamente convive com sua limitação.

As normas seguem um processo evolutivo que nasce com a *aceitação*, submissão social impositiva com baixa compreensão as suas razões; cursa com a *conformidade*, já com reflexões e avaliações onde ocorre um sujeitamento em função da posição, papel e comportamento esperado socialmente; e culmina com o processo de *interiorização*, por compreender sua necessidade aceitando as regras básicas de vida

coletiva. A não interiorização significa a falta de concordância entre atitudes e o comportamento, o que pode desembocar em conflitos relacionais (SARABIA, 2000).

E é pela atividade educativa concreta, de experiência, o componente de conduta da atitude, que se dá a vivência dos valores pelo esforço valorativo de quem dela participa. Nesse comportamento fundamental do homem, Furter (1972) esclarece que a valoração é sempre uma *experiência concreta*, por referir-se a determinada situação; é sempre uma *experiência vivenciada* por um sujeito: indicando sua relação com as testemunhas ou intermediários dos valores; é uma *experiência muitas vezes anterior ao próprio ato reflexivo*, à tomada de consciência dos valores, representa a possibilidade de descoberta dos valores, no sentido de apreensão ou doação de significados; a *experiência axiológica não 'acaba' com a descoberta dos valores* (no sentido da tomada de consciência), mas representa uma abertura, um apelo para as novas ações e criações.

Diante do exposto, conclui-se que as atitudes impregnam o conjunto do processo formador por sua característica determinante da competência, guiando a aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo. Muitas vezes a formação, por meio de sua proposta pedagógica, não presta atenção suficiente aos valores almejados e tampouco às cotidianas avaliações subjetivas (valorações) de seus participantes: as manifestações das atitudes.

O processo formador está submetido aos valores sociais que inspiram o seu fazer calcado em juízos valorativos, conferindo-lhe um caráter mais conservador ou transformador. Dessa forma, os valores se constituem no sustentáculo de um projeto educativo, que, ao serem definidos, dão sentido e orientam a formação não só das atitudes, mas são capazes de (re) significar também as necessidades que emergem constantemente na transmissão/construção de conhecimentos e habilidades.

Aprofundando-se mais no foco da investigação, Dacoreggio (2006b, p. 60-61) apresenta um elenco de atitudes para a comunicabilidade na relação educativa, facilitando a sua observação e detecção. Para estimulá-las é necessária a predisposição em agir com:

Quadro 3: Competências relacionadas às atitudes

| | |
|---|---|
| ACOLHIMENTO | demonstrar gestos afetivos e de respeito ao outro. |
| COMPROMISSO | Preocupar-se com o aprendizado constante e o aperfeiçoamento pessoal e coletivo. |
| CONSIDERAÇÃO | demonstrar estima; deferência; respeito; crédito a outrem. |
| CORDIALIDADE | demonstrar afeição; amizade; sinceridade. |
| CRIATIVIDADE | aptidão para formular ideias criadoras; ser original. |
| CURIOSIDADE | busca permanente de informações. |
| EFETIVIDADE | nas atividades a serem desenvolvidas. |
| HONESTIDADE | senso de justiça e humanidade (com decência, honradez, pudor, dignidade...). |
| INICIATIVA | demonstrar interesse em resolver situações sem ser solicitado previamente. |
| INTERESSE | demonstrar sentimento de procurar o que é necessário, útil ou agradável; ter empenho; ter esforço. |
| JUSTIÇA | demonstrar integridade, imparcialidade, equidade. |
| PONTUALIDADE | Comparecer em horários marcados; não se atrasar nem se adiantar. |
| RELACIONAMENTO E COMUNICAÇÃO ÉTICA | Lembrar-se de que é um ser social e que, por isso, vive em coletividade, em contextos onde cada um se relaciona com o outro e depende dele. |
| RESPEITO | consideração, apreço, reverência. |
| RESPONSABILIDADE | obrigação de responder por atos próprios ou alheios ou por alguma coisa que lhe foi confiada. |
| RIGOROSIDADE | respeito aos conceitos e procedimentos; autorregulação de ações. |
| SEGURANÇA | confiança; tranquilidade; certeza; firmeza, convicção, entre outros. |
| SENSO DE ANTECIPAÇÃO | detectar incidentes e criar projetos. |

Fonte: DACOREGGIO, 2006b.

Ao introduzir a atitude – característica determinante da competência – como conteúdo educacional com a finalidade de alcançar uma conjunção mais harmônica e integral ao longo da formação, torna-se necessário: aceitar seu papel ativo no processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento; considerar a contribuição dos fatores afetivos e emocionais no sucesso ou fracasso da aprendizagem, e que

uma atitude positiva proporcionada numa situação educativa pode manifestar um comportamento atitudinal de igual intensidade em relação a ela (SARABIA, 2000).

As atitudes semelhantes, assim como aquelas bem situadas frente às condições de aprendizagem vividas, geram atração e identificação entre os que a compartilham, o que amplia a importância do professor no estabelecimento de laços positivos por meio das opções didáticas e condutas implementadas. Concomitantemente, essa relação proporciona ao estudante e ao professor o necessário aprimoramento do conceito de si mesmo (autoconhecimento), especialmente pelo padrão de avaliação comparativa e dos papéis que passam a assumir, baseados no que se espera deles e do que sobre eles conseguem projetar.

O professor deve compreender que não pode pretender que seus estudantes respondam igualmente aos valores atitudinais contidos em sua ação educativa. Ele deve observar e reconhecer as reações advindas das interpretações realizadas por cada estudante fruto das diferenças que elas provocam pela e na vivência, além de considerar as atitudes adquiridas e internalizadas anteriormente ao processo.

Sustentado em Eiser (1989), apresentam-se as suposições básicas em relação às atitudes que muito podem auxiliar os professores frente ao comportamento expresso no decorrer do processo ensino-aprendizagem e resumem grande parte do que até aqui se apresentou. *As atitudes são experiências subjetivas internalizadas*, que o indivíduo experimenta na sua consciência, embora os fatores que intervêm na sua formação sejam de caráter social ou externo ao indivíduo; *as atitudes são experiências de uma coisa ou objeto, uma situação ou uma pessoa*, que para gerar uma atitude deve existir uma referência a alguma coisa ou a alguém; *as atitudes envolvem uma avaliação da coisa ou objeto, situação ou pessoa*, que por meio de experiências será avaliada como agradável ou desagradável; *as atitudes envolvem juízos de valor*, sugerem certa organização das crenças, das reações ou da capacidade de crítica, não exaustiva nem sequer correta ou adequada, mas é a compreensão em dado momento e em certa situação concreta; *as atitudes podem ser expressas através da linguagem verbal e não-verbal*, como os gestos, os silêncios, a não-participação ou o afastamento de uma situação, etc., mas é inegável que, se não contássemos com a linguagem verbal, a nossa percepção e o nosso conhecimento das atitudes seriam muito prejudicados; *as atitudes são transmitidas* e necessitam de audiência para serem recebidas e entendidas por outros; *as atitudes são*

previsíveis em relação à conduta social, e, embora uma pessoa tenha uma atitude clara e concreta em relação a algo ou a alguém, nem sempre pode ou escolhe atuar de acordo com ele, por não serem os únicos fatores que intervêm na tomada de decisão (grifos do autor).

Essas suposições podem muito auxiliar os educadores para a compreensão e desenvolvimento da atitude no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e justificar a reciprocidade advogada entre atitude, valor e norma. O educador deve perceber que diante de suas atividades educativas “o grau de envolvimento das pessoas com os objetivos, metas e projetos coletivos está diretamente relacionado com a maneira como os valores e as crenças são manejadas no contexto de trabalho [...] (GRAMIGNA, 2002, p. 18). Portanto, a atitude – querer ser e querer agir em determinada direção – é a mola propulsora e o principal componente da competência, desencadeadora da seleção do saber e do saber fazer da formação.

Dentro do que é próprio das modernas e complexas sociedades, o papel da formação não será em nada compatível com seus fins se não dotar os indivíduos ao longo de sua existência com a capacidade de interagir com diferentes pessoas e em diversificados ambientes favorecendo o rompimento dos papéis tradicionalmente reconhecidos. Esses fatores pressionam os indivíduos à necessária modificação de suas atitudes e valores, ajustando ou criando novas condutas comportamentais.

De acordo com Sarabia (2000, p.154), “as atitudes são [...] realidades dinâmicas e mutantes, sujeitas a um contínuo processo de aprendizagem, intencional ou não, que têm lugar na ação”. Segue o autor referindo que o ensino envolve diferentes processos de persuasão e influência na obtenção e modificação de atitudes, valores e comportamentos que comumente requerem o abandono daqueles previamente aprendidos.

A formação e seus responsáveis em seu desiderato contributivo em relação ao desenvolvimento e à mudança de atitudes deverão levar em consideração o repertório de recursos pessoais: além do componente cognitivo e da habilidade – normalmente priorizados – também o componente da atitude. São eles os desencadeadores/mobilizadores de ação, e é pela ação que a conduta se revela, se declara, materializando os valores comportamentais, atitudinais.

O nosso sistema de valores representa uma parte importante da visão que temos de nós mesmos em relação ao mundo. Aspectos

incorporados, como crenças e conhecimentos, são relevantes, e simultaneamente constituem um forte vínculo para as atitudes. Todos esses intervenientes estão presentes e em evidência na dinâmica educacional e deve ser bem compreendidos para poder formar e transformar as atitudes que as pessoas apresentam como seres que pensam e têm sentimentos por seus semelhantes e ou objetos.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O método de pesquisa é a base científica e operatória fundamental que guia os procedimentos empíricos e teóricos do pesquisador em busca dos resultados almejados, estabelecendo-se os limites e as abordagens da pesquisa. A partir desse entendimento, o enfoque do tema se caracterizou por ser pesquisa aplicada quanto a sua natureza e teve como problema investigar: quais são as competências fomentadas pela organização curricular na formação do professor de Educação Física da UFSC?

O caminho da investigação se sustentou pelas abordagens quantitativa e qualitativa por considerar que a problemática não pode ser só traduzida em números para melhor responder às indagações formuladas. O caráter de complementaridade dessas abordagens é evidente e não é aceitável a tese onde colocam uma em oposição a outra.

A abordagem qualitativa amplifica os dados quantitativos, facilita e “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 37). Nesse enfoque, o pesquisador constitui-se em elemento primordial, determinando os rumos da pesquisa desde sua estruturação, passando pela coleta de informações e, principalmente, na análise e interpretação dos resultados. O sucesso de todas essas etapas está relacionado diretamente com a sensibilidade e a percepção do pesquisador (THOMAS; NELSON, 2002).

Nessa primordialidade atribuída ao pesquisador pela abordagem qualitativa, buscou-se respaldo em Bogdan e Biklen (1994, p. 48) que descrevem as características da investigação qualitativa, entre as quais evidencia que “[...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente de ocorrência [...] A investigação qualitativa é descritiva”.

Frequentar o local de investigação é fácil para o pesquisador, por pertencer ao corpo docente da instituição; e, pela imersão na situação investigada, buscou traduzi-la em sua forma complexa e

contextualizada, na tentativa de desvendar as reciprocidades e relações pelas quais as competências se materializam. Além disso, ao trazer a intersecção entre as duas abordagens de pesquisa, foi possível organizar os dados quantitativamente, com relação ao local, ocorrência e frequência, facilitando o seu mapeamento, compondo uma fotografia da realidade investigada. E, pelos procedimentos qualitativos, efetuaram-se as análises e aprofundamentos, levantando opções, reconhecimento e dificuldades acerca das competências efetivamente presentes na formação.

Quanto aos seus objetivos, o estudo de característica descritiva e exploratória seguiu as orientações metodológicas de Lüdke e André (1986), Martins e Bicudo (1989), Triviños (1992), Gil (1999), Thomas e Nelson (2002) e Picolli (2006).

De acordo com Thomas e Nelson (2002, p. 280), a pesquisa descritiva “[...] é um estudo de status e é amplamente utilizado na educação e nas ciências comportamentais”. Já para Picolli (2006, p.128), a pesquisa descritiva apresenta como características “[...] observar, registrar, balizar e correlacionar fatos ou fenômenos, sem manipulá-los”.

Esse procedimento descritivo adotado na pesquisa permitiu observar os fatos e relacioná-los com as teorias que dão suporte e objetividade ao estudo, além de apontar subsídios e limites interventivos ao ambiente investigado.

A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (1999, p.43), tem o propósito de “[...] esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]”, sendo o tipo de pesquisa realizada quando o tema é pouco explorado e a formulação de hipóteses precisas e operacionais torna-se difícil. Por outro lado, para o mesmo autor a pesquisa descritiva tem como meta “[...] a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 44). E comenta que existe uma aproximação entre as pesquisas descritivas e exploratórias, pois as exploratórias acabam tornando-se descritivas em função de seus objetivos, por proporcionar uma ampliação ou nova visão do problema investigado. É procedimento de estudo típico dos pesquisadores que se preocupam com a situação prática. Situação que, no presente estudo, foi indiretamente apontada pelas falas dos professores e estudantes.

Finalizando a caracterização da pesquisa no que se refere aos procedimentos técnicos, o trabalho desenvolvido é um estudo de caso.

Nesta proposta investigativa o caso se refere às opções entre as atitudes requeridas e as realmente contempladas na formação do professor de Educação Física da UFSC.

No estudo de caso, o interesse “incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (Lüdke e André, 1986, p.17). Necessário esclarecer que tal proceder não se limita unicamente a indivíduos, ou objetos, mas pode também abarcar programas, instituições, organizações, comunidades [...], (Thomas e Nelson, 2002). E foi essa interação entre o institucional e o pessoal que sustentou a curiosidade acadêmica.

3.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO

Os dados a seguir têm como referência o segundo semestre de 2011.

Há 35 anos o curso de Educação Física vem contribuindo com a formação inicial de profissionais com qualidade de ensino efetivada pela UFSC nos seus mais de 50 anos de existência. Até dois anos atrás era a única instituição pública federal do Estado, com forte e qualitativa influência, tanto no âmbito regional como nacional. Sua posição de destaque entre as cinco melhores e mais bem avaliadas é facilmente constatada em qualquer *ranking* utilizado.

Contribuindo com a posição alcançada pela UFSC está o curso de Educação Física. Localiza-se na Unidade de Ensino denominada Centro de Desportos, exclusiva da Educação Física, fato raro para a área entre as instituições públicas de ensino brasileiro. Estão lotados no seu departamento 44 professores, dos quais 29 doutores, 12 mestres e 03 especialistas que desenvolvem trabalhos qualificados na tríade ensino/pesquisa/extensão. No ensino são mantidos cursos de graduação e de pós-graduação, mestrado e doutorado, todos avaliados entre os cinco melhores do país, além de uma disciplina optativa a todos os cursos da UFSC denominada Educação Física Curricular com uma média de mil matrículas por semestre. Como decorrência, a pesquisa se vale de cinco laboratórios, cinco núcleos de estudos, duas revistas e diversos convênios, além de integrar a Rede CENESP. E, pela via da extensão, possibilita a inserção acadêmica e da comunidade em mais de 45

projetos, com uma participação estimada de quatro mil pessoas.

Embora sejam apenas parte do ambiente onde o curso se insere, essas condições servem para dimensionar a diversidade de conhecimentos que o enriquecem, levando-o a um verdadeiro e constante exercício de interações profissionais e existenciais, onde a área ganha em interatividade, profundidade e perspectivas. O desejável e requerido a um ambiente universitário e, como decorrência, ao curso que nele se faz e se refaz.

3.3 OS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Com o intuito de investigar a competência em suas diversas dimensões na formação do professor de Educação Física da UFSC, foram considerados participantes deste estudo todos os professores efetivos da instituição que ministraram aulas no curso dos diferentes departamentos de ensino e todos os estudantes formandos no primeiro semestre de 2012.

Para a seleção dos professores e estudantes foram estabelecidos os seguintes critérios:

- Professores que tenham ministrado aula no curso de licenciatura por, pelo menos, dois semestres consecutivos tendo como referência o ano de 2011;
- Professores integrantes do quadro efetivo da UFSC, lotado nos diferentes departamentos de ensino;
- Estudantes no primeiro semestre letivo de 2012, matriculados nas disciplinas do oitavo (8º) semestre e que tenham cursado, pelo menos, 85% da carga horária do currículo iniciado em 2006;
- Estudantes formandos transferidos que tenham cursado, no mínimo, cinco períodos nesta nova estrutura curricular, equivalente a 60% da carga horária curricular;
- Estudantes que atuam ou tenham atuado por pelo menos 6 meses como docentes seriam distribuídos equilibradamente na constituição dos grupos.

Dessa forma, de acordo com os critérios acima elencados, participaram do primeiro momento do estudo, o da aplicação do questionário, 23 professores que se reportaram a 32 disciplinas.

Dezesseis (16) professores do sexo masculino e sete (07) do sexo feminino. Dezesseis (16) eram doutores (69,6%), seis (6) mestres (26,1%) e um (01) especialista (4,3%). A idade média dos professores envolvidos no estudo foi de 51,4 anos, com tempo de atuação no magistério superior de 21,4 anos e de atuação no curso de Educação Física da UFSC de 15,4 anos.

Dos 06 departamentos que participam na formação do licenciado em Educação Física, dois não tiveram representação de professores por não atender aos requisitos estipulados. O tipo de amostragem foi por acessibilidade, a qual se caracteriza, segundo Gil (1999, p.104), como aquela em que “[...] o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo”.

A amostra foi estratificada no segundo momento da pesquisa, quando foram realizadas as entrevistas com os professores. Procedeu-se à sua seleção pela experiência no ensino superior (anos de docência) e o predomínio de intervenção de disciplinas por eixo curricular. A quantidade de professores selecionados para a entrevista foi estabelecida pelo critério de equilíbrio e proporcionalidade, entre a quantidade de professores e disciplinas de cada eixo curricular. Dessa forma, foram selecionados um (1) professor de cada um dos eixos Biodinâmico, Comportamental, Sócioantropológico, Científico-Tecnológico e Técnico-Funcional, e dois (2) e três (3) professores pertencentes aos eixos Pedagógico e Manifestação da Cultura, respectivamente.

A seleção dos estudantes deu-se na primeira semana de aula após dois momentos de encontro no horário da disciplina Seminário de Conclusão de Curso II. Dos quinze estudantes matriculados, somente oito atendiam as exigências e aceitaram participar do estudo. Informou-se que a coleta ocorreria no estúdio de gravação do curso de Jornalismo (LABTELE), em único encontro, no horário da aula da referida disciplina com a devida aquiescência dos professores. Compareceram seis estudantes e com eles foi desenvolvido o processo previsto no roteiro.

3.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Os dois primeiros objetivos específicos do estudo, nos quais se

buscou, respectivamente, compreender as intencionalidades na formação e sistematizar contornos conceituais sobre a formação do professor, as teorias curriculares e competência, com destaque para a dimensão da atitude, foram calcados na revisão bibliográfica que, pelas suas sistematizações, dirigiu o olhar teórico para a abordagem do problema, possibilitando elaborar e desenvolver as categorias de análise: conhecendo as competências na estrutura curricular e desvelando as atitudes na formação.

Na primeira categoria, **conhecendo as competências na estrutura curricular**, foram apresentadas as competências nas dimensões do conhecimento, da habilidade e da atitude mais frequentemente fomentadas nos eixos curriculares do curso. (Anexo 1) Para tal, recorreu-se às respostas aos questionários respondidos pelos professores (Apêndice 1) e à análise de documentos como o Projeto de Reformulação e Planos de Ensino. Da análise documental do Projeto de Reformulação desencadeou-se a abordagem do problema e originou-se a organização do questionário aplicado, uma das técnicas utilizadas para a coleta de dados.

Convém salientar que os documentos, em suas diferentes formas, “são ricos em dados que apenas esperam pela atenção dos investigadores” (CAMPENHOUDT, 1998, p. 201). O autor cita que os objetivos para os quais os documentos são particularmente adequados:

- Análise dos fenômenos sociais, demográficos, socioeconômicos;
- Análise das mudanças sociais e desenvolvimento histórico dos fenômenos sociais sobre os quais não é possível recolher testemunhos diretos ou para cujo estudo são insuficientes;
- Análise da mudança nas organizações;
- Estudo das ideologias, dos sistemas de valores e da cultura no seu sentido mais lato.

Estes dois últimos tópicos de objetivos apontados pelo autor são os mais pertinentes e orientadores ao tema em questão, pois o lócus da investigação é a mudança curricular ocorrida a partir de 2006 no curso de licenciatura de instituição formadora oficial, gerada pelo documento textual e público – Projeto de Reformulação do Curso de Licenciatura em Educação Física – que, por decorrência legal, aponta as intenções almejadas e os caminhos axiológicos a serem trilhados pelo curso.

A escolha desses documentos foi determinante e fundamental à finalidade da investigação, ou seja, de natureza normativa à formação do

professor, de fonte secundária por já terem passado pela análise de colegas, e de fácil acesso ao pesquisador. Foi da sua análise e sistematização que emergiu o primeiro rol classificatório das competências. Essa etapa classificatória da análise documental se processou a partir das categorias pré-estabelecidas extraídas da proposta de Le Boterf (2003), apresentada na revisão bibliográfica, que compreende o conhecimento (saberes), a habilidade (saber fazer) e as atitudes (qualidades pessoais e os recursos emocionais). (Ver quadro 2).

A opção documental dos planos de ensino foi significativa no desenvolvimento do trabalho, por apresentar a potencialidade interpretativa do professor de materializar intenções e ações de ensino-aprendizagem frente às apontadas pelo Projeto de Reformulação. Nos planos de ensino, o olhar se voltou mais especificamente para os objetivos, por ali se encontrar a maior incidência explícita de atitudes pretendidas. Não foi encontrado problema algum na obtenção dos documentos pela acessibilidade do pesquisador aos departamentos responsáveis pelas disciplinas ministradas.

O questionário aplicado aos professores ministrantes de disciplinas no curso de formação foi composto por perguntas essencialmente fechadas, cuja estrutura respeitou as orientações estabelecidas por Hill e Hill (2000).

Na perspectiva de Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido como “[...] uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc”.

O emprego do questionário nessa fase do estudo se justificou pela necessidade de verificar o nível de importância atribuída pelos professores ao Projeto de Reformulação como referencial para organização e execução das suas atividades de ensino. O procedimento para respondê-lo foi o de assinalar numa planilha as opções externando seu conhecimento e/ou opinião. Todo o procedimento ocorreu de forma individual e sob a supervisão direta do pesquisador.

O questionário foi composto de duas partes. A primeira destinada à coleta dos dados de identificação dos professores. A segunda, denominada Dimensões Orientadoras da Intervenção Pedagógica, foi organizada para colher informações referentes aos aspectos ligados à Dimensão dos Conteúdos; Orientação Conceitual; Objetivo Específico e Competências respondidas para cada disciplina sob sua

responsabilidade. Para cada uma das dimensões, o pesquisador entregou uma lauda contendo um enunciado introdutório, a escala avaliativa e as opções de respostas.

O questionário foi submetido à apreciação de doze (12) professores para a validação de clareza, pertinência e relevância (Apêndice 2). Houve o retorno de dez (10) avaliadores que consideraram todas as questões do instrumento claras, com percentuais de concordância que variaram entre 90 e 100% em seus três quesitos. Como o índice obtido por todos os quesitos foi superior ou igual a 80%, o instrumento foi considerado válido conforme Cassepp-Borges, Balbinotti e Teodoro (2009).

A matriz analítica do questionário (Apêndice 3) foi estabelecida considerando as seguintes dimensões: Dimensão dos Conteúdos; Orientação conceitual; Objetivos e Competências, com seus indicadores todos originários do Projeto de Reformulação do curso.

Identificadas as competências em suas diversas dimensões, passou-se para o desenvolvimento do quarto objetivo do estudo, que buscou identificar as competências atitudinais mais frequentemente fomentadas no transcurso da formação, coletadas por meio dos depoimentos dos professores e alunos formandos, apresentadas através da categoria denominada **desvelando as atitudes na formação**.

Na tentativa de identificar as competências atitudinais e sua importância no processo de formação foram utilizados como instrumento a entrevista (Apêndice 4) para os professores e a técnica do grupo focal (Apêndice 5) para os alunos formandos.

Sobre a entrevista, Bogdan e Biklen (1994, p.134) revelam que “[...] é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Ainda para os autores, “[...] As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (p. 136). Foram respeitadas as orientações apontadas por Negrine (2004, p.73), de que a entrevista “se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro”.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) alertam: a entrevista é instrumento que permite tratar de temas complexos que dificilmente

poderiam ser investigados adequadamente por meio de questionários. Além disso, possibilita ao pesquisador compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, processos ou a personagens que tomam parte de sua vida cotidiana. Uma entrevista bem feita permite tratar de assuntos estritamente pessoais e íntimos, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Alicerçando-se nesses referenciais foi organizada uma entrevista semiestruturada para os professores sobre os temas geradores dentro das seguintes dimensões: Competência na estrutura curricular; Atuação/Autopercepção e Impacto.

Para ouvir os estudantes, membros fundamentais do corpo social do curso que buscam reforçar ou transformar suas convicções e competências, que constantemente avaliam os procedimentos a que são submetidos, optou-se pela utilização da técnica do Grupo Focal em único encontro. Essa técnica se caracteriza por possibilitar uma excelente dinâmica estimuladora e provocativa que facilita a exposição, compreensão das ações e valores efetivados no percurso formativo, e ainda, por ser mais um momento de interação reflexiva e enriquecimento pessoal proporcionado pela academia. A dinâmica dos trabalhos do Grupo Focal foi organizada pelas mesmas dimensões dos professores: Competência na estrutura curricular; Atuação/Autopercepção e Impacto.

Privilegiou-se esse procedimento técnico por entender que os estudantes passaram por vivências em comum que os qualificam para explanar e discutir sobre as atitudes estimuladas durante o período formativo. De acordo com Gatti (2005, p. 11),

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo [...].

Os grupos focais se configuram em ferramenta importante nas investigações educacionais por serem úteis em análises por triangulação entre outros – que é o caso desta pesquisa: estudantes, professores e documentos – facilitando o estudo dos dados obtidos e seu impacto, gerando novas perspectivas de investigação. A riqueza que emerge na interação grupal geralmente extrapola em muito as ideias prévias: surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, dando suporte a novas e proveitosas inferências ligadas à temática.

Esses procedimentos contribuíram em captar a diversidade interpretativa do assunto, manifestado pela dimensão das escolhas atitudinais, do saber-ser, abrangendo valores pessoais em sua subjetividade, materializando-o e reconhecendo sua presença e importância na formação. Tal temática não ocorre com frequência na literatura e no meio científico, normalmente é discutida de forma indireta e carece ser enfrentada mesmo ante suas dificuldades assertivas e provisórias.

3.5 COLETA DE DADOS

Após a qualificação do estudo e aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, foram processados os primeiros passos da coleta de dados.

Ao Presidente do Colegiado de Curso e ao Chefe do Departamento de Educação Física, foram encaminhados ofícios apresentando a intenção de pesquisa e solicitando, ao primeiro, autorização para utilizar no estudo o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura (Projeto de Reformulação 2005) e, ao segundo, a disponibilização dos planos de ensino de todas as disciplinas obrigatórias do curso, ao qual também foi comunicada a intenção de aplicar um questionário aos professores e entrevistá-los.

Com a devida anuência do Presidente do Colegiado e da Chefia do Departamento foi iniciada oficialmente a coleta dos planos de ensino, deu-se prosseguimento à utilização do Projeto de Reformulação e começou-se o levantamento e organização para a aplicação dos instrumentos a professores e estudantes.

No início do semestre letivo, após levantamento dos professores envolvidos com o curso que atendiam os critérios estabelecidos, foram-

lhes enviados o convite e o termo de Consentimento Livre Esclarecido. Foi elaborado um cronograma para realizar as vinte e três entrevistas previamente agendadas pelos professores que aceitaram participar do estudo. A aplicação do questionário foi individual e sob a supervisão direta do pesquisador. Em seguida efetuou-se a seleção da amostra estratificada dos professores, sendo dez selecionados. Mais uma vez foi realizado o contato e novo agendamento para coletar o depoimento dos professores realizado exclusivamente pelo pesquisador. Todas as coletas, questionários e entrevistas, foram nas salas de atendimento que cada professor dispõe na UFSC, mantendo-se a privacidade, tranquilidade e comodidade na sua realização.

Na primeira semana de aula, concomitante à confirmação das matrículas, foram realizados dois contatos com os estudantes. No primeiro, sempre no horário da disciplina Seminário de Conclusão de Curso II, foram fornecidas as devidas explicações e intenções do estudo, culminando com o convite de participação. No segundo verificou-se quem atendia os critérios para compor os grupos. Como oito estudantes foram selecionados, estabeleceu-se a composição de um único grupo e foi desconsiderado o critério de distribuição equilibrada daqueles que atuavam ou tinham atuado na docência por pelo menos seis meses. Esse procedimento era um dos critérios para a composição dos grupos, recomendada pela literatura, devendo-se contemplar a combinação homogeneidade/variação, para a distribuição equilibrada dos participantes. Foi também comunicado que a coleta ocorreria no Estúdio de Telejornalismo, no dia 14/03, a partir das 15 horas e 30 minutos no Centro de Comunicação e Expressão e que seria encaminhada mensagem eletrônica a cada um dos participantes na véspera do encontro para garantir a presença de todos.

O quantitativo da amostra atingido contempla a recomendação de que cada Grupo Focal tenha entre seis e doze pessoas. Para trabalhos em projetos de pesquisa, o ideal é ter no máximo dez participantes, considerando o tempo disponível para o encontro em torno de uma hora e meia de debate (DEBUS, NOVELLI, 1988; GATTI, 2005).

Os termos de Consentimento Livre Esclarecido foram assinados e coletados no primeiro dia do encontro de cada etapa de coleta.

3.6 CUIDADOS ÉTICOS

O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, aprovado e certificado pelo nº 2360 de 13 de dezembro de 2011.

A participação dos envolvidos na investigação foi viabilizada com a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice 6), conforme a Resolução nº. 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Dentre os procedimentos adotados, foi garantido aos participantes o sigilo da sua identidade e das informações, de modo a não submetê-lo a qualquer tipo de constrangimento, e obtido o consentimento para utilizar os dados na efetivação dos estudos e para eventuais publicações.

3.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

As informações decorrentes do questionário aplicado aos professores que ministram aula no curso de Educação Física foram analisadas com recursos da estatística descritiva, em termos de distribuição de frequência e percentuais, bem como medidas de tendência central e de dispersão. Para tais análises utilizou-se o programa estatístico *SPSS versão 15.0*.

As entrevistas dos professores foram gravadas, facilitando o registro das falas e sua transcrição. Foram-lhes atribuídos números aleatórios como forma de preservar a identidade dos professores quando utilizados no corpo do trabalho. O encontro dos estudantes (Grupo Focal) foi registrado por meio de filmagem com a câmera em posição fixa e microfones individuais. Os depoentes estavam dispostos em semicírculo, com identificação fictícia por eles escolhida colada no peito, nomes estes que foram utilizados na apresentação de suas falas. Essa organização facilitou a captura de imagens, a clareza das falas e sua identificação. Nesse encontro foram registrados os detalhes das comunicações verbais e não verbais realizadas pelo pesquisador e uma professora colaboradora, o que contribuiu para complementar e compreender o pensamento de cada um.

Para transcrever as entrevistas foram respeitadas as orientações de registro das informações estabelecidas por Negrine (2004). Na primeira etapa os depoimentos foram transcritos com fidelidade, na íntegra, sem qualquer alteração da fala do entrevistado. Após a transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos participantes, com o objetivo de validar as declarações. Nesse processo o entrevistado teve a liberdade de retirar ou acrescentar informações não detalhadas anteriormente. De posse das entrevistas, já validadas pelos participantes do estudo e da filmagem do grupo focal, elas foram anexadas no software *Atlas ti*. Esse software é uma ferramenta informática cujo objetivo é facilitar a análise qualitativa, principalmente de grandes dados textuais, além de permitir a análise de arquivos de som e imagem em vídeo (JUSTICIA, 2005).

A última etapa consistiu na interpretação das informações, relacionando-as com a bibliografia consultada durante o processo de revisão de literatura. Nesse momento, foram sintetizadas as categorias e subcategorias, que possibilitaram o desenvolvimento da análise.

Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 42), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens”. Para classificar os elementos em categorias, continua a autora, é necessário identificar o que eles têm em comum, permitindo seu agrupamento. Esse tipo de classificação é chamado de análise categorial, dividida em três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e interpretação.

Caregnato e Mutti (2006) resumem a classificação proposta por Bardin apresentando a primeira etapa como a fase de organização, que pode utilizar vários procedimentos, como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa os dados são codificados por unidades de registro. Na última etapa se faz a categorização, que consiste em classificar os elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. E concluem que a codificação e a categorização fazem parte da análise de conteúdo.

Seguiram-se esses passos como suporte teórico para o desenvolvimento das análises do estudo, oscilando entre o rigor da

objetividade e a fecundidade da subjetividade.

3.8 ESTRUTURA DA TESE

A estrutura da tese foi organizada seguindo o modelo tradicional, proposto pela Norma nº 01/PPGEF/2006 do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC. Acredita-se que escrever o relatório final, considerando o modelo tradicional de tese, não deixa de constituir-se num avanço e fomento da produção do conhecimento científico na área de Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física, favorecendo a autonomia do pesquisador no que diz respeito à organização dos dados encontrados e na sistematização de artigos, além de compartilhar conhecimentos oriundos da tese com outros profissionais.

Considerando essa definição, o relatório final de tese foi constituído por cinco partes, todas interligadas com base na temática investigada, quais sejam:

- Uma breve introdução, que propôs um panorama da temática abordada, sua justificativa e os objetivos do estudo;
- A revisão da literatura, que abrangeu aspectos referentes à formação do professor, a ampliação do entendimento sobre a competência e o papel atributivo destinado à atitude.
- Nos procedimentos metodológicos foram descritos os instrumentos, os participantes, a coleta das informações e a opção para analisá-las.
- A apresentação dos dados foi organizada em duas categorias. A primeira denominada Conhecendo as competências na estrutura curricular e a segunda denominada Desvelando as atitudes na formação.
- Como conclusão, as considerações finais, capítulo que sintetizou os principais resultados de todos os momentos do estudo.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar e analisar as informações coletadas nos documentos Projeto de Reformulação do Curso de Educação Física da UFSC e Planos de Ensino das disciplinas. A apresentação é triangulada com os dados obtidos no questionário respondido pelos professores e nas entrevistas com professores e estudantes.

4.1 CONHECENDO AS COMPETÊNCIAS NA ESTRUTURA CURRICULAR

O objetivo deste primeiro tópico foi identificar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que integram a noção de competência na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Educação Física. Assim, a organização dos dados desta primeira categoria baseou-se neste objetivo, iniciando-se com breves informações sobre o Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC.

4.1.1 Sobre o Curso de Licenciatura

O curso de Educação Física foi instituído por meio da Portaria n° 470/GR/74, de 07 de outubro de 1974, iniciando suas atividades no primeiro semestre letivo de 1975, quinze anos após a criação da UFSC. O seu reconhecimento ocorreu pelo Decreto-lei n° 81.759, de 06 de junho de 1978, somente um ano após a formatura da primeira turma. A sua criação contribuiu para consolidar ainda mais a missão da UFSC ao expandir as opções de cursos gratuitos à sociedade catarinense “ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, [...] na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida” (UFSC, 1993).

Próximo dos quarenta anos de sua criação, o curso de licenciatura

teve sua estrutura curricular alterada em três oportunidades, tanto para atender a legislação pertinente quanto aos anseios da comunidade acadêmica da área. A primeira mudança curricular ocorreu em 1982 e vigorou até 1988, com adaptações pontuais, mantendo o curso em três anos de acordo com o currículo mínimo nacional vigente. A segunda mudança ocorreu em 1989 e vigorou até 2005, cuja organização curricular foi considerada a de um curso de licenciatura ampliada já em quatro anos. A terceira foi implantada em 2006 e está em vigor. Essa reorganização curricular foi motivada pelo advento de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em Educação Física - Resoluções n° 01 e 02/CNE/2002 e Resolução n° 07/CNE/2004 (BRASIL, 2002a, b; BRASIL, 2004).

Desde a implantação do curso, no período de 1975 a 2011, formaram-se 1.645 profissionais de Educação Física. Incluíram-se nesse cálculo os 67 formados pelo Bacharelado e os 72 licenciados em Educação Física pela nova estrutura curricular implantada em 2006. Funciona em turno diurno e concentra as aulas no período vespertino.

A organização curricular do curso que busca maior dinamismo e qualidade na formação inicial se estrutura segundo o regime acadêmico de matrícula por disciplina (sistema de créditos). Para a sua integralização é exigido o cumprimento de 3.480 horas/aula num prazo mínimo de oito e máximo de quatorze semestres. Ingressam 30 estudantes a cada semestre letivo, cuja opção pelo curso é realizada quando da inscrição no vestibular.

Para favorecer o desenvolvimento das competências essenciais ao desempenho profissional a formação elegeu como princípios norteadores a compreensão holística de homem; o currículo como projeto educativo e construção humana; a articulação teoria-prática baseada na experimentação; o processo participativo e cooperativo; as práticas pedagógicas criativas para estimular a aprendizagem significativa; a formação inicial orientada por valores da educação continuada; a intervenção profissional sustentada por princípios das Ciências do Movimento Humano e eixos curriculares agregando disciplinas afins (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005).

O perfil desejado “é de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável” (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005, p. 31).

Para materializar os princípios e perfil almejado dentro da estrutura curricular o curso de licenciatura conta com a participação de seis (6) departamentos de ensino: Ciências Morfológicas; Ciências Fisiológicas; Metodologia do Ensino; Estudos Especializados em Educação; Psicologia e Educação Física, responsáveis por ministrar as 39 disciplinas obrigatórias do currículo.

De forma sintética foi apresentado o caminho percorrido pelo curso de licenciatura em Educação Física da UFSC referente aos períodos das alterações curriculares efetivadas. Da estrutura e organização curricular em vigor foram apontadas as diretrizes eleitas pelo Projeto de Reformulação e o perfil desejado, as quais continuaram a ser exploradas frente à temática do estudo tendo como ponto aglutinador os eixos curriculares – agrupamentos de disciplinas afins – no que concerne aos aspectos orientadores para a intervenção e que diz respeito à Dimensão do Conteúdo; à Orientação conceitual e aos Objetivos e Competências.

4.1.2 As Diretrizes do Projeto de Reformulação: os eixos curriculares

Entende-se que a organização curricular, e tudo o que nela está contido, constitui-se numa prática de significações, revelando a necessidade de compreender o currículo como uma construção humana. Nela refletem-se os propósitos formativos que o habitam num embate constante em sua prática pedagógica, oriundos tanto do plano normativo quanto das influências que coexistem no plano real. É exatamente o reflexo dos propósitos e o plano real que se procura apresentar a seguir.

Em seu Projeto de Reformulação a instituição busca superar a compartimentalização e fragmentação do conhecimento, próprias de currículos baseados apenas em disciplinas, característica das suas propostas anteriores. Procura incorporar novas tendências à formação do professor, as quais podem ganhar mais sentido quanto maior for a aproximação ao ambiente profissional. Assim, a instituição cumpriu o passo que é de projetar o seu processo de formação, e dá continuidade ao procurar colocá-lo em prática.

Ao cumprir as etapas de projetar, estruturar, organizar e executar o seu projeto, a instituição faz opções forçosamente calcadas em juízos

de valor, o que provoca movimento e mudança no tempo e nas relações intersubjetivas (MAGNANI, 1995). Eis o desafio de todo o projeto, de algo que é visionado e ao mesmo tempo realizável, posicionando-se diante da realidade com base em determinada concepção educativa.

A opção adotada no Projeto pelos eixos curriculares contribui para organizar o trabalho pedagógico em dois grandes sentidos. Além de integradores horizontais e verticais das disciplinas, das atividades e projetos, atuam para unificar a compreensão no interior do currículo, do que seja a formação de professores pretendida, permitindo que as diferentes dimensões dessa formação sejam contempladas ao longo de sua execução.

Os eixos são a forma como a matriz curricular se expressa na organização e alocação do tempo e espaço curriculares visando articular e contemplar diversas dimensões formativas (BRASIL, 2002a). A Resolução CNE/CP1/2002 indica seis eixos referenciais em torno dos quais a instituição busca as dimensões formativas (epistemologia, trabalho pedagógico, gestão....) que referenciem as competências almejadas. Neles é expressa a seleção de formas e conteúdos mais significativos de ensino e aprendizagem que materializam a atuação requerida para a formação.

O Projeto de Reformulação do curso de licenciatura, ao considerar as características regionais e o contexto institucional, destacou como um de seus princípios orientadores os “[...] eixos curriculares que agregam disciplinas afins, evitando a fragmentação curricular e a criação excessiva de disciplinas (pulverização de disciplinas)” (p.36). A terminologia adotada para os eixos curriculares seguiu aquelas propostas na Resolução nº 07/CNE/2004 e nas Diretrizes do ENADE da Educação Física, nomeadamente:

- **Dimensões Biodinâmicas do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos.

- **Dimensões Comportamentais do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes.

- **Dimensões Sócio-Antropológicas do Movimento Humano:** Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e

históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos.

- **Dimensões Pedagógicas do Movimento humano:** Conhecimentos de fundamentos didático-pedagógicos, princípios gerais e específicos de gestão e organização escolar, e intervenção profissional no componente curricular Educação Física na educação básica e profissional.

- **Dimensões Científico-Tecnológicas do Movimento Humano:** Conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa.

- **Dimensões das Manifestações da Cultura do Movimento Humano:** Conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros.

- **Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano:** Conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e a intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões do movimento humano (p. 36-37).

Esses agrupamentos reuniram blocos de disciplinas afins na perspectiva de articular espaços de ação deixando transparecer a relação entre a teoria e a prática, o conteúdo e a forma, o saber e o fazer, balizando a seleção dos conteúdos essenciais desenvolvidos em cada disciplina dentro dos princípios de verticalidade e horizontalidade. Neles são preservadas as especificidades de cada disciplina além de facilitar o desenvolvimento de propostas coletivas por conjuntos de professores, de turmas e de estudantes (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005).

4.1.2.1 As Dimensões do Conteúdo

Embora o Projeto de Reformulação da licenciatura não cite especificamente a contribuição de Coll et al. (2000), tanto no perfil almejado quanto nos princípios norteadores há menção da importância

de os conteúdos serem organizados com base em dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Necessário esclarecer que Coll et al. (2000) atribuem aos conteúdos papel decisivo nas orientações e na organização prática das atividades curriculares. Entretanto, a perspectiva de ensino-aprendizagem não está baseada na “pura transmissão e recepção, ou seja, com uma interpretação ‘transmissiva’ e ‘cumulativa’ ”(p. 10.), dos saberes constituídos e legitimados socialmente, nem baseada exclusivamente nos procedimentos que garantam “condições ideais para que alunos desenvolvam as suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem” (p. 11).

A proposta tenta romper com o caráter monolítico de ambas as concepções ao defender uma interpretação construtivista do ensino e da aprendizagem, a qual sustenta o papel decisivo desempenhado pelos conteúdos na educação. Ela se apoia em pesquisas segundo as quais a participação dos estudantes em atividades educativas (aprendizagens específicas) gera um impacto maior do que tradicionalmente se imaginava sobre os processos de desenvolvimento e de socialização. Além disso, apresenta que os estudantes desenvolvem uma forte atividade construtiva quando envolvidos em aprendizagens específicas, e estas não são necessariamente ruins, dependem de quais conteúdos se deseja ensinar, de como são ensinados e como são aprendidos (COLL et al., 2000).

Para compreender os diferentes enfoques que devem ser dados aos conteúdos, Coll et al. (2000) apresentam um sentido mais amplo do que o habitual, contemplando tudo o que pode ser aprendido. Assim, o conteúdo compreende um conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos estudantes são essenciais para o seu desenvolvimento e socialização.

Enquanto o conteúdo conceitual é aquele que se relaciona ao saber sobre alguma coisa, isto é, os fatos e princípios expressos por palavras significativas que produzem imagens mentais e promovem atividade cognitiva para ampliação de significados de fatos memoráveis, o conteúdo procedimental é “[...] um conjunto de ações ordenadas, orientadas para consecução de uma meta” (COLL et al., 2000, p.77). Nesse sentido, os conteúdos procedimentais são aqueles que fazem referência ao saber fazer, isto é, às técnicas de estudo, aos métodos investigativos, às estratégias e habilidades que possibilitam a execução ordenada de tarefas, de ações relacionadas à aprendizagem. O seu

entendimento é reforçado por Zabala (1999), ao considerar que o conteúdo procedimental inclui as regras, as técnicas, os métodos, as habilidades, as estratégias e os procedimentos, entre outras coisas. “É um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo” (p.10).

O conteúdo atitudinal, por sua vez, compreende um conjunto de conteúdos relacionados aos valores, às normas e às atitudes (ZABALA, 1998). Cada um deles tem uma natureza suficientemente diferenciada, mas que se interpenetram, “[...], pois as atitudes são a correlação comportamental entre valores e normas” (COLL, 1999, p.163).

Um aspecto a destacar é que essa concepção sobre a dimensão do conteúdo indica a visão ampliada nela contida, a qual deve ser desenvolvida pelo currículo de formação que busca superar a presença desproporcional dos conteúdos conceituais, bem como a presença marcante da concepção de aprendizagem baseada na transmissão cumulativa, excessivamente repetitiva de conceitos e fatos. Da mesma forma, enaltece a aprendizagem significativa na qual os participantes do processo educativo estabelecem significados e atribuem sentido àquilo que aprendem, cuja meta é de contribuir para o crescimento pessoal dos estudantes, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização.

A contribuição formativa fica empobrecida ao ser minimizado o contributo dos conteúdos procedimentais e dos atitudinais, enquanto importantes conhecimentos culturais cuja assimilação não pode ser deixada exclusivamente sob a responsabilidade dos estudantes. Ao despontar o princípio de que tudo o que pode ser aprendido pelos estudantes pode e deve ser ensinado pelos professores, uma proposta curricular desenvolvida em um ambiente culturalmente organizado, como a formação, deve considerar que todas as dimensões dos conteúdos (saberes) carecem estar presente em seu processo de ensino-aprendizagem, e o são, mediante a constante interação interpessoal e os padrões culturais vigentes. Por meio deles, almeja-se que os estudantes tornem seus esses conteúdos assegurados pelas experiências proporcionadas, convertendo-os em competentes agentes socializadores.

No que diz respeito à priorização das dimensões do conteúdo pelos professores em sua(s) disciplina(s), o Quadro 4 apresenta as informações agrupadas considerando os diferentes eixos curriculares da licenciatura em Educação Física.

Quadro 4: Dimensões do Conteúdo priorizadas nas disciplinas por Eixo Curricular

| DIMENSÕES DO CONTEÚDO | Eixos Curriculares | | | | | | |
|-----------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | CTE | BIO | COM | MAC | PED | SAN | TFU |
| Conceitual | | | | | | | |
| Procedimental | | | | | | | |
| Atitudinal | | | | | | | |

Legenda: **CTE**= Científico-Tecnológico; **BIO**= Biodinâmico; **COM**= Comportamental; **MAC**= Manifestação da Cultura; **PED**= Pedagógico; **SAN**= Sócio-Antropológico; **TFU**= Técnico-Funcional.

As dimensões do conteúdo aqui retratadas expressam a seleção de conteúdos realizada pelos professores em cada disciplina para o que deve ser aprendido. É evidente que suas escolhas são balizadas, em determinada medida, pelos propósitos pretendidos para a formação. Esses propósitos estão submetidos às condições interpretativas dos professores que podem, a seu juízo, incluir temáticas “questionáveis” no olhar de seus pares.

Os dados do Quadro 4 revelam que quatro dos sete eixos curriculares investigados se sustentam por priorizar uma única dimensão do conteúdo, e os três restantes priorizam duas dimensões. A condição predominante entre os professores investigados indica possibilidade de desequilíbrio na importância atribuída ao conteúdo, às diferentes formas vislumbradas no seu processo de ensino e às diferenças pessoais a respeito do que com ele se pretende alcançar.

As evidências encontradas retratam predomínio da dimensão conceitual em cinco eixos, o que parece revelar a presença de alguns resquícios do modelo propedêutico que ainda predomina na estrutura curricular brasileira. Nesse modelo, conforme Zabala (1998), é acima de tudo necessário: saber (muitos conteúdos conceituais), um pouco de saber fazer (alguns conteúdos procedimentais) e não é muito necessário ser (poucos conteúdos atitudinais).

Esse eventual predomínio não condiz com o perfil profissional idealizado pelo Projeto de Reformulação (2005), que “é de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável” (p. 31). Portanto, num ensino em que se propõe a formação

integral, como o almejado pelo perfil da licenciatura, a presença dos diferentes tipos de conteúdos deveria estar mais equilibrada. Por outro lado, num ensino em que prepondera a função propedêutica, será priorizada a dimensão conceitual dos conteúdos (ZABALA, 1998).

Embora seja possível compreender, mas não necessariamente concordar com as opções priorizadas na dimensão dos conteúdos nos diferentes eixos curriculares, acredita-se que elas refletem as opções e valores dos professores dentro de suas óticas da formação e do campo de conhecimento. Nesses termos, e considerando o contexto globalizante em que vive a sociedade e nela a educação, não se pode cair em contradição entre a intenção proferida, os conteúdos selecionados e a ação efetivada. O projeto pedagógico do curso de licenciatura reconhece que a formação do profissional se constitui um processo complexo e compreende um conjunto variado de saberes, experiências e aprendizagens, demandando longas e diferentes etapas formativas. Nesse momento da formação inicial, pretende solidificar um processo de construção contínua para a formação profissional e como pressuposto aponta os princípios de Autonomia, Realidade, Instrumentalização do conhecimento, Articulação da teoria e da prática, Participação e Cooperação. Dessa forma, deve ficar evidente que “são as finalidades do processo educativo, a sua destinação, que definem o conteúdo, a par, é claro, do estágio de produção de cada campo do conhecimento” (SILVEIRA, 2000-2001, p. 61).

Além dessa situação é importante destacar que a escolha por determinados conteúdos traz consigo engendradas suas alternativas de intervenção, ou seja, aqui se refaz a indissociável relação conteúdo e forma. Silveira (2000-2001) salienta que ela não é uma falsa questão, pois é levantada como premissa na maioria das teorias de ensino-aprendizagem, constituindo-se enquanto relação, mas permanece relevante como tema de discussão quando se observam as práticas educativas que a dicotomizam, desfazendo-a como relação pelo conteudismo ou pelo tecnicismo.

Essa questão da dicotomização na atualidade, pelo menos no campo teórico, é formalmente refutada. Como um dos princípios almejados pelo Projeto do curso de licenciatura é articular a relação teoria e prática, aponta-se a preocupação e a tentativa de sua superação no fazer pedagógico. Mas, em falas dos professores entrevistados, fica evidente que ainda há um bom caminho a percorrer.

A estrutura curricular é muito mais conceitual, embora um número razoável de disciplinas ditas

práticas, mas mesmo nessas até onde eu alcanço o que é mais valorizado é a dimensão conceitual (Professor 11).

Entendo que estamos passando por um processo individualizado, as disciplinas estão distantes uma das outras. Percebo um distanciamento da teoria com a prática e, isto pode comprometer a formação acadêmica de nossos alunos (Professor 13).

Essa articulação requerida fica prejudicada pelo desequilíbrio na seleção de conteúdos apontada. Além de projetar maior valoração à dimensão conceitual e procedimental respectivamente, não parece condizer em relação aos novos referenciais de formação e anseios da sociedade contemporânea. Assim, é necessário mais uma vez adicionar o papel do componente atitudinal, apresentado como de menor expressão na seleção de conteúdos, que, pela via dos valores, repercute na relação teoria e prática, condensam as finalidades do processo educativo e constituem o eixo articulador entre “o que” e “o como” ser ensinado. Admitindo-se o juízo valorativo constantemente presente na seleção dos conteúdos, torna-se ainda mais claro e explícito o significado do que se pretende – interpretar os propósitos – e do que se faz como formadores dos professores de Educação Física.

4.1.2.2 As Orientações Conceituais

As orientações conceituais compreendem um conjunto de ideias sobre os objetivos da formação e a maneira de alcançá-los. Elas incluem concepções de ensino aprendizagem que esboçam uma teoria sobre o aprender a ensinar e são referência sobre como a formação está sendo pensada ou concebida por interferirem desde a sua planificação, desenvolvimento, ensino e avaliação (NASCIMENTO, 2002).

Ao reconhecer e se valer da sistematização acadêmica referente às orientações conceituais, um projeto de formação busca harmonizar e articular as diferentes concepções de ensino – fragmentações pessoais conflitantes – que nele interagem a favor de seus objetivos e

consequentemente das competências esperadas de um profissional.

O Projeto de Reformulação (2005) contempla as orientações conceituais (acadêmica, técnica, pessoal, prática e crítica) como as mais frequentes na formação de professores de Educação Física, sustentado nas obras de Feiman-Nemser (1990), Gómez (1992), Carreiro da Costa (1994), Garcia (1995), Nascimento (2002), destacando que:

As diferentes orientações conceituais não se excluem mutuamente, na medida em que nenhuma delas é capaz de explicar e compreender na sua totalidade a formação de professores. Além disso, não se pode entender estas concepções como categorias fechadas. Elas evoluem no tempo e na medida em que novas abordagens determinam novas visões destas orientações curriculares e, conseqüentemente, níveis diferenciados dos papéis assumidos pelos estudantes dentro do processo de formação (p. 12).

No quadro a seguir são apresentadas as orientações conceituais priorizadas pelos professores, as quais subsidiam as atividades de ensino-aprendizagem em sua(s) disciplina(s), agrupada(s) nos eixos curriculares da licenciatura em Educação Física.

Quadro 5: Orientações Conceituais priorizadas nas disciplinas por Eixo Curricular

| Orientação Conceitual | EIXOS CURRICULARES | | | | | | |
|-----------------------|--------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | CTE | BIO | COM | MAC | PED | SAN | TFU |
| Acadêmica | | | | | | | |
| Técnica | | | | | | | |
| Pessoal | | | | | | | |
| Prática | | | | | | | |
| Crítica | | | | | | | |

Legenda: **CTE**= Científico-Tecnológico; **BIO**= Biodinâmico; **COM**= Comportamental; **MAC**= Manifestação da Cultura; **PED**= Pedagógico; **SAN**= Sócio-Antropológico; **TFU**= Técnico-Funcional.

Para melhor posicionar as falas seguintes, inicialmente é necessário apresentar qual olhar nos sustenta quanto à ideia de ensino-

aprendizagem, pois a orientação conceitual pressupõe uma concepção teórica sobre o aprender e o ensinar.

Zabala (1998) parte do entendimento da complexidade desse processo, baseado na rede de esquemas de conhecimento que as pessoas têm acerca de um fenômeno ou objeto. Esquemas estes que dependem do nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios construídos por cada um possibilitando comparações, revisões e de construção de novos esquemas sobre os conteúdos, atualizando-os. Isso acontecendo, proporciona-se uma aprendizagem significativa.

Essa aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada, mas de grau, no qual “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 1998, p.38). Vale dizer: criar zonas de desenvolvimento, contribuindo para os estudantes superarem desafios, distanciando-os do ponto de onde partiram. A disposição para aprender transcende a capacidade cognitiva junto aos fatores vinculados às capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social.

Fica exposta a complexidade do processo de ensinar e aprender, da necessidade do professor de compreendê-la sustentado em referenciais que contribuam para estabelecer critérios (formas) de melhor intervir pedagogicamente. É desse patamar que partirão os comentários sobre as prioridades das orientações conceituais eleitas pelos professores.

A **Orientação Acadêmica** escolhida por todos os eixos curriculares entende a formação de acordo com o Projeto de reformulação (2005) como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio dos conceitos e sua estrutura disciplinar da matéria na qual se especializa. O domínio do conteúdo é o objetivo fundamental da formação.

Essa unanimidade de escolha pela Orientação Acadêmica se harmoniza com a preferência da Dimensão Conceitual já comentada, apontando o conhecimento como indispensável para melhor compreender os problemas da vida cotidiana e profissional, compromisso essencial à formação universitária. Essa opção foi expressa na fala da maioria dos professores entrevistados:

O desenvolvimento de um saber baseado em teorias, conhecimentos para um saber aplicar, ou seja, para um saber agir (Professor 4);

[...] a formação da licenciatura tem a ver com o conhecimento básico que estamos estudando. No caso da minha disciplina, saber as teorias, conhecer os movimentos, saber tecnicamente descrever estes movimentos; penso ser importante porque se conheço o movimento eu consigo reproduzi-lo e explicar como ensinar (Professor 5);

Eles têm que conhecer a literatura para definir a melhor maneira de elaborar o processo ensino-aprendizagem (Professor 8);

Trata-se de ser capaz de refletir teoricamente, conceitualmente, uma experiência de ensino, ou melhor, o conjunto dos procedimentos didático-pedagógicos frente aos avanços ou não da aprendizagem das práticas corporais por parte dos escolares (Professor 10).

Esse pensar também esteve presente nas falas dos estudantes quando reconhecem, de modo unânime, que o conhecimento na sua vertente conceitual é o que mais se apresentou durante a formação: “Acho que o conhecimento é a partida para os outros dois (procedimental e atitudinal)⁴; na verdade, porque sem o conhecimento estes dois ficam um tanto quanto vagos. O conhecimento instiga o saber fazer e o ser” (Paulo).

Fica patente a concordância de que a formação expressa um saber considerado referencial à atuação profissional por se relacionar com os grandes domínios do conhecimento, devendo provocar a ampliação de atividades cognitivas e seus significados para a atuação na vida profissional. Para tal, é imprescindível que os fatos, acontecimentos dessa vida profissional, sejam associados aos conceitos e princípios para não ficarem limitados a conhecimentos estritamente mecânicos, para que os procedimentos de aprendizagem não permaneçam baseados na transmissão cumulativa, excessivamente memorística e repetitiva de conceitos e fatos.

As estratégias do processo de ensino-aprendizagem devem ser o

⁴ Acréscimo meu.

mais possível diversificadas de modo a favorecer, além de sua memorização, a sua necessária compreensão. Não se pode dizer que se aprendeu um conceito ou princípio pela sua simples repetição, se não se entendeu o significado. Portanto, torna-se imprescindível propor estratégias que beneficiem a compreensão dos conceitos a fim de utilizá-los para melhor interpretar situações ou para a construção de outras possibilidades e ideias (ZABALA, 1998).

O pensamento de Le Boterf (2003) mostra que a Orientação Acadêmica reflete os conteúdos de saberes teóricos por ele denominados: “[...] desempenham um papel heurístico: permitem orientar a ação, facilitar a construção de representações operatórias, tornar possível a formulação de hipóteses” (p. 96). O autor segue esclarecendo que são saberes de inteligibilidade, referem-se mais ao saber do que ao saber como, ou seja, responsáveis pela compreensão da ação sustentando que não basta saber fazer bem, mas é preciso entender aquilo que faz.

Em sua busca pelo processo de transmissão do conhecimento e de compreensão, a Orientação Acadêmica revela um professor intelectual, erudito, de sólida formação, manifestando um profundo conhecimento da matéria que ensina (Carreiro da Costa, 1996), e projeta um estudante como um intelectual que deve compreender a estrutura e a forma de ensinar a matéria. Resta saber se é suficiente conhecer a matéria para ensinar bem.

A **Orientação Técnica** foi apontada como segunda prioridade pelos eixos Científico-tecnológico e Biodinâmico, que reúnem na estrutura curricular disciplinas orientadas para o saber e o saber fazer. A opção retrata parcialmente o que é expresso pelo Projeto de Reformulação (2005), em cuja orientação a formação é vista como um processo de aplicação do conhecimento científico convertido em regras de atuação. A aquisição de habilidades para intervenção futura é o objetivo fundamental da formação.

Para Nascimento (1998 e 2002), a característica principal da orientação técnica é preparar os professores para capacitá-los a desenvolver com eficácia diferentes tarefas de ensino. Entretanto, as iniciativas de intervenção proporcionadas pelas disciplinas que devem contribuir para esse preparo foram em diversos momentos questionadas, tanto por professores quanto por estudantes.

É como se aquelas horas de intervenção de cada disciplina.... parece que não estão ocorrendo porque quando chega na hora de elaborar o

projeto e coletar dados no campo, falta esta competência. Não é que as disciplinas desta área não estejam dando conta, toda a estrutura do currículo não está dando conta disto (Professor 6);

Pelo que tenho escutado de nossos alunos, fico preocupado com esta formação. Percebo que faltam algumas competências, domínio do conhecimento, falta de criatividade e iniciativa. No desenvolver das atividades teóricas e práticas solicitadas, há uma limitação de conhecimento e experiência (Professor 13);

[...] aqui fala em contexto onde um se relaciona e depende do outro; eu vejo as práticas no curso totalmente distantes da realidade, fora da Universidade. Ao planejar uma aula para dar para nossa turma, temos milhares de bolas, milhares de coisas. Quando vai para a escola, estágio, e vai preparar uma aula, acha que lá vai ter tudo, né, e não tem nada (João).

E muito antes a gente passa três anos da nossa formação dando aula para acadêmicos (Paulo).

Onde um ajuda o outro (Beto).

Onde tu fala assim, pode dar a mão para ele ali por favor, ele vai lá e vai dar a mão, pode pegar aquela bola, ele vai pegar a bola (Paulo).

Essas preocupações levantadas pelos entrevistados não condizem com o pensamento de Carreiro da Costa (1996), ao se referir que a orientação técnica valoriza as estratégias e os procedimentos que provocam nos estudantes competências específicas de ensino. Assim, é de pressupor que os professores conheçam bem essas técnicas específicas e os contextos de sua implementação; e, por consequência, proporcionem ao estudante o domínio sobre as aplicações do conhecimento científico, transformando-os em habilidades técnicas. Nesse momento, o saber-fazer é mais importante, e o objetivo prioritário é a formação de competências específicas e observáveis, concebidas

como habilidades de intervenção, que, devidamente contextualizadas, introduzem os estudantes perante a realidade, oportunizando vivências quanto aos procedimentos, tomadas de decisão e adequabilidade das ações ante os objetivos esperados. As estratégias requeridas nessa orientação partem da descrição de como deve ser feito ou como fazer funcionar – o saber procedimental – para dominar a aplicação. Vale dizer: além do procedimento de apenas descrever, deve saber aplicar o que sabe; é o que Le Boterf (2003) chama de saber fazer formalizado.

O eixo técnico-funcional priorizou como segunda opção a Orientação Pessoal que vê a formação como um processo de desenvolvimento pessoal na busca de maturidade adequada, com todas suas condicionantes e possibilidades. A mudança de percepção de si próprio e da situação, bem como da inter-relação dessas duas percepções, é o objetivo fundamental da formação (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005).

Carreiro da Costa (1996, p. 15) ressalta que essa orientação “defende que o aprender a como ensinar é um processo pessoal que visa ajudar o professor a aprender a compreender-se e a desenvolver-se como pessoa”. A competência para o ensino é nela colocada como consequência do desenvolvimento pessoal e psicológico, que sustentará de maneira mais consciente a seleção de objetivos e conteúdos para sua formação profissional. Os estudantes são considerados agentes ativos de sua formação, devendo neste ideário receber todo o apoio dos formadores.

Essa preocupação de desenvolvimento foi observada na fala que segue:

O que poderia ainda ser abordado – e acho que isso é muito pessoal e vai além do conteúdo da disciplina – são questões mais de valores, comportamento, de educação básica mesmo que o aluno traz com ele e nós precisamos estar atentos para melhor desenvolver na sala de aula com aquilo que ele já possui de recursos e de bagagem (Professor 12).

Essa fala evidencia o papel desempenhado pelo estudante como de uma pessoa que se desenvolve, tendo enfoque humanístico. Constitui-se como um processo de desenvolvimento pessoal, educacional e ocupacional em busca de harmonia adequada com

orientação psicológica e apoio à maturidade acadêmica. A intenção é auxiliar o estudante a evoluir em relação às etapas mais avançadas, deslocando as preocupações pessoais para preocupações maiores com seus colegas e sociedade em geral. Assim, a orientação pessoal auxilia as pessoas a se compreenderem e entenderem o seu processo de desenvolvimento para definirem os seus objetivos na formação profissional; portanto, não apenas vai além do conteúdo da disciplina, mas integra-o.

Entretanto, esses propósitos que caracterizam a orientação pessoal não se ligam imediatamente a esse eixo pelo conjunto de disciplinas que o constitui. Estas se aproximam com maior visibilidade da opção vinculada à orientação técnica, por seu caráter instrumentalizador e de intervenção. Apesar dessa observação de cunho acadêmico, o posicionamento apresentado pelos seus professores priorizando a orientação pessoal não invalida a escolha. Pelo contrário, aponta a interatividade necessária ao processo de ensino em favorecer, de acordo com Zabala (1998), os vínculos essenciais e não-arbitrários entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios dos estudantes.

Esse conhecimento e compreensão sobre a aprendizagem deve estar presente em todo o grupo de professores integrantes da formação, não tomando seus procedimentos como estanques, admitindo-os sempre como inacabados, e, portanto, de variada, mas não menos importante significação para os estudantes. Nascimento (1998) reforça esse pensar ao salientar que as orientações conceituais não se caracterizam como categorias fechadas, porque evoluem de acordo com os papéis assumidos por novas visões curriculares, em todos os níveis, desde a formação do professor até o reflexo na programação do estudante dentro desse processo. E também pelo que é destacado no Projeto de Reformulação (2005), ao sustentar que nenhuma das orientações é capaz de explicar e compreender na sua totalidade a formação de professores.

Com base na compreensão sobre os vínculos e a amplitude presente no ensino-aprendizagem das orientações conceituais acima apresentadas, também se pode entender a priorização da **orientação prática** pelo eixo comportamental. Por constituir-se de disciplinas em cuja característica predomina a base conceitual, esperava-se uma segunda priorização com interface num continuum procedimental mais relacionada à orientação técnica.

Voltando à orientação prática, o Projeto de reformulação (2005) salienta que nela a formação é vista como um processo centrado na

qualidade da experiência, cuja sabedoria da prática está relacionada com o quanto de agradável ou desagradável resulta a experiência para o indivíduo e o seu efeito para experiências posteriores. A aprendizagem por experiência e por observação constitui o objetivo fundamental da formação. Ela envolve o conhecimento da prática e a experiência do indivíduo. O estudante é visto como praticante reflexivo, analisando e interpretando sua própria atividade prática. A formação se dá num processo de interação entre as experiências diretas com companheiros acerca de situações problemáticas. Os acertos e os erros são computados sob uma perspectiva parcial do ensino que não permite ir além do que é possível observar.

Nessa orientação, “ensinar é um processo de investigação e experimentação, aprendendo os professores a ensinar através da reflexão na acção e da reflexão sobre a acção” (CARREIRO DA COSTA, 1996). Esses procedimentos de aprendizagem podem ser perfeitamente aplicáveis pelos professores responsáveis por todas as disciplinas, mormente por aquelas que integram esse eixo, desde que prevaleça o entendimento de Severino (2003), de que a aprendizagem ocorre sob diversificadas formas e em diversos ambientes, sendo simultaneamente teórica e prática, reflexiva, crítica, instituidora de identidade pessoal e profissional.

Todas as orientações até aqui apresentadas, inclusive a crítica, que será abordada a seguir, proporcionam, por meio de seus conteúdos, graus distintos para a intervenção. Há, entretanto, um grupo de disciplinas, de acordo com Zabala (1998), que se caracterizam por abordar mais especificamente regras, técnicas, métodos, destrezas, ou seja, procedimentos que organizam ações dirigidas para alcançar um objetivo.

Disciplinas que tratam de um saber fazer, para Le Boterf (2003) as habilidades se amparam em estimular as capacidades dos estudantes para praticar ações sustentadas no domínio de conhecimento. E esclarece que é na ação que se demonstra o que se conhece, o que se sabe fazer e como transformar os saberes em fazeres. Menciona ainda que “a competência exige saber coordenar operações, e não somente aplicá-las isoladamente [...] Saber fazer não é um sinônimo de saber agir” (p. 46).

A fala a seguir pode retratar a visão automática ainda existente no que se denomina de saber fazer.

Penso que ela cai fortemente numa dimensão técnica para intervir e não num apropriar-se, [...]

numa intervenção com uma dimensão significativa e transformadora (PROFESSOR 4).

É a diferença entre comportamento e ação. O comportamento normalmente é reduzido a uma série de movimentos observáveis. A ação, pelo contrário, detém um significado para o sujeito (Le Boterf, 2003). Cabe aos professores, em todas as atividades experienciais, avaliar se estão proporcionando aos estudantes mais o agir do que o mero fazer.

Das contribuições de Zabala (1998) se pode sintetizar as recomendações para as disciplinas, agrupadas em diferentes eixos curriculares, cuja possibilidade interventiva se diversifica de acordo com as interpretações atinentes às orientações conceituais dentro de um processo de formação. Para o autor, a aprendizagem dos conteúdos procedimentais tem seu ponto de partida na efetivação de ações ordenadas e com um fim. Ela requer exercitação múltipla, variada, tantas vezes quantas forem necessárias para a sua compreensão; ou seja, refletir a maneira de empregá-las e quais as melhores condições para proveito. Finaliza apontando que as ações sejam aplicadas em contextos diferenciados, para que a aprendizagem possa ser utilizada em qualquer ocasião.

A **orientação crítica** considera também, dentre seus procedimentos de formação, a utilização de atividades referentes ao saber fazer, alertando para o diferencial de que elas não tenham um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar os objetivos educativos desejados (CARREIRO DA COSTA, 1996). Como as orientações conceituais integram a organização curricular e esboçam uma teoria sobre o aprender a ensinar, compartilhando conteúdos e fins, esse entendimento interventivo deve orientar as ações de toda a formação, e não só de parte dela.

Adentrando a apresentação da orientação crítica, o Projeto de Reformulação (2005) da licenciatura a vê como um processo que desenvolve disposições para análise do contexto social que permeia o ensino. Desafiando o desenvolvimento de práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade, a indagação ética, pessoal e política é o objetivo fundamental da formação.

Essa orientação foi priorizada pelos eixos da Manifestação da Cultura, o Pedagógico e o Socioantropológico, considerada adequada frente às disciplinas que os compõem, que pode facilmente refletir em

seus conteúdos – não quer dizer que outras não possam – o que almeja a formação numa sociedade democrática com base em atributos como autonomia, liberdade e crítica. Atributos que estão presentes na concepção do curso, alguns explícita e outros implicitamente, qualificando a concepção do ato pedagógico que “baseia-se na construção pessoal do docente, estruturado a partir da análise que ele faz do real, dos conhecimentos teóricos adquiridos na formação e de conhecimentos práticos adquiridos na ação” (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005, p. 10).

O que está implícito nessa orientação e se reflete na concepção do curso é resgatar a presença da dimensão ética embutida na técnica e na política. Parte-se da ética como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença de valores na ação humana (RIOS, 1993). Os valores corporificam-se no comportamento das pessoas, é o cunho político que se substantia na razão, na palavra, nas regras e nos compromissos projetados e requeridos em determinada sociedade. Esse compromisso demanda escolha e seleciona maneiras de agir por meio de técnicas em determinada direção. Eis o ideal da formação e seu potencial transformador.

A orientação crítica em conjunto com a orientação pessoal são aquelas que mais facilmente se predispõem ao trabalho com os conteúdos atitudinais, que englobam conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas (SARABIA, 2000), estreitamente relacionados e que têm em comum os componentes cognitivos (conhecimento e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e de condutas (ações e declarações de intenção) com uma mutabilidade em graus diferenciados de acordo com o que nele possa predominar no momento. A aprendizagem desses conteúdos pressupõe “um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação” (ZABALA, 1998, p. 48).

Nos depoimentos colhidos, foram raros os posicionamentos explícitos sobre a orientação crítica e as posições anteriormente destacadas, o que pode demandar o questionamento sobre o nível consciente de sua influência na organização do ensino-aprendizagem. Destacam-se as falas que assinalam a provável influência dessa orientação de cunho atitudinal sob a égide dos valores.

Esta seria a primeira competência, [...] capaz de compreender, ou seja, de analisar e de explicar a educação física no seio de políticas educacionais

mais amplas (Professor 10);

[...] tu forma a bagagem de valores, de hábitos, sentimentos. Estes, durante a formação, desenvolvem muito mais um senso crítico-social, educacional e interpessoal. Digo que a universidade influencia em muito [...] (Paulo).

No currículo por competência, ao se sustentarem pelas orientações conceituais os planos educativos devem prestar mais atenção à formação e à mudança de atitudes pela utilização de meios e ações, com coerência estratégica. É na constante busca pela melhoria das ações nas diversificadas significações – pessoal e social – que se alcançarão as intenções e o saber profissional almejados. Nelas, os professores e estudantes se expõem em situações que contribuem para aprimorar o saber, o saber fazer, e mais: a conscientização das atitudes, por submetê-las socialmente a avaliação, desvelando seus valores.

Ao serem construídos no espaço educativo, os conteúdos atitudinais passam pela esfera da ética-política, onde reinam os valores como coordenadas de conduta e aspirações. Essa conduta só se faz em um tempo e um espaço, em determinados modos. O conteúdo fornece as condições, a metodologia propicia os procedimentos, e os valores articulam, coordenam e orientam conteúdo e metodologia para o horizonte, para a conquista das aspirações (SILVEIRA, 2000/2001).

Observa-se que as orientações conceituais adotadas pelo Projeto de Reformulação proporcionam uma variedade de ações de ensino-aprendizagem ante as intenções que devem integrar o programa de formação. Se conhecidas e bem compreendidas, elas podem contribuir na reflexão das práticas educativas e sua adequação aos objetivos e competências pretendidos. Estes dois últimos aspectos serão a seguir expostos, a partir das informações documentais e daquelas obtidas nas falas de professores e estudantes.

4.1.2.3 Os Objetivos da Formação

Os objetivos são propostas de ações que devem ser executadas dentro de determinado tempo e que servem para aproximar da realidade

desejada a realidade existente ou preparar condições que favoreçam essa aproximação (GANDIN, 1983).

Para chegar à proposta atual do curso de licenciatura foram avaliadas a formação e as suas condições concretas, chegando-se ao perfil almejado, que é:

de um profissional com formação generalista, humanista e crítica, cuja intervenção fundamenta-se na competência técnico-profissional, com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável. Deve estar qualificado para analisar a realidade social, para nela intervir academicamente e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005, p. 31).

Em busca de constante adequação e coerência a esse perfil, as propostas de ações expostas pelos objetivos estarão mais apropriadas quando integrarem *o que* se vai fazer e *para que* se vai fazê-lo (GANDIN, 1983, grifos do autor). Os objetivos ditos gerais assumem uma característica mais ampla, de direção, apontando para prazos médios, mas não deixam de conter *o que e para que* fazer. Tais aspectos podem ser observados no perfil acima desenhado. Já os objetivos específicos situam-se no curto prazo e devem englobar um conjunto de *o que* com os seus *para quê*.

Definir os objetivos de um processo educativo é apresentar de forma implícita que tipo de professor se deseja formar (CARREIRO DA COSTA, 1996). Se não existirem processos que frequentemente articulem e dialoguem com a comunidade, principalmente com os professores, pode, nos objetivos de seus planos de ensino, ocorrer um distanciamento e até desarmonia das intenções, porque estas espelham “a significação conceitual e/ou valorativa que orienta a prática humana” (SEVERINO, 2003, p. 72).

É com essa orientação que a partir dos objetivos propostos pelo Projeto de Reformação buscou-se (via questionário e planos de ensino) analisar sua priorização por parte dos professores em suas atividades de ensino-aprendizagem. Além disso, os objetivos propostos no Projeto de Reformulação foram classificados de acordo com as dimensões do

saber, e nele percebeu-se um equilíbrio entre as dimensões, apontando, pelo menos no campo projetivo, para uma harmonia em busca do aprimoramento do profissional competente.

Quadro 6: Objetivos do Projeto de reformulação priorizados nas disciplinas por Eixo Curricular

| OBJETIVOS E CLASSIFICAÇÃO | Eixos Curriculares | | | | | | |
|---|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | C T E | B I O | C O M | M A C | P E D | S A N | T F U |
| 1-Formar professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano (ATTUDINAL); | | | | | | | |
| 2-Formar professores capazes de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática e do sistema educativo, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola (HABILIDADE); | | | | | | | |
| 3-Formar professores que acompanhem as transformações acadêmico-científicas e socioculturais da Educação Física e áreas afins, que contribuam para a socialização de conhecimentos e na reflexão sobre a própria prática docente (CONHECIMENTO); | | | | | | | |
| 4-Formar professores capazes de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola (CONHECIMENTO); | | | | | | | |
| 5-Formar professores que dominem os conteúdos da Educação Física que serão objeto da intervenção docente, adequando-os ao espaço e tempo escolares, compartilhando saberes de diferentes áreas do conhecimento (HABILIDADE); | | | | | | | |
| 6-Formar professores comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas (ATTUDINAL). | | | | | | | |

Legenda: **CTE**=Científico-Tecnológico; **BIO**=Biodinâmico; **COM**=Comportamental; **MAC**=Manifestação da Cultura; **PED**= Pedagógico; **SAN**= Sócio-Antropológico; **TFU**= Técnico-Funcional.

Os dados apresentados no Quadro 6 revelam que as prioridades da dinâmica pedagógica recaem preferencialmente sobre os objetivos relacionados às habilidades, ao saber fazer, apontadas em todos os eixos. Em três deles são predominantes: nos eixos comportamental, pedagógico e socioantropológico.

Nos tópicos de Orientação Conceitual e Dimensão do Conteúdo já apresentados ficou constatada a presença dominante da orientação conceitual (conhecimentos) na maioria dos eixos curriculares. Entretanto, nos Objetivos, não se manteve essa perspectiva, levantando uma preocupação conflitiva e de descontinuidade das intenções formativas até aqui apontadas. Em muitos ambientes universitários o conhecimento predomina como o componente mais importante, comumente considerado como sinônimo de competência, resquícios do ensino propedêutico (ZABALA, 1998).

Nesse contexto do saber fazer pode-se entender que as diferenciadas ações de aprendizagem propiciam aos estudantes expressar suas habilidades como capacidades para a solução de determinadas situações ou problemas. Agindo, eles poderão demonstrar o que conhecem, o que sabem fazer e como transformam os *saberes* em *fazeres*. Se tal intenção ganhar respaldo, fica inócuo o comentário anterior e aponta uma conexão mais aprimorada para atingir os objetivos de cunho generalista, humanista e crítico destacado no perfil do curso. É com esses procedimentos que a organização curricular deve preocupar-se, mostrar-se mais atenta com a forma como trabalha com os conteúdos científicos e pedagógicos, disponibilizando-os gradativa e ordenadamente ao longo da formação na relação tempo e profundidade. Fica o alerta para que os conteúdos teóricos e técnicos não se limitem a escassos momentos interventivos, muito menos às práticas pontualmente ligadas aos estágios. Esse agir facilita a mediação que o currículo deve possibilitar ao efetivamente aproximar-se do contexto sociocultural e também da vivência para a requerida integração entre os saberes veiculados pelas diferentes disciplinas. Assim, “se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo” (SEVERINO, 2003, p. 76).

Le Boterf (2003) ensina que saber agir é saber interpretar, é saber o que fazer. O autor também menciona que “A competência exige saber coordenar operações, e não somente aplicá-las isoladamente [...]. Saber fazer não é sinônimo de saber agir” (p. 46). É essa a possibilidade propositiva que se vislumbra ao interpretar os dados apresentados. Para

o autor, a competência não é um estado do ser humano e não se reduz a um conhecimento ou *Know-how* específico, nem a um saber-fazer, apenas, nem ainda, a um saber executar instruções, sob o “comando” de alguém. “O profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, que sabe agir e, portanto, tomar iniciativas” (p. 90), calcadas num valor que lhe é significativo.

Todavia, o comentário que foi apresentado sobre o saber fazer permanece como uma recomendação, pois a análise dos objetivos contemplados nos trinta planos de ensino investigados retoma o curso mais tradicional da organização curricular. Nela, os objetivos relacionados ao conhecimento tiveram 66 menções, 50,3% do total, sobressaindo os verbos reconhecer/conhecer, identificar e analisar. Os objetivos relacionados à habilidade foram mencionados em 43 oportunidades, 32,9%, com destaque para os verbos elaborar/confeccionar, aplicar/demonstrar e observar. E os objetivos ligados à atitude tiveram 22 menções, 16,8%, principalmente com os verbos compreender, analisar/refletir e estimular atitudes.

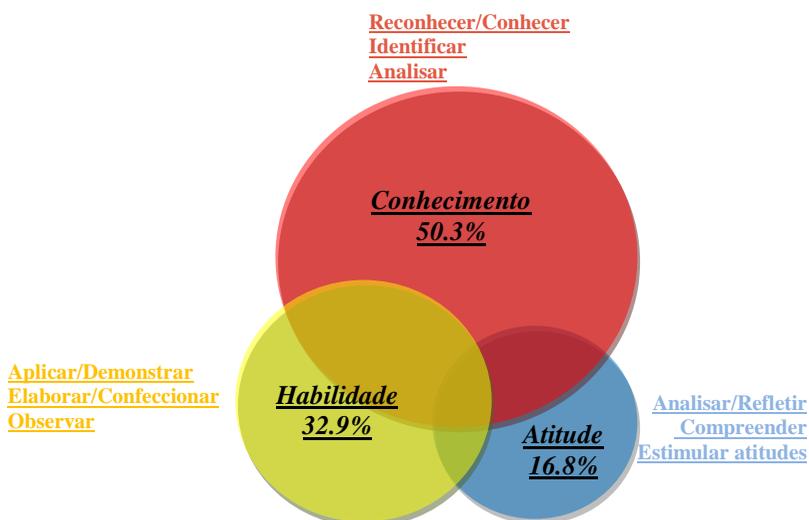


Figura 1: Objetivos dos planos de ensino classificados de acordo com as dimensões da competência e verbos mais utilizados.

O equilíbrio almejado entre os conteúdos expressos na organização dos objetivos da proposta curricular aqui não se efetiva. Ficaram evidentes as diversificadas preferências existentes quando o professor elegeu os objetivos mais presentes em suas atividades didáticas ao responder o questionário e aqueles formalmente selecionados em seus planos de ensino. Convém salientar que desde a seleção dos conteúdos, das orientações conceituais e da organização dos objetivos de forma consciente ou não, um marco conceitual se instala e “[...] por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. [...] Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’” (ZABALA, 1998, p. 33, grifos do autor).

Se os objetivos servem para aproximar a realidade existente da realidade desejada ou preparar condições a fim de alcançá-los, há mesmo um bom caminho a ser percorrido. Percebe-se que o que se faz ainda não corresponde ao que se pretende, aos objetivos do Projeto de Reformulação. Fica, entretanto, apontada a importância do papel atribuído ao ensino por parte dos professores e pode-se dimensionar um possível conflito entre os objetivos que pretende trabalhar.

Nas falas dos professores ficaram bastante evidentes outros motivos que contribuem para tal desarticulação. Os destaques referem-se mais às instâncias administrativas:

Olha, eu não vejo isto acontecer porque se torna um processo muito individualizado de cada professor. Não há um conselho de classe. Eu reafirmo que acaba passando por um processo bastante individualizado. Quanto ao colegiado...? Nunca participei, [...], então não sei, pois o que é discutido lá não é divulgado. Mas pela minha experiência em outras dimensões decisórias, percebo que fica pautado muito na demanda de processos e coisas que são burocráticas, administrativas e que precisam tomar decisões, mas não no sentido de um Conselho, de parar para refletir, para se encontrar, reorientar (PROFESSOR 4);

Em minha opinião tem deixado bastante a desejar, no Colegiado do Curso se discute pouco. Nas reuniões do departamento não se discute nada, não me lembro da última reunião que possibilitou esse

tipo de discussão [...] (PROFESSOR 8);

Hoje, na Licenciatura, neste curso direcionado à docência, debatemos muito pouco, isso dificulta a orientação de decisões coletivas formativas. (PROFESSOR 10);

O Núcleo Docente porque não age e a Chefia do Departamento que só está preocupada em fechar o quadro da carga horária dos professores (PROFESSOR 11).

Na busca pela integralidade na formação do professor de Educação Física torna-se imprescindível reconhecer a interatividade na construção do currículo, não sendo possível aceitar o predomínio do seu processo de construção nem do seu desenvolvimento. Assim, é necessário entendê-lo como prática pedagógica resultante de plano normativo e do real, da influência mútua de estruturas socioeducacionais eivadas de interesses com responsabilidades nem sempre compartilhadas. Além disso, o professor deve entender o significado do currículo como reflexo desses propósitos formativos. Compreender que no currículo se inter cruzam componentes e decisões diversificadas (pedagógicas, políticas, administrativas) expressas pela função socializadora da formação; a importância imprescindível da prática pedagógica; do conteúdo profissionalizante dos professores, e que nele se centraliza a referência para a melhoria da qualidade de ensino (SACRISTÁN, 1998).

Um aspecto a ressaltar é que toda proposta curricular, concebida como construção humana, deve ser compreendida como fruto de uma construção social e sua história. Além de ser vinculada a inúmeros condicionantes, nem sempre convergentes, ela reflete múltiplas relações e interesses entre a instituição formadora e a sociedade, entre indivíduos e grupos nele contidos que corporificam nuances políticas e ideológicas e é imprescindível sua constante articulação em busca de compreensões e consensos possíveis.

Decorre então que a realização dos objetivos seja atribuída a alguém, assim como seus resultados práticos só acontecerão se estiverem sob a responsabilidade de alguém ou de algum órgão da instituição. Alguém tem a incumbência de organizar, planejar sua

execução, que num plano mais imediato e num plano mais amplo se configura a responsabilidade da coordenação para que essas ações aconteçam.

O currículo da licenciatura que busca autonomia, cooperação, conhecimento, criticidade, inserção social só se sustenta se for entendido como um processo de ensino vivo, de trocas, criação e transformação de significados, no qual todos são responsáveis pela aprendizagem. Conforme Santomé (1998),

Preparar novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedade. Isto implica em converter as salas de aula em espaços nos quais os conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores imprescindíveis para construir e aperfeiçoar esses modelos sociais são submetidos à análise e reflexão sistemática, e são praticados (p.7).

É nesse ideário que se procurou situar a presente investigação, como mais uma forma de reflexão sobre a formação. De relembra a todos que dela participam que é necessário esclarecer que o processo formativo não acontece somente pela transmissão de saberes já produzidos, mas que pode surgir do entendimento, do diálogo e da reflexão que se faz e se exercita uns com os outros, numa dimensão política do currículo, de articuladas ações, influenciando especificamente a ação docente.

4.1.2.4 As Competências Privilegiadas

O curso de licenciatura em Educação Física da UFSC elegeu um rol de competências e habilidades na definição do seu perfil profissional. Antes de apresentá-las, questiona-se a denominação 'competências e habilidades' utilizada, que soa como algo familiar e ao mesmo tempo estranho, pois na Resolução nº 01/CNE/CP/2002 e no Parecer nº 09/CNE/CP/2001 que a originou, a forma empregada remete

exclusivamente a ‘competência’ e não está acompanhada do termo habilidade. Entretanto, na Resolução nº 07/CNE/CP/2004, os termos aparecem juntos, unidos por um “e” que é uma conjunção coordenativa aditiva. Para refletir sobre essa questão e tema deste tópico, é importante iniciar pelo entendimento de competência.

Para Le Boterf (2003) a competência é a mobilização de saberes (saber, saber-fazer e qualidades pessoais) num saber agir responsável e reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os saberes num contexto profissional determinado. Assim, o professor, que integra as profissões consideradas complexas, deve entender que a eficácia da formação não pode somente se deter no cumprimento de instruções dadas de performance pré-concebida, como pode transparecer se a habilidade for entendida sob sua forma isolada. Entretanto, habilidade tem a ver com reconhecimento e reciprocidade dos saberes, refletindo na opção seletiva interventiva que requer o saber-fazer para melhor enfrentar a complexidade dos problemas da formação, num contexto dinâmico de atuação. Nele interagem as novas possibilidades tecnológicas de procedimento das organizações, a evolução dos sistemas de valor e as aspirações dos indivíduos imersos no contexto social.

Ao apresentar a expressão “competência e habilidades”, o Projeto de reformulação do curso pode parecer ter metas distintas, independentes, e até contraditórias a serem alcançadas por cada uma delas. Como as palavras são aproximadas pela conjunção coordenativa, passam a relacionar-se pelo entendimento aditivo complementar, no qual prepondera a definição de competência exigida pelo perfil que não pode ser concebida com outro entendimento a não ser pela reciprocidade dos saberes para atender “um profissional com formação generalista, humanista e crítica [...]” (p. 31). Portanto, um currículo por competência que deve obrigatoriamente integrar atributos pessoais no saber, no saber-fazer, e para o ser que busca a excelência profissional é recomendável utilizar somente a designação ‘competência’, conforme a Resolução nº 01/CNE.

Associa-se a esse pensar a distinção de Burgoyne (1988) de ter competência ou ser competente. Para a formação do profissional pretendido, seria melhor possibilitar que o estudante tenha competência e enfrente situações de trabalho e não simplesmente cumpra as exigências por ele impostas. E reforça-se com Esteves (2009), que ao usar o conceito no singular, ‘a competência’, remete a um juízo de valor

da ação mais ou menos apropriada a um profissional ou à de um grupo. Diferente do uso no plural “as competências”, que remete a traços evidenciáveis na ação, via observação, sem que necessariamente lhe seja atribuído um valor. O que fica aqui implícito é que, nessa forma, a valoração já foi imputada antecipadamente. Questiona-se: na sociedade essencialmente de relação, o processo de formação ocorre, explícita ou implicitamente, sem uma contínua e constante avaliação?

Na perspectiva da integralidade pretendida pelo perfil do curso, a competência deve ser entendida para além da performance, que é de fácil e pontual observação. Ela realmente só pode ser constatada por meio de múltiplos desempenhos (BATISTA, 2008). Compreender definitivamente que a competência é relacional, dado que incorpora atributos (características pessoais relevantes, como: conhecimento, habilidades e atitudes) e tarefas, resultando essencialmente da relação entre capacidades e potencialidades das pessoas e a sua realização em ambientes pouco ou nada previsíveis.

Diante do exposto, acredita-se que competência é mais do que níveis de desempenho esperado, facilmente associado à habilidade quando vista de forma isolada. A noção de competência se forja como fruto de uma rede integrada e funcional de atributos pessoais em dado contexto social, no agir frente aos diversificados níveis de complexidade, onde a pessoa ou um grupo é capaz de mobilizar ações independentes da excelência alcançada.

No quadro a seguir apresentam-se as competências almejadas pelo Projeto de Reformulação da licenciatura, ordenadas alfabeticamente e classificadas conforme o predomínio do saber nela contida. Aos professores investigados foi solicitado que indicassem aquelas mais priorizadas em sua(s) disciplina(s). As competências indicadas por eixo curricular foram as seguintes:

Quadro 7: Competências privilegiadas nas disciplinas por Eixo Curricular

| COMPETÊNCIAS E CLASSIFICAÇÃO | EIXOS CURRICULARES | | | | | | |
|--|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | C T E | B I O | C O M | M A C | P E D | S A N | T F U |
| A- Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática (ATITUDINAL); | | | | | | | |
| B- Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática (CONHECIMENTO); | | | | | | | |
| C- Demonstrar estar habilitado para utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins; (HABILIDADE); | | | | | | | |
| D- Demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional na Educação Física Escolar; (CONHECIMENTO); | | | | | | | |
| E- Adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional contínuo (ATITUDE); | | | | | | | |
| F- Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas de Educação Física para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos (HABILIDADE); | | | | | | | |
| G- Ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes no processo (CONHECIMENTO); | | | | | | | |
| H- Gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem (HABILIDADE). | | | | | | | |

Legenda: **CTE**=Científico-Tecnológico; **BIO**=Biodinâmico; **COM**=Comportamental; **MAC**=Manifestação da Cultura; **PED**= Pedagógico; **SAN**= Sócio-Antropológico; **TFU**= Técnico-Funcional.

As evidências encontradas na classificação pelo predomínio do

saber revelaram determinado equilíbrio dos saberes ambicionado pelas competências apresentadas no Projeto de Reformulação (2005) e que se harmonizam frente ao perfil e os princípios desejados, que “buscam garantir maior dinamismo e qualidade na formação [...], bem como favorecer o desenvolvimento das competências cognitivas, instrumentais e comportamentais essenciais ao desempenho profissional futuro” (p. 35). Por meio de uma compreensão holística, um currículo como construção humana, pela articulação teoria-prática, por um processo participativo e cooperativo favorece a aprendizagem significativa de conduta eticamente responsável, sustentada pela ciência do movimento humano organizada em eixos curriculares, potencializando a educação continuada.

Entre as competências priorizadas, percebe-se o predomínio daquelas relacionadas ao conhecimento. Enquanto as competências atitudinais apareceram com razoável incidência, as competências relacionadas às habilidades tiveram fraca prioridade, dificultando o alcance das competências pretendidas pelo Projeto de Reformulação. Constatou-se também que nenhum dos eixos curriculares apresenta um equilíbrio mínimo necessário, por não diversificar e envolver-se com as três dimensões do saber.

As evidências permitem inferir que as habilidades priorizadas nos Objetivos pelos professores apontam que é por eles que deveria ocorrer a seleção de conteúdos e suas diversificadas possibilidades de intervenção. Entretanto, toda essa possível organização manifestada que deve orientar o processo de ensino-aprendizagem para o alcance das competências almejadas não é ratificada aqui pela baixa priorização das competências ligadas a habilidade.

As competências ‘B’ e ‘D’, que se referem ao componente conhecimento, segundo Le Boterf (2003) estão relacionadas aos saberes teóricos e procedimentais respectivamente. Para o autor, os saberes teóricos “[...] desempenham um papel heurístico: permitem orientar a ação, facilitar a construção de representações operatórias, tornar possível a formulação de hipóteses” (p. 96). São saberes ligados à inteligibilidade e responsáveis pela compreensão da ação, para entender aquilo que faz. Sobre o assunto, o autor comenta que “Podemos comparar estes saberes às bases de conhecimentos que figuram nos sistemas especialistas. Elas reagrupam o conjunto dos saberes de um campo e constituem uma memória de longo prazo” (LE BOTERF, 2003, p. 96). É um saber geral necessário e difundido pela formação visando a atingir níveis de

conhecimento em diversas disciplinas, com rigor e pertinência, que para bons resultados na prática deverão ser mobilizados e combinados.

A única habilidade destacada, a 'C', refere-se à utilização de recursos tecnológicos da informação para melhor interagir com as fontes de produção e difusão de conhecimentos. Le Boterf (2003) chama de saber fazer cognitivo, que são as operações intelectuais simples ou complexas necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção. Todavia, é preocupante que as competências 'F' e 'H', também ligadas às habilidades, tenham tido uma baixa priorização, pois são elas que na formação realmente potencializam, pela mobilização, a construção e materialização das competências de ensino-aprendizagem pretendidas. Tal situação sinaliza a desarticulação das intenções formativas, ou, pela atribuição de que essa responsabilidade é exclusivamente das disciplinas pedagógicas, que num pensar equivocadamente estão vinculadas a outros departamentos e não às do Departamento de Educação Física (DEF).

O equilíbrio requerido entre os diferentes saberes e sua reciprocidade fica ainda mais evidente quando Mello (2003) apresenta que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em determinada situação. A ideia de mobilização implica pensar em algo prático. Sobre isso a autora alerta que a competência só pode ser construída na prática. Não só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer.

Outro aspecto importante a enfatizar é que a carga formativa efetivada em cada disciplina via prática pedagógica como componente curricular (PCC), uma obrigação colocada pelas diretrizes curriculares, está sendo desenvolvida sob enfoques díspares, apontando para diferenciadas competências e não necessariamente aquelas almejadas pelo Projeto de Reformulação. Embora a diversificação das competências seja importante e salutar, as recomendações indicam necessidade de priorizar ou, em primeira opção, procurar garantir as almejadas. Parece ser pertinente melhor conhecê-las, avaliá-las frente às necessidades da realidade profissional e, dentro das condições organizativas e humanas, buscar atingi-las por meio dos procedimentos específicos de cada disciplina. Essa impressão se origina dos dados apresentados e também emergiram das falas a seguir.

Ter PCC em todas as disciplinas não é uma coisa muito interessante, pois aumenta quantidade das

tarefas ao mesmo tempo que perde em qualidade. Deveríamos buscar a qualidade na formação, tanto na investigação quanto na intervenção pedagógica. Uma atividade de PCC por semestre, de forma a articular os interesses das diferentes disciplinas, é uma ideia interessante. As disciplinas encontram-se de costas umas para as outras, assim como os professores. Por isso, a pulverização de alunos nas escolas sem saber o que fazer, sem saber o que analisar, sem elementos para isso (PROFESSOR 10).

A experiência com o estágio tem-nos mostrado que tem determinadas competências, [...] sobre o saber fazer pedagógico em que os alunos demonstram, não é nem deficiência, são enfoques equivocados. Parece-me que a organização curricular aponta para uma coisa que não é exatamente o que os alunos encontram na escola (PROFESSOR 11).

Percebo que o desenvolvimento do PCC não está muito claro no curso. Alguns professores desenvolvem de uma forma esse PCC e entendem que, se não for da mesma maneira, estão fazendo errado. Mais uma vez estamos nos individualizando (PROFESSOR 13).

As evidências indicam ainda permanecer uma fase de atribuições diferenciadas, que já deveria ter sido superada, na qual se dá a principal preparação do professor para as disciplinas ditas pedagógicas, como se essa separação seja admissível num curso de licenciatura. Ao discutir os saberes necessários à prática educativa, Freire (2011) refere que estes:

[...] devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da

produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (p. 24, grifos do autor).

Cada disciplina ou eixo curricular deve e pode proporcionar experimentações vinculando seus conteúdos às necessidades educativas do aprender a aprender. É pelas ações que a competência realmente é posta a prova, exercitando-se quantas vezes forem necessárias sem deixar de refletir sobre a maneira de sua realização e as condições em que ocorreu. A diversificação de contextos é mais uma base importante para solidificar as ações de aprendizagem e para serem utilizadas em qualquer outra situação. Assim, agir segundo determinada organização estratégica, no caso aquela proposta pelo Projeto de Reformulação que se vale das Dimensões do Conteúdo e da Orientação Conceitual, baliza e projeta as intervenções pedagógicas em busca de uma alinhada intenção quanto ao saber profissional ambicionado.

No que se refere às competências atitudinais, sua priorização neste tópico causou certa surpresa, se comparadas à frequência apontada nos quadros anteriores. O predomínio recaiu sobre a competência 'A', que esteve presente na maioria dos eixos curriculares. Em sua essência, esta prima por orientar os saberes pelos valores de uma sociedade democrática.

Entre os valores de uma sociedade democrática destacam-se a solidariedade, o respeito aos outros, a responsabilidade, a liberdade, a autonomia, a cooperação. Tais valores presentes no Projeto de Reformulação (2005) parecem contribuir com a intenção de “fomentar o desenvolvimento de competências em horizontes mais amplos [...]”, (p.10), porque, conforme Freire (2011), a educação, experiência especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo. Da mesma forma, a “intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento” (FREIRE, 20011, p. 96).

O que está implícito neste fomentar de competências e se reflete na concepção do curso é resgatar mais uma vez a dimensão ética como qualificadora da atuação pedagógica, tanto na perspectiva técnica como na perspectiva política, onde a ética é o sustentáculo para a reflexão crítica, sistemática, sobre a presença de valores na ação humana (RIOS,

1993). Além disso, sob o ponto de vista da aprendizagem, adquire-se um valor quando este é interiorizado na elaboração de critérios para tomar posição quanto ao que merece ser avaliado como bom ou não. São critérios morais que regem a atuação e a avaliação de si e dos outros, com maior ou menor suporte reflexivo, com base no componente cognitivo (ZABALA, 1998).

A importância da prática educativa foi destacada, considerando que é pela atuação oportunizada na formação que diversificadas óticas afloram, possibilitando afrontar valores e os critérios que a sustentam. Nesse caminhar de construção a fala seguinte tem relação:

Acho que ao conhecer o que é ruim e conhecer o que é bom te torna uma pessoa melhor. Acho que se tudo fosse muito bom, muito fácil, não seria bom, tem que ter o ruim para saberes classificar, para saber se for para este lado para mim não é minha característica e não vou me dar bem por ali, posso então ir pelo outro. [...] Acho que tu sai crítico quando conheces os dois lados e podes saber para que lado tu vais (BETO).

Cabe aqui chamar a atenção para o fato de que a prática educativa em si deve ser um testemunho rigoroso de decência, cumplicidade que se apoia na qualidade reflexiva e interventiva das ações, papel este pedagogicamente atribuído e sustentado pelas competências atitudinais. Essa posição ganha mais densidade na fala de Freire (2011, p. 34):

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

A competência 'E', de natureza atitudinal, foi priorizada somente no eixo socioantropológico, sustentando-se pelas expressões 'iniciativa, curiosidade, autoconfiança, compreensão de ...'. Ela está diretamente vinculada às qualidades pessoais comportamentais, cuja frequência é significativa no contexto formativo observado principalmente nos objetivos dos planos de ensino de diversas disciplinas. Esses requisitos comportamentais são muito almejados e aparecem frequentemente associadas às expectativas qualitativas necessárias para a intervenção profissional. As atitudes podem ser desenvolvidas ou modificadas pela necessidade e pelas informações a que os estudantes estão submetidos. Ao terem acesso às informações, muitos deles passam a conhecer partes fundamentais sobre a (s) situação (ões) a que estão submetidos e, conseqüentemente, poderão desenvolver fortes atitudes negativas ou positivas diante delas e/ou de objetos diversos.

As atitudes expressadas de maneira mais ou menos constante podem ser desenvolvidas e ou mudadas no contexto educativo pelo nível de interação a que forem expostas, tanto pela validade e sistematização dos conteúdos quanto pelos significados que adquirirem em consonância com o contexto vivido (KRECH; CRUTCHFIELD; BALLACHEY, 1969). Esses fatores possibilitam a evolução das atitudes (ZABALA, 1998), desde aquelas claramente intuitivas, mais automatizadas e pouco reflexivas, para aquelas mais fortemente reflexivas, com maior discernimento sobre os valores que as regem.

Para proporcionar a aprendizagem dos saberes ambicionada pelas diferentes competências, as atitudes contribuem por qualificar o processo de compreensão e elaboração de conceitos associados ao valor. Sob a influência do ambiente a que estão submetidas, elas possibilitam a reflexão e a tomada de posição que comporta, e de elaborações cada vez mais complexas de caráter pessoal. Dessa forma, a atitude deixa de ser compreendida como componente da competência e surge como atributo.

No Quadro 8 são resumidas as prioridades de cada eixo curricular em relação à Dimensão dos Conteúdos, Orientação Conceitual, Objetivos e Competências. Além de caracterizar os diferentes eixos curriculares, ele permite identificar as especificidades dos quatro aspectos abordados da organização curricular.

Quadro 8: Quadro geral de prioridades de conteúdo, orientação conceitual, objetivos e competências privilegiadas por Eixo Curricular.

| EIXOS | DIMENSÃO CONTEÚDO | | | ORIENTAÇÃO CONCEITUAL | | | | | OBJETIVOS | | | | | | COMPETÊNCIAS | | | | | | | |
|-------------------------|-------------------|------|-----|-----------------------|-----|------|------|------|-----------|----|----|----|----|----|--------------|----|----|----|----|----|----|----|
| | CONC | PROC | ATI | ACAD | TÉC | PESS | PRAT | CRÍT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | A | B | C | D | E | F | G | H |
| | | | | | | | | | AT | HB | CH | CH | HB | AT | AT | CH | HB | CH | AT | HB | CH | HB |
| CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO | | ■ | | ■ | ■ | | | | | | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | | | | |
| BIODINÂMICO | ■ | | | ■ | ■ | | | | | | ■ | | ■ | | | | ■ | ■ | | | | |
| COMPORTAMENTAL | | ■ | | | | | ■ | | | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | | | | | |
| MANIFESTAÇÃO DA CULTURA | | ■ | | ■ | | | | ■ | ■ | | | | | ■ | ■ | | | ■ | | | | |
| PEDAGÓGICO | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ | | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | | | | | | |
| SOCIO-ANTROPOL. | ■ | | ■ | ■ | | | | ■ | | ■ | | | ■ | | ■ | ■ | | | ■ | | | |
| TÉCNICO-FUNCIONAL | ■ | | | ■ | | ■ | | | ■ | ■ | | | | | ■ | | | ■ | | | | |

Legenda: **CONC**= Conceitual; **PROC**= Procedimental; **ATI**= Atitudinal. **ACAD**= Acadêmica; **TÉC**= Técnica; **PESS**= Pessoal; **PRÁT**= Prática; **CRÍT**= Crítica. **CH**= Conhecimento; **HB**= Habilidade; **AT**= Atitude.

As evidências apresentadas no Quadro 8 revelam falta de harmonia na organização pedagógica do curso, onde cada eixo, com suas especificidades, não deveria deixar de abordar equilibradamente as três dimensões do conhecimento.

O desequilíbrio é mais acentuado nos eixos Científico-tecnológico, Biodinâmico e Comportamental, pela baixa prioridade atribuída ao saber atitudinal. Nesses eixos parece preponderar um olhar mais restrito sobre o papel do conhecimento (saber), caracterizado pela sua forte instrumentalização. Tal diferenciação aponta para uma perspectiva propedêutica, na qual, conforme Zabala (1998), é priorizada a dimensão conceitual. E, de acordo com Tanguy (1997), além de mais intelectual/simbólico, esse saber é valorizado por potencializar a capacidade instrumental de resolver problemas.

Essa tendência para a perspectiva propedêutica é também refletida na forte coincidência constatada entre a dimensão dos conteúdos e a orientação conceitual que apontaram como as mais priorizadas, respectivamente a dimensão conceitual e a orientação acadêmica. Tendência reiterada nos objetivos – Planos de Ensino – e competências almejadas, nas quais também predominaram os conteúdos do conhecimento e, secundariamente, os ligados às habilidades. Elas refletem essa perspectiva por coincidirem preponderantemente pela transmissão de conhecimentos científicos e culturais nos quais o domínio do conteúdo ligado aos conceitos e fatos é o objetivo fundamental da formação, e dele se sustentará o potencial

instrumentalizador para a intervenção.

Convém salientar que desde a seleção dos conteúdos, das orientações conceituais que planificam o desenvolvimento do ensino e na organização dos objetivos apontando aonde se quer chegar, um marco conceitual se instala em busca das competências almejadas. Entretanto, as prioridades apontadas pelos professores ratificaram o predomínio das competências de conhecimento, confirmando a tendência de predomínio da perspectiva propedêutica em pauta. As competências atitudinais aparecem na sequência, mas não podem ser corroboradas nessa posição por não seguirem um percurso equilibrado dentro dos outros aspectos analisados. E, por último, a fraquíssima opção atribuída às competências ligadas às habilidades, afrontando o seu maciço predomínio constatado no tópico referente aos Objetivos.

Essa alternância de prioridades encontrada nos aspectos analisados da organização curricular pode ser compreendida como reflexo das opções e dos valores projetados na formação em sua vertente fortemente individualizada. Um marco conceitual fragmentado no qual as opções não avançam pela dificuldade da área em harmonizar suas tendências epistemológicas, associadas à dificuldade interna de conduzir reuniões pedagógicas que busquem aprimorar as significações conceituais e valorativas que orientam o processo educacional do curso de licenciatura.

Nos Objetivos, a preocupação com a instrumentalização é fortemente refletida. Nele se constatou como maior frequência a opção pelas habilidades (saber-fazer), que, em tese, determina o que predomina na seleção dos conteúdos para o ensino com suas respectivas formas de ação, porquanto é impossível dissociar uma da outra. Pode-se pensar, de forma otimista, que essa opção valorativa das habilidades proporcionaria, por sua característica interventiva, uma aproximação ainda maior, uma vivência integrativa entre os saberes veiculados pelas diferentes disciplinas e pelos diversificados ambientes de atuação.

Similar ao desequilíbrio observado nos eixos curriculares Científico-tecnológico, Biodinâmico e Comportamental, o eixo Técnico-funcional tem como causa principal dessa desarmonia a escassa prioridade apontada em relação ao saber procedimental. Esse desacordo se instala pela característica preponderante procedimental de sua ementa que se orienta pela fundamentação teórico-metodológica e a intervenção profissional, prioridade que teve uma única indicação na dimensão dos objetivos dentre todos os demais aspectos pesquisados. Pode-se pensar

que reina uma discrepância onde se valorizam os conhecimentos conceituais de ensino ligados à fundamentação teórica e metodológica, despreocupando-se da perspectiva interventiva. Igualmente pode-se pensar que ela é delegada a outras disciplinas integrantes dos demais eixos.

Deve ficar claro para todos os integrantes do processo educativo, principalmente para os responsáveis pela gestão e professores, que, ao optar pelos saberes nas suas diversificadas formas culturais, o Projeto de Reformulação possibilita que o ensino e a aprendizagem se deem por meio dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa opção resgata a reciprocidade dos saberes, valorizando-os igualmente como partícipes da formação de um profissional generalista, humanista e crítico. Preconiza superar a forma tradicional de ensino centrada exclusivamente na memorização e na repetição em favor de uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes, em ações oportunizadas e orientadas pelos professores, desvendam os sentidos, favorecendo o crescimento pessoal, e constroem significados socializados perante as exigências do contexto.

É essa visão que pode transparecer nas disciplinas que integram os eixos curriculares Manifestação da Cultura Corporal, Pedagógico e Socioantropológico, pois foram aqueles que apresentaram mais equilibradamente o desenvolvimento dos três tipos de conteúdos, apesar de distorções localizadas, como o predomínio das habilidades nos Objetivos selecionados.

A clareza a ser exigida é de que em função dos objetivos e competências almejadas, cada uma das disciplinas pode e deve abordar seus conteúdos numa perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal. De forma alguma o trabalho deve ser distinto e organizado separadamente; nem pode, a determinada disciplina, competir somente um desses saberes. O que indica a organização curricular da licenciatura pelo seu Projeto de Reformulação é exatamente o contrário: cada eixo, em suas diversificadas disciplinas, deve planejar e desenvolver atividades interventivas que permitam trabalhar de forma inter-relacionada, abordando, sucessiva e complementarmente, os três tipos de conteúdos.

Observou-se que os conteúdos, conhecimentos e habilidades são os saberes que predominam como expectativas dos professores, em relação à aprendizagem de seus estudantes. Ao ser organizado e propor na sua estrutura curricular os aspectos relacionados à Dimensão do

Conteúdo, a Orientação Conceitual, os Objetivos e Competências, o Projeto de Reformulação indica aos professores qual o tipo de homem que deseja formar para atuar na sociedade. De acordo com Silva, (2000), cabe ao professor tomar consciência de sua opção em favor dos estudantes por meio do processo ensino-aprendizagem que propõem, usando de imaginação exploratória e de melhor compreensão das decisões tomadas e dos possíveis efeitos no desenvolvimento dos alunos.

Entretanto, permaneceu a dúvida se essa clareza realmente está presente no desenvolvimento da dinâmica curricular do curso de licenciatura, pois, como já ficou evidenciado nos tópicos anteriores, há momentos de grande divergência, falta de interatividade e desarmonia, com opções e caminhos sendo pulverizados.

4.2 DESVELANDO AS ATITUDES NA FORMAÇÃO

Neste percurso de identificar as competências dentro da organização curricular, o olhar se volta para as de cunho atitudinal por serem, segundo Matos (1989), consideradas mais que um elemento da competência, um atributo que a determina.

A instituição educativa que se vale de um currículo por competência não se limita – e nem poderá limitar-se – a um processo de ensino centrado somente no conhecimento e na habilidade. O processo de ensino-aprendizagem é uma atividade complexa que envolve diversos fatores, e é nessa complexidade que se destaca a seleção do conteúdo potencializando as metas e, simultaneamente, as possíveis formas de intervenções didáticas. Esse processo de escolhas se concretiza via atitudes que se sustentam em valores e ecoam em todos os procedimentos do processo, determinando qualitativamente os contornos e intencionalidades de toda a organização e intervenção da formação.

Para desvelar as atitudes mais fomentadas dentro da dinâmica curricular do curso de licenciatura da UFSC, optou-se por uma apresentação vinculando-as ao âmbito da atuação e do impacto, separação esta meramente didática. Tem-se claro que nas vivências oportunizadas, atuação e impacto não ocorrem de forma isolada; pelo contrário: encontram-se em constante reciprocidade e interação.

4.2.1 Vivências pedagógicas: atuação

4.2.1.1 A importância da atitude

Tratar sobre o tema atitude exige o entendimento de que esta se materializa em todos os ambientes humanos e está presente em qualquer forma de relacionamento interpessoal. Tais relacionamentos expõem a origem cultural, a criação, as crenças pelas condutas manifestas; e, por meio delas, o indivíduo se revela, afirmando-as ou mesmo reconstruindo-as diante de determinada norma ou regra social vigente e fins almejados.

Para Zabala (1998), a atitude se constitui por um conjunto de conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas. Os valores são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas, comumente exemplificadas pela solidariedade, pelo respeito aos outros, pela responsabilidade, pela liberdade; as atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. Em síntese, é a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados, como cooperação, ajuda, respeito, participação. Já as normas consideram os padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações, ambientes sociais. Elas são as formas pactuadas de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade, indicando o que nela se pode ou não fazer.

Esses conteúdos que constituem o que comumente se denomina atitude, apesar das diferenças, estão em estreita relação e todos têm em comum os componentes cognitivos (conhecimento, crenças), afetivos (sentimentos e preferências), que são essenciais na arte de bem raciocinar (LE BOTERF, 2003), e os de conduta, relacionados às ações manifestas (procedimentos) e declarações de intenção.

Assim, é inconcebível entender competência sem clareza e reciprocidade entre os seus componentes (conhecimento, habilidade e atitude), ou valorizar um(ns) em detrimento de outro(s).

Esse posicionamento, raro entre os entrevistados, foi assim destacado:

Eu não posso ver uma competência de conhecimentos desatrelada de uma competência de habilidades e por sua vez das atitudes. Isto é

um conjunto, nós estamos vendo a formação humana, formação cultural e profissional, então isto envolve um determinado conjunto de competências que se pode desenvolver, mas não se pode desenvolver de forma fragmentada (PROFESSOR 3).

Nessa fala ficou clara a reciprocidade entre os componentes da competência no âmbito educacional. Esse grau de compreensão sobre o tema e de aonde se deve chegar é apontado por uma consciência das preferências valorativas, do reconhecimento qualitativo de sua presença e influencia todos os momentos do processo formativo. Na busca pela materialidade das intenções educativas destacam-se a necessária clareza, o empenho, não pela exclusiva via da consciência pessoal, mas pelo diálogo que deve ser oportunizado a todos que dela partilhem. Esse potencial pessoal de conduta apontado é o atributo atitudinal que se materializa pela vertente do compromisso exigido na formação. É a condição que possibilita articular os componentes da competência pela mão do professor em suas dimensões técnica, ética e política.

Como atributo que determina a competência no âmbito educacional, a atitude se consolida pelo entendimento predicativo do sujeito, ou seja, pelas proposições e juízos, tanto do professor quanto do estudante em todo o processo formativo de que tomam parte. Essa clareza almejada pelo reconhecimento do papel atributivo da atitude no contexto formativo da licenciatura não ficou evidente nas falas sistematizadas dos entrevistados, embora todos reconhecessem a importância da atitude nessa etapa formativa.

Uma importância muito grande. Não sei caracterizar em que grau. Bom, inicialmente eu acho que é muito difícil a gente estabelecer fronteiras entre competências. Mas, mesmo imaginando assim didaticamente essa diferença entre as competências, eu acho que a competência atitudinal ligada à ética, comportamento precisaria ser pensada do início ao final do curso (PROFESSOR 11).

Tu formas a bagagem de valores, de hábitos, sentimentos; estes, durante a formação, desenvolvem muito mais um senso crítico social,

educacional e interpessoal. Digo que a universidade influencia em muito, e os professores influenciam em muito os seus alunos (PAULO).

Ao reconhecerem a importância da atitude, os professores delegaram a responsabilidade de seu desenvolvimento ao estudante.

A meu ver com certeza essa competência atitudinal do aluno, essa vontade dele querer aprender, dele querer sobrepor o que é passado na sala de aula, passado na prática pelo professor é o diferencial, é isso que o vai fazer ser um professor diferenciado dos demais (PROFESSOR 5).

Acho que ela é fundamental; a gente, sabe que na formação, adquirir o conhecimento teórico e as habilidades é importante, mas são as atitudes do aluno que determinam muito a formação dele. Se ele não tem uma atitude de estudar ou de não estudar, do que fazer ou não fazer, de criticar, sugerir é nisto que se baseia (PROFESSOR 8).

Para que se responsabilize um sujeito por sua ação, Rios (1993) lembra que tal ação deve ser consciente/intencional e livre, liberdade entendida como articulação entre limites e possibilidades. Ao conjugar limites e possibilidades, surgem as normas, constituintes da atitude, que regem as ações das pessoas em diferentes ambientes sociais, articulando direitos e deveres ligados à consciência e à vontade. Fica apontado o poder latente no processo de ensino, no qual, diante da estrutura e da organização vigentes, professores e estudantes resgatam a significação de consenso, mediados por normas que regem o fazer educativo, seus interesses e intencionalidades. Portanto, um poder compartilhado e de reciprocidade que não está exclusivamente sob a tutela de um dos lados.

Se há normas reconhecidas como essenciais ao processo de ensino, de origens diversificadas desde os condicionantes estruturais até as ligadas diretamente ao processo ensino-aprendizagem, devem ter sido discutidas, acordadas e efetivadas. Se esse proceder não ocorrer, frustra-se a possibilidade de imputar responsabilidade, devendo-se reexaminar as condições concretas onde essas normas ou regras de ação se

realizaram. Assim, dentro de um proceder que almeja democracia, só podemos responsabilizar os sujeitos que tiveram oportunidade de, dentro de certos limites, expor-se, dialogar e até ‘resistir’ a uma concepção ou ideia.

E quanto maior for o diálogo proporcionado para aprofundar os anseios e intencionalidades educativas, apoiadas numa indispensável dinâmica de interação, maior será a contribuição almejada pela concepção de ensino do curso de licenciatura em Educação Física da UFSC diante do requerido papel socializador e gerador de aprimoradas atitudes. Vale dizer: seus participantes – professores e estudantes – são comprometidos em primeira pessoa a continuar essa forma de ação e facilitar competentemente a missão de *educere*, tirar de dentro, por meio de intervenções “com base no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta eticamente responsável” (PROJETO DE REFORMULAÇÃO, 2005, p. 31).

Essas intervenções são amparadas pelo domínio dos conteúdos e das técnicas, que, associados à compreensão atributiva da atitude (saber ser), tanto dos professores como dos estudantes, sinalizam para uma perspectiva de competência de um saber que se sabe, que se sustenta pela forma reflexiva de percepção da realidade, projeta o alcance do saber que veicula, clareia as necessidades presentes no real, suas implicações e o rumo a lhe ser dado.

4.2.1.2 A atitude refletida/referência

Por não se limitar a trabalhar somente conhecimentos e habilidades e por estar afeta aos valores presentes na sociedade, a formação do professor também deve preocupar-se com a transmissão, reprodução e aprimoramento das atitudes, por meios que possam facilitar o seu desenvolvimento. Meios que permitam superar a ideia clássica da transmissão unilateral, do emissor para um receptor, nos quais as disciplinas se colocam como unidades autônomas regidas preponderantemente pela dimensão do conhecimento (saber), desvalorizando as demais dimensões de atuação.

Para enfrentar essa dissociação entre o conhecer e o fazer, não se pode ignorar o componente conotativo que integra a noção da atitude de Sarabia (2000), nem desconhecer o que Le Boterf (2003) ensina: a

competência se dá pelo agir, colocando-a à prova.

Este é um campo fértil, no qual a aprendizagem realmente se torna significativa; e, de acordo com Tardif (2002, p.271), “[...] numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”; nela realmente se desvela a atitude, põe-se à prova a consistência e ou a coerência atitudinal.

De acordo com Sarabia (2000), sempre que as atitudes forem desestabilizadas, as pessoas procurarão passar para um estado de maior coerência, assumindo uma atitude consequente e consentânea com as suas experiências anteriores. Dentre vários fatores emocionais que possam influenciar a manutenção/retomada dessa coerência, aparece a responsabilização pelos resultados de sua escolha e do papel desempenhado, influências de conduta que podem transcender as normas pactuadas. Nesse pensar, o autor esclarece:

O desejo de consistência que, em termos gerais, os seres humanos possuem não significa que atitudes e comportamentos concretos não totalmente consistentes devam ser classificados como *desvios*. A vida social não é simples, mas multifacetada e complexa e também o são os pensamentos e as avaliações que as pessoas fazem da mesma (p.132, grifo do autor).

A importância das atitudes pode ser ratificada pela maneira como os professores e estudantes a percebem e se responsabilizam pelos seus reflexos dentro dos papéis que lhes são atribuídos.

Me interessa muito, como profissional, que eu seja visto como professor enquanto pessoa, com falhas e tudo mais (Professor 3).

Nesse olhar-se é possível deduzir a sinceridade, o componente afetivo da atitude muito recorrente dentro dos posicionamentos colhidos, mas não mais encontrado de forma sistematizada na documentação analisada. Essa postura, que se associada à capacidade profissional de um constante querer saber fazer bem, pode refletir significativamente nos estudantes para aprimorar atitudes, melhorando a determinação da formação.

Fica ratificada a posição acima e a ampla condição de as atitudes demonstradas pelos professores serem refletidas na fala seguinte:

A convivência com o professor, as atitudes dentro

de sala de aula é que vão dizer [...] que vão demonstrar as suas virtudes. Tudo o que a gente avaliou aqui foram as atitudes [...], não necessariamente o que ele falou, mas o que ele tomou como atitude, as atitudes! (BETO).

Essa observação transcende a sala de aula, espaço tradicionalmente tido como de ensino. Ocorre também nos demais ambientes educativos, assim considerados do ponto de vista de currículo ampliado, espaços que também formam. Espaços existentes e muito utilizados pela licenciatura, como os laboratórios, núcleos de estudos, projetos de pesquisa e de extensão, sustentados pela convivência e interação de posicionamentos, nos quais

a gente está sendo observado por eles também em vários momentos e vários outros espaços e somos cobrados nesses outros momentos todos (Professor 4).

Os diversificados ambientes educativos proporcionam atividades intervencionistas com rigor organizativo e determinados conteúdos, requisito obrigatório da ativa formação, nos quais as atitudes se tornam públicas, espelhando sua constituição valorativa e afetiva. Ao serem expressas, as atitudes geram a identificação, a empatia, entre os participantes que em situações de forte envolvimento expositivo passam a intervir decisivamente na sua formação e ou transformação.

Embora o ambiente e sua estruturação assumam um papel desencadeador para fomentar transformações ou ratificar as atitudes, não podemos entendê-lo como forma exclusiva e determinante para que ocorra um juízo ou valoração, de defesa ou de rejeição. De acordo com Sarabia (2000), deve-se reconhecer o componente motivacional de ativação e orientação da conduta em direção a um objetivo; portanto, a atitude requer uma complementaridade entre o componente afetivo e a tendência à ação.

Em sua maioria as atitudes destacadas como influenciadoras e de referência para os professores trilharam a via da afetividade. Ao apresentá-las, eles a ratificam como evidentes e mais uma vez reconhecem sua importância na formação. Admitem sua influência no comportamento humano, no qual pensamentos e sentimentos se

materializam pela maneira de falar, de agir e de se comportar, mediando as relações entre os participantes.

Essa atitude jamais vou esquecer e é isso que eu tento hoje quando eu trabalho com meus alunos, passar esta mesma, esse mesmo entusiasmo, esse mesmo **amor** para eles (PROFESSOR 5);

Ele nos colocava numa condição, um pavor. Tu estás sendo avaliado, cobrado e tu te sente o pior dos seres humanos quando é colocado nesta situação de **medo** (PROFESSOR 6);

[...] pela **paixão** com que ele se dedicava aos diferentes temas que explicava (PROFESSOR 8);

[...] na tentativa de não ficar caracterizado qualquer tipo de influência/perseguição aos alunos. [...] Isto tranquiliza os alunos acerca dos possíveis **afetos e desafetos** (PROFESSOR 14) - Grifos meus.

Nos pronunciamentos dos professores da licenciatura ficou expressa a influência exercida pelas atitudes vividas com os seus professores, admitindo-se o seu papel de determinação e transformação. Como se viu na definição das atitudes, um de seus traços é o grau de consistência, ou seja, critérios relativamente duradouros a avaliar. Todas as atitudes apresentadas perdem pela avaliação subjetiva (interna) dos envolvidos; e, por terem uma referência pública, estão submetidas a constante avaliação de consistência.

Convém salientar que essas atitudes que se vinculam à via da afetividade são as que conduzem a uma realidade de forte conexão, implicando sempre a necessidade de uma liberdade fundamental (ESPÍRITO SANTO, 2007). Um professor poderá exigir respeito ou disseminar medo, criar desafetos; mas exigir a tranquilidade, o amor, a paixão é impossível, pois serão sempre atos voluntários, gratuitos; são os que transitam na perspectiva das preferências. Portanto, nas possibilidades de conexões é patente a necessidade de a liberdade estar presente em todo o processo educativo, tanto para o professor quanto para o estudante.

Nesse contexto de (re) construção das atitudes e de influência, a

fala dos estudantes da licenciatura revela as mais percebidas e vividas durante o processo de formação. Todas as atitudes destacadas não tiveram unanimidade enfatizando que se referiam a parte do corpo docente.

O acolhimento, a cordialidade, a honestidade e a rigorosidade foram as atitudes mais veementemente destacadas: as duas primeiras como positivas e as últimas como negativas, pois vários estudantes ratificaram as opiniões dos colegas, mesmo não sendo por eles inicialmente mencionadas.

[...] dentro do curso eu encontrei alguns professores que realmente criamos um grupo de afetividade e amizade e que eu acho que o que pesou mais. Tive muitos professores que foram completamente opostos, que em nenhum momento respeitaram a minha opinião ou fizeram questão de ouvir o que eu tinha pra falar, [...] botei **acolhimento** até porque esta minoria de professores marcou mais [...] (BETO);

Quando você tem uma afinidade, uma **cordialidade** com o professor a aprendizagem fica mais tranquila, fica mais fácil. Então, como falei, com esse grupo de professores as disciplinas pra mim foram mais tranquilas do que com aqueles que nos primeiros dias de aula já rolou um atrito [...] (BETO);

[...] os professores recolhiam os trabalhos na data determinada e na sequência do semestre continuavam recebendo, não descontando na avaliação o atraso, isso creio justificar minha opção pela **rigorosidade** (OLIVER);

A alternância de rigorosidade diminui a justiça e a **honestidade** (PAULO) - Grifos meus.

Nos diferentes momentos de discussão que entremearam as falas acima ficou bem delimitado que as situações eram recorrentes por parte de alguns estudantes e que não se limitavam ao ambiente de sala de aula. O acolhimento e a cordialidade manifestados por demonstração de afeição, respeito, amizade, sinceridade etc., ocorriam em outros

ambientes também, como em espaços de atendimento, laboratórios e os de prática pedagógica. Nessas atitudes selecionadas, os estudantes se aproximam dos professores por se identificar com suas escolhas dentro do campo afetivo.

No tocante às atitudes de rigorosidade e honestidade ficou patente que as escolhas se deram pelas ações manifestadas, que sustentam de forma íntima e com reciprocidade as relações entre as pessoas, ou seja, os componentes comportamentais. A conversa principiou pela inconstância de parte dos professores no que se refere ao cumprimento do programa e dos prazos previstos para a entrega dos trabalhos; nestes últimos, criticados por não repercutir em diferenciadas avaliações para aqueles que os cumpriam. Abrangeram também alguns procedimentos didáticos que permaneciam calcados em exposições engessadas e memorísticas, além de procedimentos pouco criativos, não estimulando experimentações exploratórias em que o processo fosse mais valorizado do que o resultado momentâneo.

Pelo seu caráter dinâmico, o contexto formativo sustentado pelas experiências em situações diversas, o tempo que nele se permanece e as vivências intersubjetivas são fortes agentes contributivos para que as atitudes sofram mudanças. As prováveis mudanças podem ocorrer quando as atitudes são submetidas a novas informações; ao comportamento diferenciado entre atitude e a ação própria e entre os sujeitos envolvidos no processo formativo. Além de conteúdos concretos de ensino, as atitudes impregnam a totalidade do processo educacional e ocupam um papel central em todo ato de aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo, seja conceitual, procedimental ou atitudinal (SARABIA, 2000).

Professores e estudantes revelaram não sucumbir à indiferença no processo e que esta só tem sentido numa atividade valorativa real, possível e situada, onde se dá a vivência dos valores pelo esforço valorativo de quem dela participa. Nesse comportar-se sustentado por Furter (1972) percebeu-se que a valoração se deu numa *experiência concreta*, por referir-se a determinada situação; foi uma *experiência vivenciada* por um sujeito com sujeitos, indicada pela relação de testemunha intermediando valores; uma *experiência muitas vezes anterior ao próprio ato reflexivo*, à tomada de consciência dos valores representa a possibilidade de descobrir os valores, para apreender ou atribuir significados e que a *experiência axiológica não 'acaba' com a descoberta dos valores* (no sentido da tomada de consciência), mas

representa uma abertura, um apelo para as novas ações e criações.

É possível então dizer que as atitudes impregnam o conjunto do processo formador e por sua característica determinam o entendimento de competência guiando a aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo. Muitas vezes, no fazer de sua proposta pedagógica, a formação não presta atenção suficiente aos valores almejados nem às cotidianas avaliações subjetivas (valorações) de seus participantes, ou seja, as manifestações das atitudes.

O processo formador não deixa de estar submetido pelos valores sociais, juízos valorativos, que inspiram o seu fazer conferindo-lhe um caráter mais conservador ou transformador. Dessa forma, os valores se constituem no sustentáculo de um projeto educativo, e, ao serem definidos, dão sentido e orientam a formação não só das atitudes, mas é capaz de (re) significar também as necessidades que emergem constantemente na transmissão/construção de conhecimento e habilidades.

As atitudes almejadas pelo Projeto de Reformulação (2005) e expostas pelos objetivos e competências têm como sustentáculo geral propiciar ao estudante o domínio de conteúdos orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.

Como já apresentado, não se pode deixar de constatar que, qualquer que seja a organização educativa e por consequência a cultura em que está imersa, há a presença de valores. Retoma-se a importância da compreensão ética, que deve ser entendida como a reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana (RIOS, 1993).

A ética não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições, muito menos ser submetida ao comportamento considerado bom ou mau, o moral ou belo ou feio, o estético, mas deve buscar os fundamentos que sustentam esses comportamentos, pois são conceitos construídos socialmente. Por ser parte da sociedade, a formação tem com ela uma relação de recíproca interferência e até contraditória, pois ao mesmo tempo em que é um fator de sua manutenção, é também de transformação.

A manutenção das condições sociais dentro da educação se faz com maior facilidade, pois o fato de reproduzir ações e conhecimentos como dados naturais os condiciona aos valores vigentes. Entretanto, nessa formalidade de agir, ainda é difícil considerar a simultaneidade da manutenção e da transformação do ato educativo, pois o processo

educativo tem o papel de socializar o saber para que possa originar novos saberes. Para tal, a criação de conteúdos e técnicas com base nos conhecimentos já constatados e reconhecidos é necessária, facilitando a aprendizagem para que todos os envolvidos possam atuar buscando descobertas e invenções ante as necessidades sociais. Necessário também entender que esses conteúdos e técnicas não são absolutamente neutros: na formação eles são carregados de valores que se digladiam, materializados pela força e valores dos seus envolvidos, ora para manter ora para transformar o ambiente social.

Na correlação entre as atitudes democráticas cogitadas pelo Projeto de Reformulação da licenciatura e as presentes na atuação pedagógica destacada pelos professores, optou-se por apresentar aquelas que mais favorecem os anseios atitudinais ante o embate manutenção e transformação. As atitudes eleitas foram: autonomia, sabedoria, comprometimento, responsabilidade e honestidade.

Ao longo da análise tem-se afirmado que o componente atitudinal assume um papel qualitativo e determinante para melhor compreender e trabalhar por meio de um currículo por competência. O componente atitudinal adquire tal característica pelos conteúdos que o constituem, como os valores, atitudes e normas que quando se sustentam em princípios ou ideias éticas possibilitam às pessoas emitir juízo sobre as condutas, agir nelas sustentadas e assumir ou se declarar contra as regras a que está submetido. Dessa forma, a ética assume uma posição mediadora decisiva em todas as etapas da organização educacional. Vale dizer: toda a organização se faz a partir de escolhas para o trabalho educativo e essas escolhas têm implicações ético-políticas.

Dentre as escolhas atitudinais apontadas pelos professores emerge a responsabilidade, que não pode ser desarticulada da liberdade, conceito que representa o eixo central da reflexão ética (VALLS, 2010). Responsabilidade, que deriva da palavra resposta, também se liga à noção de compromisso, ou seja, os professores afirmam comprometer-se com os interesses dos estudantes, mas fica a dúvida se é associada à implicação política esse seu comprometimento. Não a associando, seu comprometimento demonstra o desconhecimento da presença do político e do ético na ação educativa, sendo um reforço para as ações consideradas naturais, corriqueiras, penderes ao senso comum e em grande medida de cunho espontâneo, não agregadas à intencionalidade como um programa de ação que qualifica a prática educativa.

A ação responsabilizada requer um sujeito livre, consciente das

intencionalidades, que articule limites e possibilidades. Em seu ambiente e busca democrática, o docente estará sempre desafiado a fazer o possível para que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade, e é pela sua existência que se percebe o seu valor e sentido na luta em seu favor. A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfíxiada ou castrada (FREIRE, 2011).

É nesse contexto que o estudante e o professor podem assumir-se eticamente, responsabilmente, em suas decisões e suas autonomias. Freire (2011) aponta que ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões. É decidindo que se aprende a decidir.

Aos docentes se alerta que não se aprende a ser autônomo se a autonomia não é possibilitada, ou por permanecer em indutoras decisões somente calcadas na sabedoria dos outros. “A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. [...] uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, [...], em experiências respeitadas da liberdade” (FREIRE, 2011, p. 105) - Grifo do autor.

Cabe ressaltar que na organização curricular pretendida pela licenciatura é significativo e necessário entender o currículo sob forma constrangida às aspirações políticas de um estado democrático, pois se vivemos em uma sociedade que almeja atributos como autonomia, liberdade e crítica, nela as concepções de ser humano e sociedade estão sempre em discussão, tencionando o fazer curricular as diferentes demandas em busca dessas aspirações tidas como bem comum.

O bom refletido nas atitudes democráticas selecionadas pelos docentes deve ser entendido se sustentar a harmonização na superação dos interesses individualistas egoístas frente às aspirações da comunidade, cujo alcance se dá pela conjunção obrigatória dos interesses pessoais com os gerais, universais.

Segundo Vazquez (1985), essa harmonização deve superar o círculo estreito dos interesses exclusivamente pessoais, ampliando-o para aqueles com que me sinto imediatamente relacionado, com o cuidado que tal ampliação simplesmente não estenda os limites egoístas a outro plano, um pouco mais amplo, o que não deixa de remontar novamente o conflito entre o particular e o universal. Esse interesse avança pela clareza construída na diferenciada relação entre o indivíduo e a comunidade, não mais pela defesa dos interesses comuns criados pela vida comum, mas no seu significado social (serviço à comunidade)

da atividade do indivíduo, do trabalho ou do estudo. E culmina ao defender que o bom se dá pela contribuição do indivíduo, via incorporação ativa, a uma causa comum: a transformação das condições sociais nas quais está baseada a comunidade.

Esclarecido esse ponto, cabe reconhecer que a formação e o currículo não são neutros, principalmente quando almejam consolidar as aspirações plurais da democracia pelas quais nossa sociedade se estrutura e, em particular, pelo que anseia o currículo da licenciatura da UFSC. Não é lógico nem coerente que a instituição formadora e ou o professor assumam uma posição incompatível com a pluralidade preconizada. A instituição formadora, como qualquer outra, centra-se e encarna um desejo de segurança, certeza, estabilidade, que em seu interior mobilizam elementos de subversão por mais paradoxal e contraditório que seja, pois, ao reproduzir o humano, dota-o de condições para recriar-se.

A ideia de ‘bem’ é significativa se associada ao componente atitudinal da competência, porque ela indica um valor necessariamente presente que não tem apenas um caráter moral. Valor este que não se desvincula dos aspectos técnicos nem políticos da atuação do professor. Pode-se então compreender a ética como mediação, por estar presente desde a definição, organização e atuação dos saberes veiculados na instituição formadora e, simultaneamente, na direção desse saber para a sociedade.

Esse entendimento para melhor intervir na formação se aproxima da concepção aberta de currículo por admitir a inter-relação dos diferentes segmentos presentes no processo educacional, entendimento que vai além do plano das intenções, obrigatoriamente associado ao plano de realização. Ou seja, reconhece o conjunto de significados vivido pelos participantes, dependentes de intenções prévias que o orientam, sendo suficientemente flexível frente às condições e aspirações emanadas de sua aplicação.

Na construção do currículo a interatividade deve ser reconhecida, e não é possível aceitar o predomínio do seu processo de construção nem do seu desenvolvimento. É necessário entendê-lo como prática pedagógica resultante de plano normativo e do real, da influência mútua de estruturas socioeducacionais de interesses, com responsabilidades nem sempre compartilhadas.

Ao expressar intencionalidades em busca da formação de um competente professor para o bem comum, a estrutura curricular há de se

sustentar pela organização do conhecimento já sistematizado, balizando-o pelas aspirações sociopolíticas e por opções didático-pedagógicas condizentes que não o neguem na ação, pois é nesse âmbito, o do contexto, que se caracteriza a pretensão formativa e nunca inteiramente pela sua antecipação; ou seja: o professor não se forma a priori.

Mais uma vez, enfatiza-se o comprometimento do docente pelo papel mediador e sua coparticipação qualitativa no processo de formação, que, além de levar em consideração os aspectos ligados à ordem econômica e social por que passa a sociedade e suas interferências na formação e atuação, deve reforçar indicativos ligados mais diretamente à sua preparação, no âmbito científico e pedagógico. Caso esses não sejam observados constantemente, o modelo de formação pretendida pode ser comprometido.

É com Severino (2003) que se sustenta a perspectiva da formação integral e competente do docente ao almejar a educação como preparação para o trabalho, para a sociabilização e para a cultura simbólica, dentro do constante exercício humanizador, sem despersonalizar os alunos individual e coletivamente, apesar do embate constante de forças alienantes.

Para a formação de docentes, o autor projeta três perspectivas que se impõem na organização curricular – referências presentes na formação do licenciado em Educação Física da UFSC – embora distintas, mas com relevância e repercussões complementares entre si: são as dimensões dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais.

A dimensão dos conteúdos específicos é a dimensão conceitual, que provém da cultura científica em geral. O domínio de um acervo cultural medeia o processo mais amplo da conscientização e deve ir além da mera ideia de acumulação de informações pré-elaboradas, rompendo com a provável retenção mecânica em busca de sua assimilação e envolvimento no processo de produção do conhecimento.

A dimensão das habilidades técnicas é a dimensão procedimental, que se constitui pela esfera dos instrumentos técnicos e metodológicos da profissão que, ao serem dominados, sustentam a complexa tarefa educativa para além do espontaneísmo, resgatando a essencial significação do trabalho em sua existência, como atividade do e para o ser humano.

A dimensão das relações situacionais é a dimensão atitudinal que diz respeito à compreensão de si mesmo, dos outros e de suas relações

recíprocas, além da devida integração ao grupo social e à própria humanidade como um todo. Sem ela, a educação se tornará falha, menos humanizadora, ao não procurar conhecer e compreender a inserção dos sujeitos, dos elementos da vida subjetiva, como ente dotado de personalidade, como integrante da trama nas relações de poder presentes na vida social e no fluxo histórico que constrói a humanidade no decorrer do tempo.

Nessa imbricada rede educativa e não menos humanizadora que envolve estrutura, organização, meios e pessoas, o professor não o será efetivamente se não se perceber cada vez com maior qualidade frente a um processo que não pode ser neutro, que exige definições, que cuide do saber que deve ensinar, e quando oportunizar vivências, não o reduza a uma descompromissada prática.

Nesse contexto necessário para o processo de ensino-aprendizagem onde é imperativo agir, fazem todo sentido as atitudes refletidas/referências apresentadas pelos depoimentos de professores e estudantes. Elas são o testemunho ético do que defendem e da decência necessária do que se faz no ato educativo. Adquirem equivalente importância em relação aos demais conteúdos de ensino por contrair e atribuir significado através da coerência entre o que se quer, o que se diz e o que se faz.

4.2.2 Vivências Pedagógicas: impacto

4.2.2.1 A repercussão das atitudes

É necessário reconhecer que a formação não pode ser concebida como o lugar onde só transitam conhecimentos, mas também onde se participa do desenvolvimento do conviver, do respeito aos outros, da tolerância, da cidadania e que as atitudes sustentadas em valores integram e determinam os objetivos educacionais e as competências almejadas. Pelos depoimentos colhidos ficou constatada a importância do componente atitudinal e alerta-se para a sua repercussão ao considerar-se que os professores são sempre modelos, pela vinculação à questão das atitudes cujo alcance é muito superior ao das palavras.

Eu não estou dizendo que o professor tenha que ser o exemplo sempre! Mas o professor tem que

ser um exemplo. Tem que preocupar-se com isso (PROFESSOR 11).

Esse pensamento se confirma em Sacristán (2011), ao apresentar que os alunos aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas, não apenas como consequência da transmissão, do intercâmbio e dos conhecimentos explícitos oriundos do currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem no transcurso do seu desenvolvimento.

Diante dessa possibilidade de assimilação de conduta que ocorre sempre em contextos interativos, de socialização e invariavelmente no ambiente educativo, os professores entrevistados destacaram em sua maioria o ‘comprometimento’ como a atitude fracamente percebida no comportamento dos estudantes.

Comprometimento remete à ação de comprometer-se com; na situação, seria o papel que se espera na conduta do estudante dentro do contexto educativo. Portanto, o papel define as obrigações, as ações que outros podem exigir como legítimas, orientando a conduta da pessoa dentro de um grupo ou de determinada situação. Os estudantes normalmente são avaliados pelas qualificações intelectuais e de personalidade, pela independência associada ao grau de responsabilizar-se pelos atos e motivação ao fazê-lo e pelo trabalho em equipe onde se destacam as atitudes de solidariedade e de companheirismo (SARABIA, 2000).

Vários foram os rótulos atribuídos à atitude de comprometimento destacada nas falas dos professores em relação aos estudantes; entretanto, como se observa na sequência, elas se sustentam em sua maioria na tríade avaliativa acima exposta.

Falo da questão do compromisso social, que eu tinha colocado anteriormente [...]. Vejo muitas resistências, falta de vontade, uma grande apatia. Eles têm muita dificuldade em construir o novo. Em outros momentos, como quando peço que coloquem em prática o sonho profissional deles, proponho que experimentem fazer diferente. Experimentem! Não se preocupem com a ideia do certo e do errado (PROFESSOR 4).

[...], como se ele não se sentisse seguro o suficiente como se ele não conhecesse

suficientemente e nem se arisca; ou seja, então toma uma atitude corajosa, vamos ariscar fazer pelo menos, [...], nem isto tem e a gente nota isto (PROFESSOR 6).

Creio que precisa um pouco mais de amadurecimento mais exercícios de aplicação para que eles consigam ver a real utilização e aplicação daqueles conteúdos. E que por sua vez poderia tornar a aprendizagem mais significativa (PROFESSOR 8).

Eu gostaria de ver nossos alunos mais empenhados em buscar mais conhecimentos teóricos e práticos. Que houvesse uma dedicação maior para com a profissão em que irão atuar. Que se envolvessem nos projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos em nosso centro de ensino, e que desse envolvimento pudéssemos observar a satisfação em serem professores de educação física (PROFESSOR 13).

Dessas falas dos professores infere-se que é uma constante realizar comparações, nas quais o estudante é posto à prova invariavelmente sobre adequação ou não de seu comportamento e de suas capacidades pessoais diante dos limites e padrões normativos do processo a que está submetido. Ele se reconhece não só por compartilhar traços comuns entre os demais, mas também com seus professores. Sua atitude cada vez mais o posiciona como pessoa detentora de características próprias e ‘(de) forma-se’ a cada experiência vivida. O comprometimento está diretamente associado à responsabilidade que sente ante o desempenho do papel e suas conseqüências que adquire para si e para os outros. A decisão de tomar esta ou aquela atitude dentro de um contexto não depende somente do que ele pensa: estão em jogo outros elementos que serão acrescentados aos que o estudantes já possui, reafirmando consistentes atitudes ou não.

As falas também podem significar apontando que as atitudes fomentadas não seguem um caminho único e igual para todos os estudantes, e que o professor deve observar e valorizar as diferenças atitudinais que se manifestam dentro do seu processo de ensino-

aprendizagem, notando que elas resultam da correlação de valores nem sempre oriundas daquele momento educativo, podendo ter sua origem e influência de outros contextos por onde o estudante circula e para onde vai e a quem a educação se destina.

É necessário lembrar que na prática educativa não se deve lançar responsabilidade exclusiva à dimensão individual do estudante, o professor deve reconhecer que ela também está associada a sua vontade, articulada ao seu saber ante as possibilidades e os limites das circunstâncias. Portanto, articular elementos do “com-prometer”, nos quais as preposições com e junto remetem a associação, a coletividade e rompem com a falsa ideia de responsabilização individual ante as razões do sucesso ou insucesso da aprendizagem. A ideia de promessa, de realização de ações aqui contida só reforça e consolida o que está contido na “com-petência”, indicando o que de comum se deseja dentro da formação. Compromisso é anunciar algo que está por vir com o empenho de professores e estudantes para que pelas ações ele se torne realidade.

Empenho no sentido do envolvimento por meio da realização do prometido. Ou seja, de prender-com, com laços não apenas com o objeto, mas com os colegas de apreensão do objeto. Ao assumir o papel de professor ou estudante, entram em cena os compromissos deles requeridos, com exigências que vão desde a seleção e organização dos procedimentos pedagógicos, níveis crescentes de estudo participativo, comprometimento com a socialização do saber sustentados por criativas formas interventivas adequadas às aspirações dos segmentos sociais.

Pelo desejado perfil da licenciatura em Educação Física da UFSC, é imperativo entender que para um saber aprofundado moldado para uma sociedade democrática, o compromisso exige o gesto compreensivo no sentido ético, de envolvimento e participação de todos os segmentos do processo educativo com aquilo que se tem almejado por objetivo.

Não é possível uma ação interativa entre docente e alunos sem que se expressem, revelem as maneiras de ser, de pensar e valores traduzidos pelos conteúdos e formas de ação. Há, entretanto, uma pendência relevante ao docente pela sistematização e estimulação da formação em reconhecer que suas atitudes não passam despercebidas e que a maneira como são percebidas também o ajudam a cumprir suas tarefas e cuidados com os desempenhos almejados. As falas dos professores sobre os estudantes podem ser consideradas amostras

avaliativas do que pode estar ocorrendo dentro da formação da licenciatura. Cumpre salientar que a percepção que o estudante tem do professor não resulta somente de como ele atua, mas de como o estudante entende essa atuação. Assim, é importante atentar para a leitura que os estudantes fazem do processo a que estão submetidos e compreender muitas significações, como o silêncio, a apatia, as ausências e saídas de sala de aula, que podem traduzir uma leitura refletida de compromisso.

Ainda nas falas dos professores sobre o que pouco veem nos estudantes sobressai um aspecto muito significativo, ligado à principal tarefa da formação: a docência.

[...] um curso mais compacto e comprometido com a docência, eu esperava que os alunos pudessem estar mais inteiros e aproveitando mais dessa formação, visto a qualidade dos recursos humanos que temos na universidade (PROFESSOR 10).

[...] eu fico um pouco frustrado quando [...] ainda vejo alunos da licenciatura saírem daqui querendo trabalhar fora da escola, ou não querendo trabalhar na escola, não tendo a escola como principal referência (PROFESSOR 11).

Tais posições não se desligam dos comentários anteriores e revelam possibilidades de pouco envolvimento dos participantes com a intenção que caracteriza a licenciatura, a docência. Não se podem desconsiderar os reflexos sociais que influenciam a valorização da profissão e a tão propalada prioridade política para a educação que anda a passos lentos. Apesar desses intervenientes, fica a dúvida se a docência é realmente o eixo orientador de todos os momentos da formação; se os professores, com e para a docência, não refletem atitudes que os tornam frágeis, omissos, frente a esses anseios. Procedimentos que apontem um professor com opções, revelando capacidade de analisar, comparar, avaliar, decidir. Professores com atitude frente ao estado em que se encontra a formação, de se mobilizar e se envolver em relação a essas dificuldades, principalmente ante os reflexos percebidos dentro do ambiente de que toma parte, respondendo com ações, portanto testemunhos éticos frente às obrigações que lhe foram confiadas.

Esse comprometimento ficou também evidente na fala dos estudantes quando destacam a falta de projeção de conteúdos, de fatos e incidentes por parte dos professores, comentários referendados pelos demais participantes.

Acho que o senso de antecipação, que acredito dentro do curso a gente também não foi instigado, mas acho que todo mundo teve que criar esse senso de antecipação para os afazeres do curso, então a gente criou por nós mesmos. Pelo professor não estar exigindo isto de nós, a gente teve que se modificar para criar (OLIVER);

[...] eu senti falta por parte dos professores de ter mais incentivo em buscar outras linhas e não só a deles. Você faz uma disciplina e aí você acha que só tem aquilo e na outra fase, ah, tem mais uma. Apesar dele não ser neutro ele tem que apontar, abrir a tua visão, o teu campo (JOÃO).

A indiferença fomenta o caráter ético da reflexão. Os comportamentos educativos carecem de melhor considerar as intenções e obrigações pretendidas nas quais os valores não se mostram de forma apática. Pode-se pensar em crise ética, crise moral, pelo momento histórico que se apresenta ao se insurgir contra um estado de coisas. Um docente assume um comportamento moral se obedece ou não às regras a que está submetido. Compromisso, competência, responsabilidade estão intimamente relacionados por requerer do docente uma dimensão prospectiva, não se detendo exclusivamente no presente, mas por entendê-los como reciprocidade entre passado e futuro.

Como repercussão positiva destacada pelos professores, a que mais se fez presente dentro do processo de ensino-aprendizagem foi o respeito. Na acepção de Freire (2011, p. 92),

Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos estudantes. A prática docente que não há sem a discente é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

É o significado que compreende o saber em sua impossibilidade de separar o respeito ao professor do respeito aos estudantes, e essa mesma impossibilidade está presente entre ensinar e aprender. Fica apontada a responsabilidade dentro da prática educativa favorecendo a atitude de respeito que se deve demonstrar aos estudantes por meio de relações íntegras, dignas, sinceras, gerando confiança para o saber conhecer e saber fazer.

Diante desse entendimento de respeitos, seguem algumas falas:

[...] a gente produz muita coisa, materialmente falando, os brinquedos e as propostas de intervenção, dentre outras tantas coisas. E vejo esses conteúdos reaparecerem não só na disciplina de estágio, mas em várias outras intervenções, [...] (PROFESSOR 4);

Sim, é um retorno por causa dessa relação, ela provoca uma confiança (PROFESSOR 6);

Eu percebo no conjunto dos alunos da licenciatura uma relação amistosa, respeitosa, que deve ser fruto da forma como eu trato cada um deles (PROFESSOR 11);

Ao terminar cada disciplina você vê a sinceridade dos alunos com sua metodologia de trabalho, esta sinceridade é fruto do diálogo, respeito e compromisso desenvolvidos em sala de aula. A disciplina não é de responsabilidade somente do professor, mas de todos os envolvidos (PROFESSOR 13).

Fica patente que o respeito apontado nas falas e que sustenta a aprendizagem tem um campo fértil e se apoia na responsabilidade do professor no trato da liberdade de que dispõe e oportuniza aos estudantes. É pelas experiências educativas dentro de um contexto responsável de liberdade que se exercita e se vive a eticidade, propiciando ao estudante o processo de aventurar-se sem a preocupação de estar sempre correto. Como professor não é possível ensinar com liberdade e respeito se não se vive, onde suas falas podem ser derrubadas, por não acatar o direito do estudante ao questionamento, a dúvida, a crítica, não correspondendo na concretização atitudinal

almejada pelo fazer cotidiano de cada disciplina.

4.2.2.2 Interferência dos fatores emocionais

Dispor de conhecimento e habilidades para um agir competente não basta, como ensina Le Boterf (2003, p.126): “[...] conhecer sem sentir pode levar ao erro e ao comportamento irracional”.

Esse posicionamento de Le Boterf indica a necessidade de compreender as emoções pelo papel orientador dos docentes durante as atividades. Elas devem ser cada vez mais conhecidas e interpretadas, pois indicam as metas e motivações diante dos afazeres, principalmente por mediar as relações decorrentes. Servem como aviso do que pode ser bom ou ruim, tanto pessoalmente como profissionalmente, além de orientar e minimizar os enganos sobre o significado de nossas emoções e sobre o sentido das emoções dos outros.

Questionados sobre a influência da emoção na busca de uma formação competente, os professores foram unânimes em reconhecê-la:

Tanto podem como influem. Influenciam sem dúvida nenhuma. É impossível por mais profissional que tu sejas, [...]. Então, por mais que tu tenhas uma segurança profissional e tudo mais, quando tu estás num momento instável este momento se reflete, sem dúvida nenhuma (PROFESSOR 11);

[...] interfere bastante, e interfere de forma positiva, porque a pessoa não tem como deixar sentimentos fora da formação, isto tudo vai sendo construído junto. Para mim pelo menos, que sou toda sentimento e emoção, não tem como ser diferente (PROFESSOR 12).

O reconhecimento dessa influência não difere do comentado pela literatura:

Em qualquer época histórica as emoções sempre ocuparam um papel relevante no mundo do ensino, nos tempos atuais sua importância é ainda maior. As mudanças na sociedade e na família [...]

o tipo de relações sociais que se estabelecem entre os diferentes membros da comunidade educacional, a ampliação dos objetivos do ensino e as novas competências exigidas dos professores contribuem para que seja fácil compreender as dificuldades de ensinar e as tensões emocionais que essa tarefa traz consigo (MARCHESI, 2008, p. 97).

Esse reconhecimento do componente afetivo presente no ato educativo só ratifica a importância atributiva da atitude perante um currículo por competência, atitude como já comentado, que se constitui ainda pelo componente cognitivo e o de conduta que atuam de modo inter-relacionado diante da complexidade da realidade social. O agir educacional não se resume ao processo exclusivo do plano racional: nele também se vivencia, e com muita intensidade, a esfera emocional, como a angústia, a insegurança, a raiva, a esperança, a ilusão, a apatia e até a perplexidade mediando toda a intervenção de ensino-aprendizagem.

Não há mais dúvida, nesse momento, de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente. Diante dos tradicionais riscos e perigos das emoções, é preciso descobrir e potencializar sua riqueza e suas possibilidades, sem esquecer, é claro, suas possíveis consequências negativas. Em todo caso, as emoções devem ser reconhecidas e analisadas (MARCHESI, 2008, p. 99).

Por envolver a razão e a afetividade em compartilhadas experiências educativas, a formação não gera padronizadas reações emocionais, tanto dos docentes como dos alunos. Manifestam-se profundas diferenças perceptivas e respostas emocionais, reflexo do confronto de identidades e pelas condições variáveis de trabalho a que estão submetidos. Contribui ainda para essas diversificadas reações o significado atribuído por docentes e alunos aos objetivos e competências almejadas, principalmente quando não se encontram solidamente discutidos e minimamente harmonizados, com sustentados referenciais.

As emoções apresentadas como mais influenciadoras nas relações

entre professores e estudantes foram agrupadas em positivas e negativas, convergindo respectivamente para as que representam emoções ligadas à satisfação e à irritação.

Desenvolvemos vivências nas aulas com algumas escolas. Nestas muitas vezes apresentam alunos com deficiência. É comum percebermos acadêmicos que querem se aproximar dessas crianças, mas, ficam receosos. Com o passar das atividades este medo é trocado por entusiasmo, dedicação. Isto é possível pela experiência vivida e pelo nosso incentivo. Devemos encorajar nossos acadêmicos a participarem dessas experiências, pois trarão resultados significativos em sua formação, além de mudanças comportamentais advindas desse processo (PROFESSOR 13);

[...] Eu só não tenho paciência, e isso eu reconheço, com aluno que é daquele tipo desleixado. Aquele cara que é ausente, que tem aquele ar *blasé*, que tu podes estar fazendo o que tu quiseres e o cara não franze nem a ruga da testa (PROFESSOR 11);

[...] Você percebe logo quando o aluno não chega no horário, marca uma visita e precisa ficar esperando por ele, [...] chega atrasado ou não chega, que é a questão do compromisso, da responsabilidade, e que é muito serio e forte, e aparece, quer você queira ou não (PROFESSOR 12).

As emoções ligadas à satisfação e à irritação podem ser originárias de inúmeras situações vividas diariamente, e conseqüentemente, também estão presentes nas atividades de ensino. Nelas pode ser percebida a satisfação pela demonstração do esforço traduzido em progressos da aprendizagem, recompensando o empenho do professor e do estudante. Já a irritação pode ser percebida ao se deparar com objetivos inatingíveis, atitudes negativas de estudantes, abordagens parciais de conteúdos, falta de respaldo de administradores ou colegas professores acirrando as tensões e dificultando enormemente a relação educativa, tornando-a, por vezes, difícil de suportar.

Comportamento muito frequente vivido pelos estudantes é a atitude de relacionamento provocada pelos professores. Ela se traduz pela irritação que desemboca em emoções de isolamento e até antipatia entre estudantes, nada fáceis de serem rompidas pelo histórico perpetuado por muitos professores de visão engessada e dogmática sobre o que pode e deve almejar o curso de licenciatura. Esse problema é ainda mais fortemente perceptível entre os cursos de licenciatura e o de bacharelado, nos quais o convívio educativo e, conseqüentemente, pessoal é ainda mais precário.

O professor influencia em muito na atitude do aluno, acaba influenciando toda a formação e todo o curso. Até as amizades, os laços afetivos, levam distâncias entre as pessoas por causa das ideias. Chegam num momento a influenciar inclusive o diálogo entre os alunos. Com certeza tu acabas refletindo isso durante tua formação (PAULO).

O que pelo menos é salutar na fala é a condição de percepção já demonstrada pelo grupo de estudantes entrevistados, que aponta para um amadurecimento, e a conversa desencadeada pelo grupo focal serviu como mais um momento de reflexão coletiva na qual as impressões sobre as emoções que constituem as atitudes são revistas e direcionadas para um constante aprimoramento, pois são realidades dinâmicas e mutantes, sujeitas a um contínuo progresso.

Reconhece-se que as emoções se expressam de maneira mais ou menos consciente e orientam o desenvolvimento do ensino-aprendizagem por influenciarem na escolha de metas e motivações, esperanças e temores, interferindo inclusive no modo de posicionar-se diante dos outros e dos acontecimentos do meio educativo (MARCHESI, 2008). As falas dos professores a seguir também reforçam a presença, a interferência e as diferentes formas de expressão das emoções na formação.

Este estado emocional precisa estar sempre mais ou menos expresso, não precisa ser de forma exagerada. Você tem que às vezes, num olhar, em certas atitudes, descobrir o estado emocional de uma pessoa e creio que isto seja importante. Deve ser mais ou menos explicitado na relação profissional (PROFESSOR 3);

Isso na Educação Física é muito importante, pois lidamos diretamente com pessoas se movimentando e expressando seus sentimentos, ideias e emoções. Por exemplo: quando se vive um processo de baixa-estima, [sic] falta de autoconfiança, penso que essas ideias vão impedir os processos comunicativos que a área exige, porque há uma ideia do “eu não sou capaz”, “não é possível”, e acho que todo mundo vivencia isso em algum grau, em algum momento da vida. Esse tipo de sentimento pode gerar atitudes autoritárias, por não permitir formas de questionamento. Ou, o contrário, o excesso de autoconfiança, que gera atitudes de prepotência. Com certeza, no exercício dessa formação, dessas competências formativas da profissão isto também se coloca (PROFESSOR 4);

Tenho certeza que essa questão de colocar a emoção - e algumas pessoas tem a emoção muito morna na sala de aula o professor né - isso acho que reflete para o aluno. Então o negócio tem que ser meio picante, tem que ter bastante tempero, mas um tempero que dê um bom sabor, não pode ser um tempero ruim (PROFESSOR 5);

É possível tratar a todos com respeito e consideração; entretanto, nem sempre somos vistos desta maneira, às vezes somos considerados como aquele que persegue, que pega no pé, quando na verdade não é absolutamente nada disso, mas infelizmente é como eles percebem ou como dizem que percebem as situações (PROFESSOR 8).

Entende-se, portanto, que as emoções são individuais e coletivas, e ao expressá-las servem como um aviso pessoal e coletivo sobre aquilo com que se concorda ou não, espelhando uma constante tensão entre polos como crenças, valores, expectativas, práticas, que buscam predominar na rotina educativa. A compreensão desse embate é o alicerce significativo para o reconhecimento da interferência das emoções, nem sempre considerada relevante, e mais um caminho para encontrar consenso frente

aos objetivos e competências formativas almejadas.

A incompreensão emocional pode ocorrer mais acentuadamente quando os envolvidos no processo educativo vêm de origens diferenciadas e aspiram por projetos específicos nem sempre congruentes e adaptáveis aos objetivos da formação. A distância pode ainda aumentar diante da falta de sensibilidade dos envolvidos e das dificuldades de comunicação muito comum nos procedimentos diretivos de ensino. O equívoco na interpretação das mensagens emocionais pode ser traduzido ao confundir descompromisso com restritos momentos de participação, aceitação passiva com desinteresse no estudo, desinteresse participativo com resistência à participação, rigor de exigência com autoritarismo, diálogo com insegurança. Esses aspectos estiveram presentes nos depoimentos colhidos e apresentados ao longo desta discussão.

Nesse momento, conforme Marchesi (2008), há de se destacar o papel do docente em compreender a expressão de suas emoções interferindo diretamente na disposição a reagir a condutas consideradas inadequadas ou a uma aprendizagem deficiente com mais exigência ou mais diálogo, com preocupação ou ceticismo, com comprometimento ou com superficialidade. Por constituir a atitude, as emoções são propulsoras ao que de essencial a define: a ação; vale dizer: contribui para manifestar a avaliação efetuada.

Entretanto, não é possível no contexto educativo limitar a interpretação das emoções nele reinante, a exclusividade da sua manifestação, a um ou poucos participantes. No ambiente educativo elas são fruto da interação e de interferência do contexto de desenvolvimento das atividades (estruturais e didáticos), das convicções que nele circulam, da dedicação às exigências requeridas de todos os participantes.

Espera-se, portanto, que os envolvidos no meio educativo assumam definitivamente que “emoção e compromisso, vida afetiva e atitude ética estão, portanto, profundamente relacionados. Os valores assumidos e vivenciados geram emoções positivas e ajudam poderosamente a enfrentar a adversidade e os conflitos; por sua vez, a emoção orientada para uma meta, a paixão intencional, mantém e reforça o compromisso e a ação” (MARCHESI, 2008, p. 126).

4.2.2.3 Limites para a formação/transformação

Ao se referir sobre a estrutura curricular e os limites apresentados para a formação por meio das competências atitudinais, os professores investigados concordam que condições mínimas são proporcionadas referindo-se principalmente à organização teórica e pedagógica contida no Projeto de Reformulação da licenciatura, mas as dificuldades se ampliam diante das condições reinantes no seu desenvolvimento.

Olha, acho que a estrutura oferece minimamente, não tem como não afirmar minimamente (PROFESSOR 3);

Existe uma estrutura curricular de formação de professores que não é ruim, mas existe uma pedagogia universitária que é bastante problemática (PROFESSOR 10).

Volta-se ao já apresentado onde foi possível perceber um equilíbrio dos saberes ambicionado pelas competências apresentadas no Projeto de Reformulação (2005) e que se harmonizam frente ao perfil e os princípios desejados, que “buscam garantir maior dinamismo e qualidade na formação [...], bem como favorecer o desenvolvimento das competências cognitivas, instrumentais e comportamentais essenciais ao desempenho profissional futuro” (p. 35). A concepção pretendida reconhece a dinamicidade da formação “cuja identidade profissional é construída socialmente através de ações coletivas e interações com outros grupos e entidades” (p. 10), mas não está havendo suficiente interação e harmonização entre o plano normativo e o real.

Essa concepção com seus aspectos que orientam todo o processo de ensino da licenciatura esbarram numa desarmonizada organização pedagógica que, associada a uma carente compreensão do arcabouço teórico-prático, principalmente por parte dos professores, interferem na compreensão e no desenvolvimento do trabalho. Repercutem, portanto, no alcance das intencionalidades pretendidas e conseqüentemente na formação/transformação de atitudes. Parte desses problemas já foi abordada em momentos anteriores do estudo, apresentando-se possibilidades para melhor entendê-los diante de revelações captadas de professores e estudantes associando prováveis encaminhamentos para a

sua minimização.

Reafirmando esse limite apresentado, os professores apontaram dificuldades de atuação do corpo docente, focalizando a insuficiência de iniciativas no desenvolvimento e na transformação das atitudes por ações fragmentadas e individuais.

O que poderia ser mais estimulado é um maior relacionamento, maior diálogo entre as diferentes partes para que essas competências se tornem mais explícitas, mais claras para todos, do que se pretende desenvolver no curso (PROFESSOR 3);

Acho que a nossa formação está muito longe. E por conta da formação do corpo docente, claro! [...] Devíamos pensar e propor movimentos capazes de gerar vida, de movimento capaz de gerar alegria, de movimento capaz de gerar prazer de contato, de descoberta, de autodescoberta, de autoconhecimento (PROFESSOR 4);

O papel do Núcleo Docente Estruturante que deveria ser conforme diz a lei, o órgão pensante do currículo, alguém que tira o pulso do currículo no dia a dia é inoperante (PROFESSOR 11);

Tenho muitas dúvidas porque não é uma questão apenas do currículo, mas do corpo docente mesmo. [...] Os valores, as atitudes a serem desenvolvidas em um curso de formação de professores, estão diretamente relacionados com a formação profissional e humana do corpo docente. Os conteúdos das disciplinas devem levar ao desenvolvimento de atitudes positivas, respeitando princípios elaborados pelo próprio grupo (PROFESSOR 13).

Para minimizar as discrepâncias de procedimentos pedagógicos é crucial retomar a estimulação de grupos de trabalho/reflexão que facilitem a troca de opiniões, aprimoramento conceitual e normatizações de procedimentos didáticos. A dificuldade que ainda persiste está associada e decorre de momentos vividos na formação, na qual a razão calcada na diversidade do saber foi arranhada pelo embate dogmático e

pela tentativa de uma unicidade epistemológica, com repercussões no universo do saber buscada pela via do poder numa procura equivocada de uma “pontual qualidade da formação”.

Esses reflexos evidenciaram as individualidades no desenvolvimento pedagógico do curso onde ainda é presente o desinteresse participativo dos professores como forma de resistência, não se expondo para compartilhar metas e procedimentos. Muitas reuniões administrativas não contribuem para superar esse impasse, pelo contrário, acirram as tensões e não recuperam o ânimo pelo projeto de formação como diretriz basilar, frente a um processo de ensino em constante transformação. Para muitos professores o desejo dessas reuniões é que passem inadvertidas embora elas devessem promover a troca de experiências entre os pares e ampliar o apoio mútuo essencial para manter vivas as intenções formativas.

O que deve ser buscado é o estabelecimento de uma comunicação entre as disciplinas (professores) por meio do enriquecimento das relações entre elas. De acordo com o Projeto de Reformulação (2005), a concentração em eixos curriculares é para criar campos de atuação entre as disciplinas, articulando conteúdos dentro dos princípios de verticalidade e horizontalidade. Portanto, uma ação interdisciplinar na qual se supõe um eixo integrador, que constitui o objeto de conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção, partindo de necessidade sentida pela formação, professores e alunos, de explicar, compreender, intervir, mudar, prever algo que desafia uma disciplina, eixo curricular ou a formação como um todo.

Fazenda (1994, p. 82) é específica acerca das atitudes para uma ação interdisciplinar:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor

forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

Ao retomar os encontros e reuniões teórico-pedagógicas é primordial que os participantes se disponham a priorizar a busca de consenso com tolerância e responsabilidade. Com essa atitude, praticar-se-á o relacionamento e a comunicação ética, de dependência um do outro, de “com+petência” que permanece (u) ofuscada sem nunca ter-se ausentado. Certamente, então, serão retomados os elos entre os vínculos pessoais e profissionais e o sentimento de confiança animará o compartilhamento e a intencionalidade educativa em “sua significação conceitual e/ou valorativa que orienta a prática humana” (SEVERINO, 2003, p. 72), em favor de uma formação constantemente inacabada, que é social, que requer decisões por ser ética.

Essa repercussão ética também é percebida e relatada pelos estudantes:

Esse relacionamento e essa ética muitas vezes foram deixados de lado. Até na divisão Bacharelado e Licenciatura não tem uma comunicação, os dois não se entendem, o relacionamento entre grupos diferentes, entre um grupo de estudos com o outro é uma rivalidade, o coletivo é deixado de lado. O entender a outra pessoa, o respeitar a outra pessoa é deixado de lado, então eu não considero positivo (BETO);

Isto vem não só dos alunos, mas também dos professores, uma compreensão do curso que está instalado (OLIVER).

Ao ser revivida no cerne da formação, como preconizam o perfil e objetivo da licenciatura em Educação Física da UFSC, essa atitude democrática (ética) deve contemplar plenamente a relação entre autoridade e liberdade com o cuidado de não hipertrofiar uma ou outra. Com o exercício prático dessa vivência na essência da formação, reflexos concretos dessa interatividade se irradiaram a todos os segmentos por ser realizada fundamentalmente numa situação e entidade pública.

Integrada a essa dificuldade de relação e poder, os professores investigados destacaram a limitação contida na priorização de conteúdos conceituais para a formação/transformação das atitudes.

[...] ela anda muito no conhecimento do ponto de vista intelectual, mas como o curso tem como eixo a cultura do movimento humano, ele então tem várias formas de expressar, não só do ponto de vista intelectual, tem também do ponto de vista expressivo; para mim faltam técnicas ao corpo docente no sentido de fazer esta provocação, porque se eles (alunos) só são cobrados nessa competência e se sente provocado, ele também só vai desenvolver competência para isto aí, então nisto ele dá conta (PROFESSOR 6).

Na apresentação e nos comentários sobre as Dimensões do Conteúdo e Orientações Conceituais que sustentam o desenvolvimento dos eixos curriculares, ficou claro o predomínio do saber intelectual nas disciplinas, o que pode levar-nos a pensar sobre resquícios de um modelo propedêutico de ensino.

Portanto, num ensino em que se propõe a formação integral, como o almejado pelo perfil da licenciatura, os diferentes tipos de conteúdos deverão estar equilibrados e contribuindo com o conhecimento e desenvolvimento do saber conceitual, procedimental e atitudinal. É importante salientar que grande parte das atitudes que se pretende estimular na formação do licenciado constitui-se de atitudes gerais⁵, qualificadoras de qualquer conteúdo de ensino, e portanto desejáveis para todos os cidadãos/profissionais de uma sociedade democrática. Zabala (1998) salienta que as atitudes impregnam a totalidade do processo educacional e ocupam um papel central nas ações de aprendizagem, ou seja, as atitudes guiam os processos perceptivos e cognitivos de aprendizagem de qualquer conteúdo educacional.

⁵ Participação e rigor nos trabalhos, curiosidade pelo saber, respeito e cordialidade aos outros e suas opiniões, objetividade na análise, comportamento ético, etc.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o processo investigativo procurou-se ampliar o significado atribuído à competência, buscando superar suas incertezas e controvérsias ainda existentes no meio educativo em favor de uma formação menos imediatista, mais integral, voltada para o ser humano, portanto relacional e que só pode ser constatada em múltiplos desempenhos. Sustentou-se o trabalho com base numa compreensão de competência como um saber mobilizar recursos pessoais (conhecimentos, habilidades e atitudes) sem desconsiderar a interação exercida pelo meio (LE BOTERF, 2003). Foi defendido o papel atributivo das atitudes em favor de um entendimento de competência mais qualitativa, ao admitir conscientemente a incorporação de valores, ressignificando a utilização dos saberes conceituais e instrumentais não só para atingir metas de desempenho quantitativas, mas para melhorar o ser, interferindo conseqüentemente para a formação com maior clareza e mais bem situada socialmente.

Partiu-se do entendimento de que a competência é muito mais do que possuir recursos, saberes. Ela se manifesta de um saber atuar em mutáveis contextos e depende do poder e do querer, ou seja, de uma mobilização. O querer é a chave, é a vontade atitudinal, é a mola propulsora e atributiva da competência. É preciso querer agir para saber e poder agir.

Ao buscar as atitudes presentes na formação, especificamente aquelas almejadas e ou efetivadas, partiu-se da compreensão de que é pela exposição relacional de docentes e estudantes ante as necessidades sentidas e ou pelas informações a que estão submetidos que ocorre o seu desenvolvimento ou a sua mudança. De acordo com Zabala (1998), as influências a que se submetem, no caso as do ambiente formador, podem gerar variadas atitudes relacionadas aos objetos do universo social, político, econômico, estético e religioso. As análises foram desenvolvidas com base no entendimento de que as atitudes são constituídas por um conjunto de conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas, e integradas por três componentes mutuamente interdependentes: as crenças sobre o objeto – o componente cognitivo; a emoção ligada ao objeto – o componente de sentimento; a disposição para agir diante do objeto – o componente de tendência para a ação.

Partindo desse referencial passou-se a identificar as competências contempladas na organização curricular da licenciatura em Educação Física da UFSC, para que, ao serem expostas, possam contribuir reflexivamente diante do que se deseja com elas alcançar. Em cada tópico de síntese serão apresentadas contribuições à formação de professores como forma decorrente do assunto abordado, facilitando a compreensão do seu sentido propositivo. Convém salientar que algumas contribuições podem ser comuns a mais de um tópico por se tratar de assuntos de íntima correlação.

Inicia-se pela síntese dos resultados da categoria **conhecendo as competências na estrutura curricular**, no qual foram investigados quatro aspectos – Dimensão do Conteúdo; Orientação Conceitual; Objetivos e Competências – em busca de constatar as competências (conhecimento, habilidade, atitude) que são mais frequentemente fomentadas nos eixos curriculares do curso de formação.

A **dimensão do conteúdo**, que expressa a seleção de conteúdos realizada pelos professores em cada disciplina, revelou que, dos sete eixos curriculares investigados, quatro se sustentam por priorizar uma única dimensão do conteúdo, e os três restantes priorizaram duas dimensões. Essa priorização entre os professores investigados indica uma possibilidade de desequilíbrio refletido na importância e na seleção atribuída ao conteúdo; nas diferentes formas vislumbradas no seu processo de ensino e nas diferenças pessoais (valores) a respeito do que com ele se pretende alcançar.

As evidências encontradas mostram ainda que há um predomínio da dimensão conceitual em cinco eixos, o que parece revelar a presença de resquícios do modelo propedêutico que ainda transita na estrutura curricular brasileira. Essa escolha de conteúdos traz consigo alternativas de intervenção, podendo ser retomada a dicotomia conteúdo e forma.

Contribuições para a formação de professores: Sugere-se que a organização curricular, as finalidades do processo educativo – intencionalidades almejadas – sejam destacadas e supervisionadas com o objetivo de definir a seleção dos conteúdos e as formas de intervenção, evitando maiores desequilíbrios e dicotomia na atuação.

As **orientações conceituais** compreendem um conjunto de ideias relacionadas às concepções de ensino e às maneiras de alcançá-los. O projeto de Reformulação do Curso as recomenda com intuito de harmonizá-las e articulá-las em favor de seus objetivos e competências. A orientação acadêmica, que tem no domínio do conteúdo o seu

objetivo fundamental, obteve a unanimidade de escolha dos eixos curriculares. Ela aponta o conhecimento como indispensável para melhor compreender os problemas da vida cotidiana e profissional, compromisso essencial à formação universitária.

Essa escolha ratifica a concordância de que a formação expressa um saber considerado referencial para a atuação profissional por se relacionar com os grandes domínios do conhecimento, devendo provocar a ampliação de atividades cognitivas e seus significados para a atuação na vida profissional. Para tal, é necessário que os fatos, acontecimentos da vida profissional, sejam associados aos conceitos e princípios para não ficarem limitados a conhecimentos estritamente mecânicos. Ou seja, que os procedimentos de aprendizagem não permaneçam baseados na transmissão cumulativa, excessivamente memorística e repetitiva de conceitos e fatos.

Contribuições para a formação de professores: É imprescindível propor estratégias que beneficiem a compreensão dos conceitos superando a simples repetição de forma memorística, facilitando o entendimento do seu significado e interpretações para poder utilizá-lo em diversificadas situações ou para a construção de outras possibilidades e ideias. Apenas conhecer a matéria não significa que se possa ensinar bem.

A orientação técnica, que tem na aquisição de habilidades para a intervenção o seu objetivo fundamental, foi a segunda prioridade selecionada pelos eixos Científico-Tecnológico e Biodinâmico. Essa concepção interventiva, que deveria contribuir para desenvolver com eficácia as tarefas de ensino, foi questionada nas falas de professores e estudantes, por estar muito limitada ao ambiente universitário e restrita a poucas concepções de ensino. Deve ser mais valorizada a diversificação de estratégias e procedimentos que provoquem nos estudantes competências específicas de ensino.

Essa orientação pressupõe que os docentes conheçam bem várias técnicas de ensino e os contextos de sua implementação, proporcionando ao estudante domínio sobre as aplicações do conhecimento científico transformando-os em habilidades técnicas.

Contribuições para a formação de professores: Propõe-se preconizar diversificados momentos de vivência (intervenção), não se restringindo somente ao ambiente da instituição, onde o objetivo prioritário almeja formar competências específicas observáveis (habilidades de intervenção), oportunizando reflexões quanto aos

procedimentos, tomadas de decisão e adequabilidade das ações utilizadas.

A orientação pessoal, que busca a percepção de si e da situação, e a orientação prática, que busca a qualidade da experiência, foram selecionadas como segunda opção respectivamente pelos eixos Técnico-funcional e Comportamental. Entretanto, pelas disciplinas que os constituem, pode-se, em primeira instância, não ligá-las diretamente às opções selecionadas, mas aproximá-las por hierarquia da orientação técnica. Apesar dessa observação de cunho acadêmico, o posicionamento apresentado pelos seus professores priorizando as respectivas orientações não invalida a escolha, pelo contrário: aponta a interatividade necessária ao processo de ensino. É esse conhecimento e compreensão sobre a aprendizagem que deve estar presente em todo o grupo de professores integrante da formação.

Contribuições para a formação de professores: Buscar os vínculos interativos entre os conhecimentos transmitidos e os trazidos pelos estudantes nas intervenções, admitindo-os sempre como inacabados e favorecendo a crescente percepção pessoal/ profissional e a qualidade das experiências.

A orientação crítica, que busca desenvolver práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade, foi priorizada como segunda opção pelos eixos da Manifestação da Cultura, o Pedagógico e o Socioantropológico. Opção considerada adequada às disciplinas que os compõem, que pode facilmente refletir em seus conteúdos – não quer dizer que outras não possam – o que almeja o perfil profissional do curso: a formação numa sociedade democrática com base em atributos como autonomia, liberdade e crítica.

O que está implícito nessa orientação e se reflete na concepção do curso é resgatar a presença da dimensão ética embutida na técnica e na política. Ética entendida como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença de valores na ação e nas opções educativas. Os valores corporificam-se no comportamento das pessoas, são o cunho político que se substancia na razão, na palavra, nas regras e nos compromissos projetados e requeridos em determinada sociedade e no projeto educativo que ela encerra. É o ideal da formação e seu potencial transformador.

Contribuições para a formação de professores: Aprimorar a compreensão dos valores que sustentam o perfil profissional do curso, projetando-os para a escolha de conteúdos e nas maneiras de agir.

Se os **Objetivos** servem para aproximar a realidade existente à realidade desejada ou preparar condições a fim de alcançá-los, há mesmo um bom caminho a ser percorrido. Revelou-se que as prioridades destacadas pelos professores no questionário recaem preferencialmente sobre os objetivos relacionados às habilidades, ao saber fazer, apontadas por todos os eixos. Eles levantam uma situação conflitiva e de descontinuidade se comparada com o predomínio do conhecimento nos tópicos de Orientação Conceitual e Dimensão do Conteúdo. Entretanto, nos objetivos descritos nos Planos de Ensino foi retomada a priorização do conhecimento apontada por um índice de 50,3%.

Nessa situação ganham destaque a importância e o papel desempenhado pelos professores na escolha dos objetivos e seleção dos meios de trabalho. Percebe-se que a realidade existente (o que se faz) não corresponde à realidade pretendida, aos objetivos do Projeto de Reformulação que contemplam harmoniosamente as três dimensões do conhecimento. Fica uma dúvida! Baseado em qual referência de objetivos o professor está desenvolvendo seu processo de ensino-aprendizagem? A sistematizada e divulgada pelo seu plano de ensino? Ou aquela que está internalizada e declarada nas respostas ao questionário?

Contribuições para a formação de professores: Reavaliar os objetivos propostos pelos planos de ensino frente aos almejados pelo Projeto de Reformulação do curso.

A **Competência**, entendida como a mobilização dos saberes em busca do saber fazer bem teve no conhecimento a dimensão mais priorizada. A dimensão atitudinal apareceu com razoável incidência, enquanto a dimensão relacionada à habilidade teve fraca prioridade, retomando a inconsistência desde os objetivos e dificultando o alcance harmonioso das competências pretendidas pelo Projeto de Reformulação. Ficou evidente que nenhum dos eixos curriculares apresenta um equilíbrio mínimo necessário, por não diversificar nem envolver-se com as três dimensões do saber.

O desequilíbrio observado (fraca opção pelas habilidades) entre os diferentes saberes e sua reciprocidade fica ainda mais evidente pelo entendimento teórico de que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente em determinada situação. A ideia de mobilização implica pensar em algo prático, experimentado, onde a competência se constrói. O saber e o

saber fazer aprendem-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer.

Constatou-se também que parte desse desequilíbrio se reflete nos díspares enfoques desenvolvidos pelas práticas pedagógicas (PCC's) ainda muito restritas aos ambientes internos da formação.

As evidências permitem inferir que a alta prioridade obtida pelos objetivos relacionados à habilidade aponta que é por eles que deveria ocorrer a seleção de conteúdos e suas diversificadas possibilidades de intervenção. Todavia, toda essa possível organização manifestada que deve ou deveria orientar o processo de ensino-aprendizagem para alcançar as competências almejadas não é aqui ratificada pela baixa priorização das competências ligadas à habilidade. Esta análise por si só é um equívoco, pois foi constantemente advogada a harmonização dos saberes, mas pelos dados colhidos, não é possível deixar de registrá-la tentando evidenciar que escolhas causam ou induzem consequências.

Na presente investigação, conclui-se que a estrutura curricular adotada pelo Projeto de Reformulação (2005) proporciona uma variedade de ações de ensino-aprendizagem frente às intenções que devem integrar o programa de formação. Além disso, é importante enfatizar que desde a seleção dos conteúdos, das orientações conceituais que planificam o desenvolvimento do ensino e na organização dos objetivos apontando para onde se quer chegar, um marco conceitual se instala em busca das competências almejadas. Entretanto, nas priorizações apontadas pelos professores ficou ratificado o predomínio das competências de conhecimento, o que confirma a tendência do predomínio da perspectiva propedêutica comentada. As competências atitudinais aparecem na sequência, mas não podem ser legitimadas nesta posição por não seguirem um percurso equilibrado dentro dos outros aspectos analisados. E, por último, a fraquíssima opção atribuída às competências ligada às habilidades, afrontando o seu maciço predomínio constatado nos objetivos.

Essa alternância de prioridades constatada dentro dos aspectos analisados da organização curricular pode ser compreendida como reflexo das opções e valores projetados na formação em sua vertente fortemente individualizada. Um marco conceitual fragmentado, onde as opções se pautam pela dificuldade da área em harmonizar suas tendências epistemológicas, associada à dificuldade interna de organizar reuniões pedagógicas que busquem aprimorar as significações conceituais e valorativas que orientam o processo educacional do curso de licenciatura.

Contribuições para a formação de professores: Possibilitar o aprimoramento compreensivo das competências almejadas pelo Projeto de Reformulação do curso em busca de atendê-las mais harmoniosamente, projetando-as na seleção de conteúdos e variedade de ações de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas.

Na categoria **desvelando as atitudes na formação** procurou-se identificar as competências atitudinais mais frequentemente fomentadas no seu transcurso didaticamente reunidas sob dois aspectos: as que mais se relacionavam com a atuação e as mais associadas ao impacto. Inicialmente serão apresentadas as atitudes ligadas às vivências pedagógicas vinculadas à atuação.

A **importância da atitude** foi reconhecida por todos, professores e estudantes, embora a responsabilidade do seu desenvolvimento, pela maioria das falas dos professores, tenha recaído nos estudantes, por suas qualidades pessoais. Entretanto, é necessário enfatizar que para potencializar os procedimentos de ensino, a responsabilidade inicial é do professor, sustentado pelo grau de compreensão sobre o tema e aonde pretende chegar. Deve ainda atentar para o reconhecimento qualitativo de sua presença, preferências valorativas e da influência exercida em todos os momentos do processo formativo.

Na busca pela materialidade das intenções educativas, no caso as competências ligadas às atitudes, destacam-se a necessária clareza, o empenho, não pela exclusiva via da consciência pessoal do estudante, mas também pelas do professor. Esse potencial pessoal de conduta apontado é o atributo atitudinal que se materializa pela vertente do compromisso exigido na formação.

Dessa ação responsabilizada dos sujeitos é que se consolida a posição da atitude como atributo que determina a competência no âmbito educacional. Ela se sustenta pelo entendimento predicativo do sujeito, ou seja, pelas proposições e juízos, tanto do professor quanto do estudante, em todo o processo formativo do qual são partícipes. É reconhecida a importância da atitude no processo de formação, embora não ficasse acessível nas falas sistematizadas o papel atributivo da atitude.

Contribuições para a formação de professores: Estimular que o reconhecimento das atitudes se dê pelo potencial pessoal de conduta, porquanto possibilita articular a materialização das competências pretendidas inicialmente pela mão do professor em suas dimensões técnica, ética e política.

As **atitudes refletidas/referências** mais destacadas pelos professores presentes no processo de ensino-aprendizagem situaram-se no campo da afetividade. Fica, portanto, admitida sua influência no comportamento humano e na formação, onde pensamentos e sentimentos se materializam pela maneira de falar, de agir, de se comportar mediando as relações entre os participantes.

As atitudes referenciais destacadas pelos professores foram: o amor e a paixão pela profissão; o medo como coação educativa e os procedimentos didáticos utilizados para minimizar afetos e desafetos na relação. Todas as atitudes apresentadas perduram pela avaliação subjetiva, e por terem sido expressas se submeteram à avaliação de consistência, geraram identificação, empatia, e, pelas situações de forte envolvimento expositivo, passaram a influenciar o comportamento das pessoas.

Essas atitudes que se vinculam à via da afetividade são as que conduzem a uma realidade de forte conexão, implicando sempre a necessidade de uma liberdade fundamental. Um professor poderá exigir respeito ou disseminar medo, desafetos, mas exigir a tranquilidade, o amor, a paixão é impossível, estes serão sempre atos voluntários, gratuitos, são os que transitam na via das preferências. Portanto, nas possibilidades de conexão é patente a necessidade de a liberdade estar presente em todo o processo educativo, tanto para o professor quanto para o estudante.

As atitudes de maior influência apresentadas pelos estudantes durante o processo de formação foram: o acolhimento, a cordialidade, a honestidade e a rigurosidade. E enquanto as duas primeiras foram consideradas positivas, as últimas o foram como negativas. Vários estudantes ratificaram as opiniões apresentadas pelos colegas, mesmo não sendo por eles inicialmente mencionadas; entretanto, todas as atitudes destacadas não tiveram unanimidade e sempre se referiram a parte do corpo docente.

Nos diferentes momentos de discussão que entremearam as falas ficou bem delimitado que as situações aconteciam de forma recorrente por parte de alguns professores e que elas não se limitavam ao ambiente de sala de aula. O acolhimento e a cordialidade manifestados por atos de afeição, respeito, amizade, sinceridade, etc., ocorriam também em outros ambientes, como em espaços de atendimento e laboratórios. A valorização dessas condutas atitudinais por parte dos estudantes foi decisiva para solidificar a aproximação com esses professores.

No tocante às atitudes de honestidade e rigorosidade ficou patente que as escolhas se deram pelas ações manifestadas, que sustentam de forma íntima e recíproca as relações entre as pessoas, as comportamentais.

Na associação entre as atitudes democráticas cogitadas pelo Projeto de Reformulação da licenciatura e as presentes na atuação pedagógica destacadas pelos professores, optou-se por apresentar aquelas que mais favorecem os anseios atitudinais e lhe conferem um caráter transformador. As atitudes presentes foram: autonomia, sabedoria, comprometimento, responsabilidade e honestidade. Mais uma vez o componente atitudinal assume um papel qualitativo determinante para melhor compreender e trabalhar por meio de um currículo por competência. O componente atitudinal adquire tal característica pelos conteúdos que o constituem, como valores, atitudes e normas, que ao se sustentarem em princípios ou ideias éticas, possibilitam que as pessoas emitam juízo sobre as condutas, ajam nelas sustentadas e assumam ou se declararem contra as regras a que estão submetidas. Dessa forma, a ética assume uma posição mediadora decisiva em todas as etapas da organização educacional. A organização curricular do curso de licenciatura indica que os seus conteúdos sejam orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática, e só o faz com base em escolhas que têm implicações ético-políticas.

Nessa ordem, não se pode deixar de constatar que, qualquer que seja a organização educativa, e, por consequência, a cultura em que está imersa, há a presença de valores. Retoma-se a importância da compreensão ética como reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores em qualquer ação das pessoas.

A ética não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições, nem ser submetida ao comportamento considerado bom ou mau, o moral ou belo ou feio, o estético, mas de buscar o fundamento que sustenta esses comportamentos, pois são conceitos socialmente construídos. Por ser parte da sociedade, a formação tem com ela uma relação de recíproca interferência e até contraditória: ao mesmo tempo em que é um fator de sua manutenção, é também de transformação.

Nesse contexto necessário para o processo de ensino-aprendizagem, no qual é imperativo agir, (componente conotativo que integra a atitude) aparecem as atitudes refletidas/referências apresentadas nos depoimentos de professores e estudantes. Elas são o

testemunho ético do que defendem e da decência necessária do que se faz no ato educativo. Adquirem equivalente importância em relação aos demais conteúdos de ensino por contrair e atribuir significado através da coerência entre o que se quer, o que se diz e o que se faz.

Contribuições para a formação de professores: Desmitificar a ética em seu papel mediador em todo o processo educacional como facilitadora do reconhecimento da presença dos valores que se refletem nas ações educativas.

Valorizar as atitudes como conteúdos concretos de ensino que impregnam a totalidade do processo educacional e ocupam um papel central em todo ato de aprendizagem de qualquer tipo de conteúdo, seja conceitual, procedimental ou atitudinal.

Nas subcategorias das atitudes mais ligadas ao impacto, inicia-se pela síntese das relacionadas à **repercussão das atitudes**. Pelos depoimentos colhidos ficou ratificada a importância do componente atitudinal e apontou-se para a sua repercussão ao considerar-se que os professores são sempre modelos, pela vinculação à questão das atitudes cujo alcance é muito superior ao das palavras. Diante dessa possibilidade de assimilação de conduta oriunda sempre de contextos interativos, de socialização, que ocorre invariavelmente no ambiente educativo, os professores entrevistados destacaram, em sua maioria, o “comprometimento” como a atitude fracamente percebida no comportamento dos estudantes.

Comprometimento remete à ação de comprometer-se com: na situação, seria o papel que se espera na conduta do estudante dentro do contexto educativo. O comprometimento está diretamente associado à responsabilidade assumida no desempenho do papel e as consequências para si e para os outros. A decisão de tomar esta ou aquela atitude dentro de um contexto não depende somente do que ele pensa: estão em jogo outros elementos que serão acrescentados aos que o estudante já possui, reafirmando atitudes consistentes ou não.

É importante atentar para a leitura que os estudantes fazem do processo a que estão submetidos e compreender muitos comportamentos, como o silêncio, a apatia, as ausências e saídas de classe, que podem traduzir uma leitura refletida de (des) compromisso.

É necessário estabelecer que na prática educativa não se deve atribuir responsabilidade exclusiva à dimensão individual do estudante; o professor deve reconhecer que ela também está associada a sua vontade, articulada ao seu saber, ante as possibilidades e os limites das

circunstâncias. Essa visão de compromisso recíproco surge porque, entre os estudantes, o compromisso também foi ressaltado como deficitário ao destacarem a falta de projeção de conteúdos, de fatos e incidentes por parte dos professores.

Portanto, articular elementos do “*com-prometer*”, exatamente com o prefixo *com*, junto, remetendo a associação, coletividade, rompe com a falsa ideia de responsabilização individual ante as razões do sucesso ou insucesso da aprendizagem. A ideia de promessa, de realização de ações só reforça e consolida o que está contido na “*competência*”, indicando o que de comum se deseja dentro da formação. Compromisso é anunciar algo que está por vir com o empenho dos professores e estudantes para que, pelas ações, se torne realidade.

As falas dos professores ainda repercutiram o fraco compromisso dos estudantes com a docência, intenção que caracteriza a licenciatura. Não se podem desconsiderar os reflexos sociais que influenciam a valorização da profissão e a tão propalada prioridade política pela educação, que anda a passos lentos. Apesar desses intervenientes, fica a dúvida se a docência é realmente o eixo orientador de todos os momentos da formação. Se os professores, com e para a docência, não refletem atitudes que os tornam frágeis e omissos diante desses anseios. Procedimentos que apontam um professor com opções, revelando capacidade de analisar, comparar, avaliar, decidir. Professores com atitude frente ao estado em que se encontra a formação, de se mobilizar e se envolver em relação a essas dificuldades, principalmente ante os reflexos percebidos dentro do ambiente de que é parte, respondendo com ações, e portanto, testemunhos éticos, frente às obrigações que lhe foram confiadas.

Como repercussão positiva, os professores destacaram o respeito mantido dentro do processo de ensino-aprendizagem para com os estudantes. Nele deve ser compreendida a impossibilidade de separar o respeito ao professor do respeito aos alunos, e que essa mesma impossibilidade está presente entre ensinar e aprender. Fica patente a responsabilidade dentro da prática educativa favorecendo a atitude de respeito que deve ser propiciada tanto por professores como por estudantes, por meio de relações íntegras, dignas e sinceras, gerando confiança no processo do saber conhecer e do saber fazer.

Contribuições para a formação de professores: Acentuar o nível de responsabilização, mobilização com e para a docência, como compromisso coletivo essencial e de reciprocidade que repercute

durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na subcategoria **interferência dos fatores emocionais**, tanto professores como estudantes foram unânimes em reconhecer a sua influência dentro do processo de ensino-aprendizagem. As emoções indicadas como mais influenciadoras nas relações entre professores e estudantes foram agrupadas em positivas e negativas.

As positivas, de satisfação, comumente são demonstradas pelo esforço e conseqüente progresso nas situações de aprendizagem. As negativas, de irritação, comumente são percebidas no acirramento das relações em que posições se conflitam ante as diferentes visões ou expectativas não correspondidas.

Ao serem cada vez mais conhecidas e interpretadas, as emoções facilitam a compreensão do papel por elas exercido nas atividades de ensino, pois indicam metas e motivações diante dos afazeres e, principalmente, por mediar as relações dele decorrentes. Servem como aviso do que pode ser bom ou ruim, tanto pessoal como profissionalmente, além de orientar e minimizar os enganos sobre o significado de nossas emoções e sobre o sentido das emoções dos outros. Portanto, as emoções são individuais e coletivas, e ao serem expressadas servem como um aviso pessoal e coletivo sobre aquelas com que se concorda ou não, espelhando uma constante tensão entre polos, como crenças, valores, expectativas e práticas, que buscam predominar na rotina educativa. A compreensão desse embate é o alicerce significativo ao reconhecimento da interferência das emoções, nem sempre considerada relevante, e mais um caminho para encontrar consenso frente aos objetivos e competências formativas almejadas.

Contribuições para a formação de professores: Que os professores e os estudantes entendam que emoção e compromisso, vida afetiva e atitude ética estão profundamente relacionados. Os valores vivenciados geram emoções positivas e ajudam fortemente no enfrentamento de adversidades e conflitos. A emoção orientada para uma meta, intenção, mantém e reforça o compromisso e a ação.

Na subcategoria **limites para a formação/transformação** das competências atitudinais os professores concordam que condições mínimas são proporcionadas, referindo-se principalmente à organização teórica e pedagógica contida no Projeto de Reformulação da licenciatura, embora as dificuldades se ampliem diante das condições reinantes para o seu desenvolvimento.

As relações de poder que prevaleceram fortemente por um

período acentuaram as individualidades no desenvolvimento pedagógico e ainda repercutem. Elas se manifestam principalmente pelo desinteresse participativo dos professores como forma de resistência, não se expondo para compartilhar metas e procedimentos.

Contribuições para a formação de professores: Sugere-se a retomada dos encontros e reuniões teórico-pedagógicas onde será primordial que os participantes se disponham e priorizem, em um novo tempo, a busca de consensos orientados pela tolerância e pela responsabilidade conjunta ante a missão educativa que lhes é confiada.

Com essa atitude, praticar-se-á o relacionamento e a comunicação ética, de dependência mútua, de “com+petência” que permanece (u) ofuscada, mas nunca se ausentou. Certamente, então, serão retomados os elos entre os vínculos pessoais e profissionais, e o sentimento de confiança animará o compartilhamento e a intencionalidade educativa em sua significação conceitual e/ou valorativa em favor de uma formação constantemente inacabada, que é social e que requer decisões por ser ética.

Em síntese, como as dimensões dos conteúdos e as orientações conceituais integram a organização curricular e esboçam uma teoria sobre o aprender a ensinar, compartilhando conteúdos e fins, impõe-se que esse entendimento interventivo oriente as ações de toda a formação, e não só de parte dela, para romper com o predomínio do conhecimento orientado pelos resquícios da concepção propedêutica.

O significado linguístico de “com+petência” deixa claro que juntos = ‘com’+ vergem = ‘petere’ para os fins formativos almejados. E é pela mobilização dos saberes que a capacidade pessoal e o querer interagem com a situacionalidade. Competência na formação se faz num querer agir, agir que nunca se dá sozinho, isolado, tanto por parte do professor quanto do estudante em diversificados contextos. E é pelo agir que o ensino cumpre sua tarefa, ao possibilitar o experimentar das capacidades pessoais frente às coletivas pela via do saber cultural, partilhando-as e refletindo-as, com escolhas, sempre em determinada direção. Nessa compreensão, a formação por competência poderá assumir concretamente o seu potencial transformador.

Ao buscar dotar o estudante de competência para um saber fazer bem, essa pretensão convive com uma dupla dimensão. A dimensão técnica, o saber e o saber fazer, imprescindíveis para o estudante desenvolver o seu papel. E a dimensão política, que encaminha a dimensão técnica para determinada direção, a desejada, estabelecida

valorativamente para intervir socialmente em mutáveis contextos. Nessa dimensão é que se situa a atitude, que imputa valor às ações qualificando e distinguindo o saber e o saber fazer técnico. Eis o caráter atributivo da atitude para a competência: ela é o querer mobilizador, a mola propulsora da competência. É preciso querer agir para saber e poder agir.

Diante das limitações da investigação realizada e da aprendizagem a que o pesquisador foi submetido desde os primeiros passos da pesquisa, em que estudo, aprendizagem e procedimentos se entrelaçaram evolutivamente, **recomenda-se** a continuidade das investigações buscando maior aprofundamento da temática.

O aprofundamento da temática investigativa poderá ser obtido com um estudo longitudinal, envolvendo um grupo de estudantes em todo período de formação inicial universitária, para verificar o grau de aprimoramento e ou modificação das atitudes ligadas aos níveis comportamental e afetivo. Outro estudo envolveria os docentes, utilizando a técnica de Memorial Descritivo, no qual se buscaria identificar, pelas suas trajetórias de vida, as atitudes incorporadas ao longo da carreira docente e aquelas presentes no seu fazer pedagógico. Uma investigação quantitativa, com amostragem representativa dos cursos ofertados na realidade nacional, também é recomendada para identificar as competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) mais fomentadas nos cursos de licenciatura em Educação Física de instituições públicas do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALLAL, L. Aquisição e avaliação das competências em situação escolar. In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ARENA, D. B. Projeto pedagógico e avaliação: as tensões no interior da escola. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. DA (Orgs). **Formação do professor e avaliação educacional: conferências, mesas-redondas**. v.1. São Paulo: UNESP, 1999.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de professores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESPE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, P. M. F. **Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto**. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto), Universidade do Porto, Portugal, 2008.
- BENTO, J. O. **Formação de mestres e doutores: exigências e competências**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2008.

BODGAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394, de 17 de dezembro de 1996**. Trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº09 de 08 de maio de 2001**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº1 de 18 de fevereiro de 2002**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2 de 19 de fevereiro de 2002**. Trata Duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena. Brasília: CNE, 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº7 de 31 de março de 2004**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física. Brasília: CNE, 2004.

BURGOYONE, J. **Competency Based Approaches to Management Development**. Lancaster: Centre for the Study of Management Learning, 1988.

CAMPENHAUDT, R. Q. L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998.

CAREGNATO, R. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, v.15, n 4, p. 679-684, Out/Dez. 2006.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, v.5, n 1, p. 26-39, 1994.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. In: CARREIRO DA COSTA, F. et al. **Formação de professores em Educação Física: concepções, investigação e prática**. Lisboa: Edições FMH, 1996. p. 9-36.

CASSEPP-BORGES, V; BALBINOTTI, M. A. A.; TEODORO, M. L. M. Tradução e validação de instrumentos In: PASQUALI, L. (Org.). **Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 506-520.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1999.

COLL, C. et ali. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal, 1990.

DACOREGGIO, M. S. **Competências para o currículo do curso de formação de Administradores: do normativo para o pedagógico**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006a.

DACOREGGIO, M. S. Competências no contexto da ação docente: ressignificando o conceito. **Contrapontos**, v.6, n.1, p. 49-64, jan/abr. 2006b.

DEBUS, M.; NOVELLI, P. **Manual para a excelência em la investigación mediante grupos focales**. Washington: University of Pennsylvania, 1988.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, v.27, n. 3, set/out. 2001 Disponível em: <<http://www.senac.br/conhecimento/bts-tudo.html>>. Acesso em: 15 jun. 2011

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.24, n.85, p.1125-1154, dez. 2003.

DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (Orgs). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EISER. J. R. **Psicologia Social**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1989.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **Autoconhecimento na formação do professor**. São Paulo: Ágora, 2007.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 37-48, 2009.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa.

Campinas: Papirus, 1994.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R. **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. p. 212-232,

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FURTER, P. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2002.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.

GARCIA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓMEZ, Á. I. P. La función y formación del professor/a em la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. In: GIMENO, J. e PEREZ, A. (Org). **Comprender la ensinanza**. Madri: Morata, 1992. p. 398-429.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão de talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.

GUÉDEZ, V. Tecnologia educacional no contexto de um projeto histórico-pedagógico. **Tecnologia Educacional**, v.11, n. 49, p.6-21, 1982.

HALL, S. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. Lisboa: Edições Sílabo, 2000.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. **O indivíduo na sociedade**. São Paulo: Pioneira, 1969.

JUSTICIA, J. M. **Análisis cualitativa de datos textuales con Atlas. ti 5**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2005.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. do R. M. Formação de professores: currículo como forma de representação de um projeto. **Idéias**, n. 26, p. 78-83, 1995.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores**: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARQUES, M. O. O Projeto pedagógico: a marca da escola. **Contexto & Educação**, v.5, n.18, p.16-28, 1990.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia social**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes; EDUC, 1989.

MATOS, Z. **Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica**. Porto: Universidade do Porto, 1989.

MEIRELES, E. S.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Concepções curriculares: identidade e diversidades. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.153-174.

MELLO, G. N. Afinal, o que é competência? **Nova Escola**, n. 160, p. 14, mar. 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NASCIMENTO, J. V. **A formação inicial universitária em educação física e desportos:** uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto, Porto-Portugal, 1998.

NASCIMENTO, J. V. **Formação profissional em educação física:** contextos de desenvolvimento curricular. Montes Claros: UNIMONTES, 2002.

_____. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.) **Formação profissional em Educação Física.** Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 59-75.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Sulina, 2004. p. 61-94.

OLIVEIRA, N. R. de. Educação e emancipação. In: BARBOSA R. L. L. (Org.) **Formação de professores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 297-308.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

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

_____. Formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.

PICCOLI, J. C. J. **Normatização para Trabalhos de Conclusão em Educação Física**. Canoas: ULBRA, 2006.

RASCO, F. A. O desejo da separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 198- 232.

RIOS, T. A. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 119-178.

SEVERINO, A. J. **Filosofia.** São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, A. J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA R. L. L. (Org.) **Formação de professores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 71-90.

SILVA, S. A. I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** Petrópolis: Vozes, 1988.

SILVA, M. C. **A Educação Física no ensino médio e técnico: o caso do Sistema Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SILVEIRA, R. M. G. Relação entre conteúdo e metodologia no ensino de história: uma clássica questão em um novo tempo. **Saeculum**, n. 6/7, p. 59-70, 2000/2001.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências, o uso de tais noções na escola e na empresa.** São Paulo: Papirus, 1997. p. 15-67.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Enjeux et difficultés de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, v. 38, n. 4, p.79-98, 2005.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRIVINÕS, A. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.

UFSC. **Missão aprovada pela Assembleia Estatuinte** aprovada em 04/06/1993. Disponível em: <<http://estrutura.ufsc.br/missao/>>. Acesso em: 05 set. 2012.

FENSTERSEIFER, A. et al. (Orgs) **Projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física**. Centro de Desportos, Curso de Graduação em Educação Física.. Florianópolis: UFSC, 2005.

VALLS, A. L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



Prezado (a) colega Professor (a),

Dando continuidade ao processo de formação que estou submetido, venho convidá-lo (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado **AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR ACERCA DAS ATITUDES.**

Este trabalho tem como objetivo geral, identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da UFSC com um olhar sobre a dimensão atitudinal.

Sua contribuição neste primeiro momento consiste em apontar a importância das dimensões orientadoras da intervenção pedagógica contidas no Projeto de Reformulação do curso para o seu trabalho de ensino-aprendizagem, e, detectar a sua percepção a cerca das competências na dimensão da atitude.

Neste intento venho solicitar sua colaboração ao responder o presente questionário, podendo, num segundo momento, ser necessária uma sessão de entrevista.

É importante ressaltar que o (a) Senhor (a) poderá se recusar a responder qualquer pergunta e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase do processo. Cabe também destacar a preservação e garantia do sigilo de suas respostas, bem como do seu nome, neste intento, seguirei as normas éticas estabelecidas nas propostas de pesquisas com seres humanos.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade.

I. DADOS PESSOAIS

1. Sexo: _____
2. Idade: _____
3. Titulação: _____
4. Tempo de atuação (docência) no magistério superior: _____ anos
5. Tempo de atuação (docência) no curso de Educação Física da UFSC: _____ anos.

II. DIMENSÕES ORIENTADORAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PLANILHA DE RESPOSTAS

| DISCIPLINAS MINISTRADAS EM 2011 | 7. DIMENSÃO DO CONTEÚDO | | | 8. ORIENTAÇÃO CONCEITUAL | | | | | 9. OBJETIVOS | | | | | | 10. COMPETÊNCIAS | | | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------|------------|--------------------------|---------|---------|---------|---------|--------------|---|---|---|---|---|------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| | Conceitual | Procedimental | Atitudinal | Acadêmica | Técnica | Pessoal | Prática | Crítica | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | A | B | C | D | E | F | G | H |
| I | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| II | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| III | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| IV | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

DENOMINAÇÃO DAS DISCIPLINAS:

- I - _____
 II - _____
 III - _____
 IV - _____

• **Todas as perguntas e opções de respostas deste questionário foram extraídas a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de formação de professores de Educação Física da UFSC.**

• **Leia atentamente todos os enunciados apresentados às questões. Selecione a (as) opção (ções) de resposta (s) que corresponda (m) a sua opinião e registre na planilha da página anterior.**

7. Priorize de 1 a 3 (sendo 1 a maior prioridade e 3 a menor) em relação as **dimensões do conteúdo** efetivadas por você em cada **disciplina** ministrada.

() **Conceitual** - que correspondem ao compromisso científico da escola: transmitir o conhecimento socialmente produzido.

() **Procedimental** - que são os objetivos, resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos.

() **Atitudinal** - que correspondem ao compromisso filosófico da escola: promover aspectos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico.

8. Priorize de 1 a 5 (sendo 1 a maior prioridade e 5 a menor) em relação as **orientação (ões) conceitual (ais)** que subsidiaram as suas atividades de ensino-aprendizagem em cada disciplina ministrada.

() **Orientação Acadêmica** - A formação é vista como um processo de

transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio dos conceitos e da estrutura disciplinar da matéria na qual se especializa. O domínio do conteúdo é o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Técnica** – A formação é vista como um processo de aplicação do conhecimento científico convertido em regras de atuação. A aquisição de habilidades para a intervenção futura é o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Pessoal** – A formação é vista como um processo de desenvolvimento pessoal na busca de maturidade adequada, com todas suas condicionantes e possibilidades. A mudança de percepção de si próprio e da situação, bem como da interrelação destas duas percepções, é o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Prática** – A formação é vista como um processo centrado na qualidade da experiência, em que a sabedoria da prática está relacionada com o quanto de agradável ou desagradável resulta a experiência para o indivíduo e o seu efeito para experiências posteriores. A aprendizagem por experiência e por observação constitui o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Crítica** – A formação é vista como um processo que desenvolve disposições para análise do contexto social que rodeia o ensino. A indagação ética, pessoal e política, desafiando o desenvolvimento de práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade, são objetivo fundamental da formação.

9. Priorize de 1 a 6 (sendo 1 a maior prioridade e 6 a menor) em relação aos **objetivos específicos** que subsidiaram as suas atividades de ensino-aprendizagem em cada disciplina ministrada.

(1) Formar professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano;

(2) Formar professores capazes de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática e do sistema educativo, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola;

(3) Formar professores que acompanhem as transformações acadêmico-científicas e sócio-culturais da Educação Física e áreas afins, que contribuam para a socialização de conhecimentos e na reflexão sobre a própria prática docente;

(4) Formar professores capazes de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola;

(5) Formar professores que dominem os conteúdos da Educação Física que serão objeto da intervenção docente, adequando-os ao espaço e tempo escolares, compartilhando saberes de diferentes áreas do conhecimento;

(6) Formar professores comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas;

10. Priorize de 1 a 8 (sendo 1 a maior prioridade e 8 a menor) em relação as **competências e habilidades** que subsidiaram as suas atividades de ensino-aprendizagem em cada disciplina ministrada.

(A) Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;

(B) Apresentar condições básicas necessárias para acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a produção acadêmico-profissional;

(C) Demonstrar estar habilitado para utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins;

(D) Demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional na Educação Física Escolar;

(E) Adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional contínuo;

(F) Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas de Educação Física para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos;

(G) Ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes no processo;

(H) Gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem;

**APÊNDICE 2 - VALIDAÇÃO DE CLAREZA, PERTINÊNCIA E
RELEVÂNCIA
INSTRUMENTO: DIMENSÕES ORIENTADORAS DA
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA



VALIDAÇÃO DE CLAREZA E PERTINÊNCIA

Prezado(a) Professor(a)

Solicitamos a Vossa Senhoria que participe da **validação** de clareza de linguagem, pertinência e relevância do instrumento de medida a seguir, do tipo questionário. O mesmo será utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa de doutoramento intitulada: **AS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR ACERCA DAS ATITUDES**, cujo objetivo geral visa identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da UFSC com um olhar sobre a dimensão atitudinal.

Este instrumento será aplicado a todos os professores que ministraram aula no curso durante o ano de 2011, onde pretendemos verificar o nível de importância atribuída ao Projeto de Reformulação do curso como referencial para organização e execução das suas atividades de ensino.

Esclarecemos que todas as perguntas e opções de respostas deste questionário foram extraídas na íntegra e ou sintetizadas do Projeto de Reformulação do Curso de formação de professores de Educação Física da UFSC.

Nesse sentido, solicitamos que faça a análise de cada uma das questões que compõem o instrumento para determinar o quanto ela está adequada com a proposta do estudo. Para tal utilize os scores de 0 a 10, a cada uma das questões e assinale nas colunas, onde o zero (0) corresponde à opinião considerada totalmente inadequada e o dez (10) a totalmente adequada.

Na primeira coluna, deverá ser atribuído um valor para o nível de **clareza da linguagem**, a qual diz respeito aos termos e a linguagem

utilizada.

Na segunda, deverá ser analisado o nível de **pertinência** da avaliação, isto é, se a mesma possui importância para o quê o instrumento se propõe a avaliar.

Por fim, na última coluna deve ser atribuído um valor para o nível de **relevância** de cada questão, referente ao que o estudo se propõe a investigar.

Ciente da vossa valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Júlio Cesar S. Rocha (Doutorando)
Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento (Orientador)

Assinale, nas colunas abaixo de cada questão apresentada, o score que corresponde a sua avaliação, com relação à clareza de linguagem, à pertinência e à relevância.

Solicitamos que sejam apresentadas sugestões de alteração nas questões que receberem pontuação abaixo de 6.

I. DADOS PESSOAIS

2. Sexo: _____

3. Idade: _____

4. Titulação: _____

5. Tempo de atuação no magistério superior (Docência): _____ anos

6. Tempo de atuação no curso de Educação. Física da UFSC: _____ anos

| CLAREZA DE LINGUAGEM | | | | | | | | | | PERTINÊNCIA | | | | | | | | | | RELEVÂNCIA | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

II. DIMENSÕES ORIENTADORAS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

7. Priorize de 1 a 3 (sendo 1 a maior prioridade e 3 a menor) em relação as **dimensões do conteúdo** efetivadas por você em cada **disciplina** ministrada.

- () Conceitual - que correspondem ao compromisso científico da escola: transmitir o conhecimento socialmente produzido;
- () Procedimental - que são os objetivos, resultados e meios para alcançá-los, articulados por ações, passos ou procedimentos a serem implementados e aprendidos;
- () Atitudinal - que correspondem ao compromisso filosófico da escola: promover aspectos que nos completam como seres humanos, que dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido para o conhecimento científico.

| CLAREZA DE LINGUAGEM | | | | | | | | | | PERTINÊNCIA | | | | | | | | | | RELEVÂNCIA | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

8. Priorize de 1 a 5 (sendo 1 a maior prioridade e 5 a menor) em relação as **orientação (ões) conceitual (ais)** que subsidiaram as suas atividades de ensino-aprendizagem em cada disciplina ministrada;

() **Orientação Acadêmica** - A formação é vista como um processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio dos conceitos e estrutura disciplinar da matéria na qual se especializa. O domínio do conteúdo é o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Técnica** - A formação é vista como um processo de aplicação do conhecimento científico convertido em regras de atuação. A aquisição de habilidades para a intervenção futura é o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Pessoal** - A formação é vista como um processo de desenvolvimento pessoal na busca de maturidade adequada, com todas suas condicionantes e possibilidades. A mudança de percepção de si próprio e da situação, bem como da interrelação destas duas percepções, é o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Prática** - A formação é vista como um processo centrado na qualidade da experiência, onde a sabedoria da prática está relacionada com o quanto de agradável ou desagradável resulta a experiência para o indivíduo e o seu efeito para experiências posteriores. A aprendizagem por experiência e por observação constitui o objetivo fundamental da formação;

() **Orientação Crítica** - A formação é vista como um processo que desenvolve disposições para análise do contexto social que rodeia o ensino. A indagação ética, pessoal e política, desafiando o desenvolvimento de práticas fundamentadas em princípios democráticos de justiça e igualdade, é o objetivo fundamental da formação.

| CLAREZA DE LINGUAGEM | | | | | | | | | | PERTINÊNCIA | | | | | | | | | | RELEVÂNCIA | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

9. Priorize de 1 a 6 (sendo 1 a maior prioridade e 6 a menor) em relação aos **objetivos específicos** que subsidiaram as suas atividades de ensino-aprendizagem em cada disciplina ministrada

- () Formar professores orientados por valores éticos e sociais, próprios de uma sociedade plural e democrática, para analisar a realidade social e nela atuar como agente de transformação no âmbito dos estados atuais e emergentes da cultura do movimento humano;
- () Formar professores capazes de compreender o papel social da escola no que diz respeito ao processo de sociabilização e de ensino-aprendizagem nas suas relações com o contexto da prática e do sistema educativo, participando coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da escola;
- () Formar professores que acompanhem as transformações acadêmico-científicas e sócio-culturais da Educação Física e áreas afins, que contribuam para a socialização de conhecimentos e na reflexão sobre a própria prática docente;
- () Formar professores capazes de discutir, fundamentar e justificar a presença da Educação Física como componente curricular na escola;
- () Formar professores que dominem os conteúdos da Educação Física que serão objeto da intervenção docente, adequando-os ao espaço e tempo escolares, compartilhando saberes de diferentes áreas do conhecimento;
- () Formar professores comprometidos com os valores inspiradores da sociedade democrática, que implica em respeitar a diversidade cultural na tomada de decisões metodológicas e didáticas.

| CLAREZA DE LINGUAGEM | | | | | | | | | | PERTINÊNCIA | | | | | | | | | | RELEVÂNCIA | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

10. Priorize de 1 a 8 (sendo 1 a maior prioridade e 8 a menor) em relação as **competências e habilidades** que subsidiaram as suas atividades de ensino-aprendizagem em cada disciplina ministrada.

- () Dominar conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências e áreas afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática;
- () Apresentar condições básicas necessárias para acompanhar as

transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins mediante a produção acadêmico-profissional;

() Demonstrar estar habilitado para utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins;

() Demonstrar capacidade de conhecer, dominar, produzir, selecionar e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional na Educação Física Escolar;

() Adotar uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional contínuo;

() Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas de Educação Física para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos;

() Ser capaz de relacionar os conteúdos do componente Educação Física com os fatos, tendências, fenômenos da atualidade e aqueles dos participantes no processo;

() Gerir a classe e utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem;

| CLAREZA DE LINGUAGEM | | | | | | | | | | PERTINÊNCIA | | | | | | | | | | RELEVÂNCIA | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

APÊNDICE 3 - MATRIZ ANALÍTICA DO INSTRUMENTO

MATRIZ ANALÍTICA DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

| Dimensão | Indicadores | Questões | Fundamentação teórica |
|--|---|-----------------|--|
| DADOS SÓCIO-DEMOCRÁFICOS DOS PARTICIPANTES | Sexo | 2 | Não se aplica |
| | Faixa etária | 3 | |
| | Atuação profissional | 4,6 | |
| | Formação profissional | 5, | |
| CONTEÚDOS | - Conceitual; - Procedimental; - Atitudinal. | 7 | Cool (1997) Zabala (2000) |
| ORIENTAÇÕES CONCEITUAIS | - Orientação Acadêmica; - Orientação Técnica; - Orientação Pessoal; - Orientação Prática; - Orientação Crítica. | 8 | Feiman-Neisen (1990) Gomez (1992) Nascimento (1992) Carreiro da Costa (1994) Garcia (1995) |
| OBJETIVOS | - Conhecimentos; - Habilidades; - Atitudes. | 9 | Le Boterf (2003) Gandin (1983) |
| COMPETÊNCIAS | - Conhecimentos; - Habilidades; - Atitudes. | 10 | Perrenoud (1999) Le Boterf (2003) Allal (2004) Esteves (2009) |

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOS PROFESSORES

Objetivo da Entrevista: ampliar a percepção sobre as competências na dimensão da atitude e sua importância no processo de formação do professor de Educação Física a partir da reflexão dos professores.

TEMAS GERADORES

1. Competência na estrutura curricular

1.1 A estrutura curricular da licenciatura requer o desenvolvimento/formação de quais competências?

1.2 Esta estrutura possibilita ou restringe o desenvolvimento/formação das competências pretendidas?

1.3 Neste nível de formação há competências que não cabe serem mais abordadas? Quais? Por quê?

1.4 Na rotina da instituição, desde os órgãos organizativos até o agir acadêmico, as competências almejadas orientam as decisões formativas? Você pode exemplificar?

Reuniões colegiadas; processo ensino-aprendizagem (aluno/aluno; prof./aluno/alunos); encontros ocasionais entre pares e ou alunos? Outros.

2. Atuação/ Autopercepção

2.1 A seu ver, a competência atitudinal tem importância nesta etapa formativa? Em que grau?

2.2 Você acredita repassar e se preocupa com a sua atitude refletida na execução do processo ensino-aprendizagem? Pode exemplificar uma ocorrência?

2.3 Que componentes atitudinais você percebe como mais presentes em sua atuação acadêmica? Eles se modificaram ao longo do tempo? Novos Surgiram?

2.4 Você teve alguma influência/exemplo de professor no que se refere a competência atitudinal? Que atitudes dele mais o marcou?

3. Impacto

3.1 Você percebe algum nível de repercussão da sua atuação na formação /transformação das competências atitudinais de seus estudantes?

O que é que você vê? O que gostaria de ver? (de aceitação, de rejeição/embate)

3.2 Os sentimentos e emoções podem interferir constituir riscos ou facilidades na busca de uma formação competente?

(comportamentais - compromisso, honestidade, justiça, respeito, responsabilidade;

sentimentos e emoções - acolhimento, compaixão, ternura, afetividade, raiva.)

3.3 A estrutura curricular da licenciatura contempla minimamente o requerido para a formação do professor no quesito das competências atitudinais?

O que se trabalha é suficiente?

4. Você gostaria de fazer algum comentário a mais sobre o assunto abordado nesta entrevista?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

Objetivo do Grupo Focal: identificar quais são as competências na dimensão da atitude mais evidenciadas no processo de formação do professor de Educação Física a partir de posicionamentos dos estudantes.

1º Passo – Agradecer a presença e explicar a forma como se deve processar o desenvolvimento técnico do Grupo Focal;

2º Passo – Apresentar o tema e o objetivo da pesquisa;

3º Passo – Dinâmica de mobilização do debate.

Parte-se da apresentação do Quadro nº 3 “Competências relacionadas às atitudes” para o trabalho docente (Dacoreggio, 2006b) que lista algumas competências relacionadas às atitudes.

Questões estimuladoras de opiniões

1. Competência na estrutura curricular

1.1 Os participantes são estimulados a selecionarem e registrarem as atitudes mais e menos fomentadas durante o período de formação.

2. Atuação/ Autopercepção

2.1 Quais as situações da formação que proporcionam o seu desenvolvimento?

2.2 Quais são as atitudes mais fortemente presentes em você? Elas são decorrentes do desenvolvimento e ou formação advindas das vivências durante o curso?

3. Impacto/ importância

3.1 Há necessidade de estimular o desenvolvimento e formação de atitudes/valores num curso de nível superior onde pode se supor que vocês, “adultos”, já as possuam bem definidas?

3.2 Os professores evidenciaram atitudes/ valores significativos durante o desenvolvimento do processo de formação? Quais?

4. Comentários adicionais sobre os assuntos discutidos nesta dinâmica.

APÊNDICE 6 - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC – CEP:
88040-900



Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792 – e-mail:
ppgef@cds.ufsc.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Considerando a Resolução nº196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “As competências na formação do professor de Educação Física: um olhar acerca das atitudes”.

Este trabalho tem como objetivo geral, identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da UFSC com um olhar sobre a dimensão atitudinal.

Nosso estudo está organizado a partir de uma estrutura bi-etápica de coleta de dados. No primeiro momento será aplicado um questionário a todos os professores que atuam no curso de Educação Física, e, no segundo momento, será selecionada uma amostra dos docentes para participar de uma entrevista semi-estruturada. Salienta-se que as entrevistas serão realizadas individualmente e gravadas. Após a transcrição do conteúdo, o texto retornará para confirmação das informações, sendo possível, também, efetuar alterações para validar o seu conteúdo.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Destaco que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente nesse estudo e para fins do objetivo mencionado acima.

Desde já agradecemos à atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico: julio@cds.ufsc.br (48) 9980-0679 / (48) 3333-8985.

Júlio César Schmitt Rocha
(Pesquisador Principal)

Eu, _____,
declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em
participar da pesquisa intitulada:

**“As competências na formação do professor de Educação Física:
um olhar acerca das atitudes”**

Assinatura: _____

Data: __/__/_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC –
CEP: 88040-900

Fone: (48) 3721-9926 Fax: (48) 3721-9792 – e-mail:

ppgef@cds.ufsc.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ALUNO

Considerando a Resolução nº196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde e as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “As competências na formação do professor de Educação Física: um olhar acerca das atitudes”.

Este trabalho tem como objetivo geral, identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da UFSC com um olhar sobre a dimensão atitudinal.

A coleta de dados será realizada em único encontro, previamente agendado, no LABTELE do CCE/UFSC, o qual será filmado. Neste encontro será utilizada a técnica de grupo focal, com no máximo dez participantes, considerando o tempo disponível para o encontro em torno de uma hora e meia de debate sobre as atitudes presentes no seu processo de formação.

A sua colaboração será imprescindível para o desenvolvimento desse estudo. Destaco que sua identidade será sigilosamente preservada e que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins do objetivo mencionado acima.

Desde já agradeço à atenção dispensada e o interesse em participar dessa pesquisa, e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio do endereço eletrônico: julio@cds.ufsc.br (48) 9980-0679 / (48) 3333-8985.

Júlio César Schmitt Rocha
(Pesquisador Principal)

Eu, _____,
declaro estar plenamente esclarecido (a) e concordo voluntariamente em
participar da pesquisa intitulada:

**“As competências na formação do professor de Educação Física:
um olhar acerca das atitudes”**

Assinatura: _____

Data: __/ __/ _____

ANEXOS

ANEXO 1 - EIXOS CURRICULARES

EIXOS CURRICULARES

Dimensões Biodinâmicas do Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos sobre o ser humano nos aspectos morfológicos, fisiológicos e biomecânicos.

Disciplinas: Anatomia Aplicada à Educação Física;
Fisiologia Humana;
Adaptações Orgânicas do Exercício;
Biomecânica.

Dimensões Comportamentais do Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos sobre mecanismos e processos do desenvolvimento humano, contemplando, entre outros, aspectos motores, aquisição de habilidades e fatores psicológicos intervenientes.

Disciplinas: Crescimento e Desenvolvimento Humano;
Aprendizagem e controle Motor;
Psicologia Educacional: desenvolvimento e aprendizagem.

Dimensões Sócio-Antropológicas do Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos e históricos que enfocam aspectos éticos, culturais, estéticos e epistemológicos.

Disciplinas: Fundamentos Histórico-Pedagógicos da Educação Física;
Fundamentos Sócio-Antropológicos da Educação Física;
Princípios de Conduta Profissional.

Dimensões Pedagógicas do Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos de fundamentos didático-pedagógicos, princípios gerais e específicos de gestão e organização escolar, e intervenção profissional no componente curricular Educação Física na educação básica e profissional.

Disciplinas: Seminário Pedagógico em Educação Física;
Teorias da Educação; Organização Escolar;
Didática; Metodologia do Ensino da Educação Física;
Educação Física na Infância;
Estágio Supervisionado em Educação Física I;
Seminário Temático em Educação e Processos Inclusivos;
Estágio Supervisionado em Educação Física II.

Dimensões Científico-Tecnológicas do Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos sobre técnicas de estudo e pesquisa

Disciplinas: Metodologia do Trabalho Acadêmico;
Metodologia da Pesquisa em Educação Física;
Seminário de Conclusão de Curso I;
Seminário de Conclusão de Curso II.

Dimensões das Manifestações da Cultura do Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos das diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outras.

Disciplinas: Teoria e Metodologia do Atletismo I;
Teoria e Metodologia da Ginástica;
Teoria e Metodologia dos Esportes Coletivos I;
Teoria e Metodologia dos Esportes Coletivos II;
Teoria e Metodologia dos Esportes Coletivos III;
Fundamentos Teórico-metodológicos do Lazer;
Teoria e Metodologia da Natação I;
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Dança;
Teoria e Metodologia das Lutas;
Jogos e Brinquedos da Cultura Popular;
Teoria e Metodologia dos Esportes Adaptados;
Teoria e Metodologia dos Esportes de Aventura.

Dimensões Técnico-Funcionais Aplicadas ao Movimento Humano

Ementa: Conhecimentos articuladores dos fundamentos teórico-metodológicos e a intervenção profissional no âmbito das diferentes manifestações e expressões do movimento humano.

Disciplinas: Planejamento e Organização de Eventos;
Educação Física Adaptada;
Medidas e Avaliação em Educação Física A;
Educação Física, Saúde e Qualidade de Vida;
Disciplina Eletiva I, II, III;
Disciplina Optativa.