

**FACULDADE NOVOS HORIZONTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**MESTRADO**

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO**  
**EDUCADOR FÍSICO:**  
**percepções de docentes e discentes de uma instituição de ensino**  
**superior de minas gerais**

**Cleber Alberto Eliazar**

**Belo Horizonte – MG**

**2012**

Cleber Alberto Eliazar

**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO  
EDUCADOR FÍSICO:**

percepções de docentes e discentes de uma instituição de ensino  
superior de minas gerais

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Profª Drª Talita Ribeiro da Luz.

Linha de Pesquisa: Relações de poder e Dinâmica das organizações.

Área de Concentração: Organização e Estratégia.

Belo Horizonte – MG

2012



Faculdade Novos Horizontes  
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO  
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **CLEBER ALBERTO ELIAZAR**

Matrícula: 770420

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA DAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Talita Ribeiro da Luz

TÍTULO: **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR FÍSICO: percepções de docentes e discentes de uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais.**

DATA: 14/12/2012

BANCA EXAMINADORA:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Talita Ribeiro da Luz  
ORIENTADORA  
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Luiz Carlos Honório  
Faculdade Novos Horizontes

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zélia Miranda Kilimnik  
FUMEC

## DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão na Dissertação de Mestrado, área de concentração: Organização e Estratégia, de autoria de **Cleber Alberto Eliazar**, sob a orientação da profª. Talita Ribeiro da Luz, apresentada ao programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, intitulada: **“DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DO EDUCADOR FÍSICO: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE MINAS GERAIS”** CONTENDO 104 PÁGINAS.

DADOS DA REVISÃO:

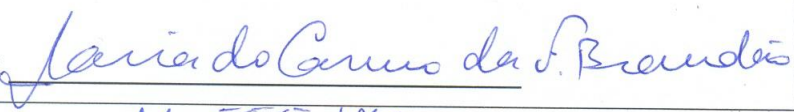
ORTOGRÁFICA

REDAÇÃO

BELO HORIZONTE, 30 DE NOVEMBRO DE 2012.

PROFª. MARIA DO CARMO DA FONSECA BRANDÃO

ASSINATURA:

  
M. 555.179

A **Deus!** A fé no Teu poder e na Tua presença em minha vida direciona os meus passos e me guia na minha evolução como Ser Humano.

À memória do meu **pai!** Onde quer que esteja sinto tua presença em mais uma etapa vencida.

À minha **mãe!** Meu porto seguro, meu farol, fonte de tudo que preciso para viver com humildade, dignidade, honestidade, fé e Amor! Teus exemplos e sua história de vida são os dedos de Deus sinalizando minha estrada! Amor incondicional!

À pessoas especiais: a **Ana**, colega do mestrado, parceira, mãe, irmã, enfim. Tenha certeza que a cada ajuda, apoio e estímulo foram combustíveis para chegar até aqui. **Narcisa**, por simplesmente ser o que é: mecenas do meu talento! Sua confiança em mim tem um poder inimaginável! Querer não é poder. Poder é saber querer! Estou chegando lá!!!

À **Sarah!** Por você, pra você, com você! Dizem que ter um filho é algo inexplicável e é mesmo! Bem vinda ao mundo! Estou saltando para o desconhecido onde a emoção da espera é apenas o começo para um Amor Infinito.

À **Thaíza**, minha inspiração, meu ponto de equilíbrio, minha “asa direita”. Sua luta contra tudo e contra todos para estar ao meu lado é o maior significado de Amor que um homem pode ter! Quero dedicar toda a minha vida para retribuir tudo que puder e ser sempre grato, pois além de toda paciência com a minha ausência e com minha insistência, permitiu que eu abdicasse de um momento importante de nossas vidas a este trabalho. Ele também é seu! Amor eterno!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Unifor pelo apoio financeiro e por ser um espaço onde posso exercer minha paixão que é lecionar!

Pessoas especiais na Novos Horizontes: ao professor Tuély pelo começo e pelo final desta experiência; à professora Kely: “uma fração de segundo pode mudar o rumo de tudo”; à professora Talita pela orientações, pela paciência e compreensão. À Wânia pela disponibilidade, orientações e estímulo.

Ao mestre e Doutor Aladir, exemplo de professor, pela humildade, disponibilidade e sua valiosa contribuição na estatística.

Aos amigos de sempre, ao Arnaldo (da NASA) Freitas pela amizade, confiança e oportunidade de crescimento profissional, aos colegas e aos alunos do Unifor por contribuírem de uma forma ou de outra com o resultado deste trabalho.

Aos familiares pelo estímulo, sobrinhos, tias e tio, a Duda pelas orações sempre, a Nana por ser meu orgulho na profissão, ao Fê Couto pela irmandade e Lílian Couto, pessoa que admiro e é minha sogra do coração.

À Tia Lô pelo apoio irrestrito, Valéria Bueno, Marco Leão, Mariza Carvalho, Dr. Altair, Dr. Damasceno, Dr. Ismael, Iara, Dr. Carlos Eduardo, aos “Brows” Marcelo e Virgínia e todos com quem foi possível conviver, aprender, experimentar, criar, alcançar, sorrir e vibrar nesta estrada. Esta importante vitória tem a torcida de vocês e não poderia deixar de expressar minha sincera gratidão!

A todos que convivem, torcem, apoiam e acreditam no meu trabalho. A luta continua!

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes. E aí daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem, de anunciar e denunciar, e correr, e lutar, e sonhar, e esperar. Aí daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O objetivo principal deste estudo foi analisar a relação entre as competências profissionais e a realidade vivenciada entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. O caminho traçado baseou-se na prioridade em identificar as percepções de docentes e discentes de uma IES privada mineira, relacionadas à contribuição do curso de graduação em Educação Física, na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes. Os conceitos, características e capacidades foram propostos no modelo dos estudos de Fleury e Fleury (2001) definidos através dos saberes: agir, mobilizar, comunicar, aprender comprometer-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Estes facilitaram o direcionamento das abordagens para o questionário contribuindo com a agilidade e eficiência das informações geradas. É neste contexto que este trabalho se desenvolveu baseado nas concepções de competência que direcionaram a fundamentação teórica e metodológica no intuito de investigar a formação de competências profissionais sob a percepção de docentes e discentes do curso de educação física de uma IES do centro-oeste de Minas Gerais. A metodologia utilizou uma pesquisa de campo de natureza quantitativa, descritiva e comparativa, realizada por meio de uma coleta de dados, aplicada por um questionário que contou com 77 respondentes, sendo 12 docentes e 65 discentes do último ano de formação do curso de educação física de uma IES do centro-oeste mineiro. Para a coleta de dados dessa etapa, utilizou-se um questionário dividido em duas partes: uma voltada para os dados sócios demográficos dos pesquisados e outra direcionada para avaliação das capacidades profissionais em geral e das capacidades próprias da educação física. Os questionários foram apresentados em uma escala utilizando uma disposição do tipo likert de cinco pontos, variando entre a concordância completa e parcial, a neutralidade e a discordância completa e parcial. Com um total de 41 capacidades apresentadas, foi possível contemplar as sete competências listadas por Fleury e Fleury (2001) e direcionadas para o campo da educação física. O tratamento dos dados quantitativos foi estabelecido pela estatística descritiva complementada pela estatística univariada que permitiu comparar as percepções existentes entre os docentes e discentes pertencentes ao curso estudado. Após a apresentação, o tratamento e a análise dos dados, percebeu-se com os resultados, uma divergência entre a percepção expressa pelos professores e a posição encontrada entre os



alunos, gerando alguns questionamentos em relação a uma reflexão sobre as competências que apresentaram maior grau de conflito, bem como a indicação de uma possível atualização dos conteúdos programáticos aplicados além da sequência adequada das disciplinas ao longo do curso. A contribuição deste estudo reflete-se na vantagem de se trabalhar o conceito de competência, permitindo que o foco seja concentrado realmente no que é necessário para a valorização da profissão de Educação Física. Entre as limitações encontradas para a realização deste trabalho, verifica-se que novas pesquisas devem ser direcionadas para o estudo qualitativo, uma vez que o resultado desta pesquisa revelou ser indispensável um estudo comparativo com outras IES, tanto públicas como privadas, compreendendo de forma aprofundada as percepções pessoais de docentes e discentes na Educação Física.

**Palavras-chave:** Competência profissional, docentes, discentes, educação física.

## **ABSTRACT**

The main objective of this study was to analyze the relationship between the professional skills and the real situation between the academic and the labor market. The road layout was based on the priority on identifying the perceptions of teachers and students of a private mining IES, related to the contribution of the undergraduate course in Physical Education, training and skills development of the students. The concepts, features and capabilities have been proposed in the model studies of Fleury and Fleury (2001) defined through knowledge: act, mobilize, communicate, learn, engage, take responsibility and have strategic vision. These approaches facilitated the targeting of contributing to the questionnaire with the agility and efficiency of information generated. It is in this context that this study was developed based on the concepts of competence that directed the theoretical and methodological approach in order to investigate the formation of professional skills in the perception of teachers and students of physical education course from a university in the Midwest Mine General. The methodology used field research quantitative, descriptive and comparative accomplished through data collection, applied by a questionnaire which included 77 respondents, 12 teachers and 65 students from last year's training course in physical education IES a Midwestern mining. To collect data for this step, we used a questionnaire divided into two parts: one focused partners demographic data of respondents and another directed toward assessment of general professional skills and capabilities own physical education. The questionnaires were presented on a scale using a Likert-type arrangement of five points, ranging between complete and partial agreement, neutrality and disagreement complete and partial. With a total of 41 skills presented, it was possible to contemplate the seven skills listed by Fleury and Fleury (2001) and directed to the field of physical education. The quantitative data was established using descriptive statistics complemented by univariate statistical enabling compare perceptions between teachers and students belonging to the course studied. After the presentation, treatment and analysis of data, it was realized with the results, a difference between the perception and the position expressed by the teachers found among students, generating some questions in relation to a reflection on the skills presented high levels of conflict as well as the indication of a possible update of the

syllabus applied beyond the proper sequence of courses throughout the course. The contribution of this study is reflected in the advantage of working the concept of competence, allowing the focus to be really focused on what is needed for the enhancement of the profession of physical education. Among the limitations encountered in this work, it appears that further research should be directed to the qualitative study, since the result of this research has proved indispensable a comparative study with other HEIs, both public and private, including in depth personal perceptions of teachers and students in physical education.

**Palavras Chave:** professional competence, teachers, students, physical education.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos docentes .....	62
GRÁFICO 2 – Escolaridade dos docentes .....	63
GRÁFICO 3 – Experiência Profissional acadêmica dos docentes .....	63
GRÁFICO 4 – Experiência Profissional total dos docentes .....	64
GRÁFICO 5 – Faixa etária dos discentes .....	65
GRÁFICO 6 – Tempo de trabalho dos discentes na Educação Física .....	66
GRÁFICO 7 – Tempo de trabalho total dos discentes .....	66
GRÁFICO 8 – Distribuição percentual relativa ao item concordo completamente na percepção docente e discente .....	68
GRÁFICO 9 – Distribuição percentual relativa ao item Concordo Parcialmente, na percepção dos docentes e discentes .....	69
GRÁFICO 10 – Distribuição percentual relativa ao item Não Concordo Nem Discordo, na percepção dos docentes e discentes .....	70
GRÁFICO 11 – Distribuição percentual relativa ao item Discordo Parcialmente, na percepção dos docentes e discentes .....	71
GRÁFICO 12 – Distribuição percentual relativa ao item Discordo Totalmente a percepção dos docentes e discentes .....	72
GRÁFICO 13 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber agir</i> , na percepção docente .....	74
GRÁFICO 14 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber agir</i> , na percepção discente .....	74
GRÁFICO 15 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber mobilizar</i> , na percepção docente .....	75
GRÁFICO 16 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber mobilizar</i> , na percepção discente .....	75
GRÁFICO 17 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber comunicar</i> , na percepção docente .....	76
GRÁFICO 18 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber comunicar</i> , na percepção discente .....	76
GRÁFICO 19 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber aprender</i> , na percepção docente .....	78
GRÁFICO 20 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber aprender</i> , na percepção discente .....	78
GRÁFICO 21 – Distribuição percentual relativa ao saber comprometer-se, na percepção docente .....	79
GRÁFICO 22 – Distribuição percentual relativa ao saber comprometer-se, na percepção discente .....	79
GRÁFICO 23 – Distribuição percentual relativa ao saber assumir responsabilidades, na percepção docente .....	80
GRÁFICO 24 – Distribuição percentual relativa ao saber assumir responsabilidades, na percepção discente .....	81
GRÁFICO 25 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber ter visão estratégica</i> , na percepção docente .....	82
GRÁFICO 26 – Distribuição percentual relativa ao <i>saber ter visão estratégica</i> , na percepção docente .....	82

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Competências profissionais segundo Fleury e Fleury .....	37
---	----

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos docentes em relação às competências gerais .....	84
TABELA 2 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos discentes em relação às competências gerais .....	85
TABELA 3 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos docentes em relação às competências específicas do educador físico	86
TABELA 4 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos discentes em relação às competências específicas do educador físico .....	87
TABELA 5 – Comparação entre capacidades profissionais Gerais entre docentes e discentes .....	87
TABELA 6 – Comparação entre capacidades profissionais Específicas da educação física entre docentes e discentes .....	88

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

CES - Conselho de Ensino Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

ENEFD – Escola Nacional de Educação Física e Desporto

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior

FUOM – Fundação Educacional Universitária do Oeste de Minas

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP / MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio  
Teixeira / Ministério da Educação

ISEF´S – Instituto Superior em Educação Física

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação

UNIFORMG – Centro Universitário de Formiga / MG

SPSS – Software *Statistical Package for the Social Sciences*

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UB – Universidade do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1Objetivos .....	21
1.1.1. Objetivo Geral .....	21
1.1.2 Objetivos Específicos .....	21
1.2Justificativa.....	22
1.3Ambiência de estudo .....	23
<b>2 REFERÊNCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>28</b>
2.1 A natureza da Competência .....	29
2.2 Competência Profissional .....	33
2.3 A profissão de Educação Física .....	39
2.3.1 Contexto Histórico da Profissão de Educação Física no Brasil .....	39
2.3.2 A Regulamentação da Profissão de Educação Física.....	43
2.3.3 Competências Profissionais na Educação Física .....	48
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>53</b>
3.1 Tipo de Pesquisa.....	53
3.1.1 Tipo de Pesquisa quanto aos Fins.....	54
3.1.2 Tipo de Pesquisa quanto aos Meios.....	55
3.2 Unidade de Análise e Sujeitos da pesquisa .....	55
3.3 Coleta de Dados, População e Amostra.....	56
3.4 Análise de Dados .....	58
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>61</b>
4.1 Dados sócio-demográficos – Parte I.....	61
4.1.1 Análise dos dados sócio-demográficos relacionados aos docentes .....	62
4.1.2 Análise dos dados sócio-demográficos relacionados aos discentes .....	64
4.2 Análise dos dados sobre as Capacidades Profissionais – Parte II .....	66
4.2.1 Análise sobre as competências profissionais de modo geral .....	67
4.2.2 Análise sobre as competências profissionais específicas do Educador Físico .....	72
4.3 Análise univariada .....	83
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>100</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Especificamente no ambiente educacional brasileiro, as mudanças ocorridas em anos recentes nas leis e ordenamentos governamentais vêm provocando alterações significativas principalmente no Ensino Superior, que refletem na preparação, atuação e no comportamento de discentes e docentes em relação ao mercado de trabalho. Algumas dessas alterações ocorreram nas políticas educativas nacionais, gerando impactos em todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até o ensino superior (RAMOS, 2001). As mudanças mais destacadas neste campo ocorreram com a implantação de sistemas de avaliação como o ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Ensino superior) e o SINAIE (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino superior), no sentido de melhorar o nível dos cursos, a capacitação dos docentes e a infraestrutura utilizada para a formação e capacitação dos discentes para o mercado de trabalho (RUAS, 2005).

No caso do ensino superior, esta reorganização resultante destas mudanças, se tornou necessária no sentido de se adaptar a uma nova orientação política e aos novos conteúdos técnicos advindos com a promulgação da Lei nº 9.394/96, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). A lei é considerada um marco na reestruturação do Ensino Brasileiro, e promove uma remodelação geral na educação com ênfase nos meios e processos avaliativos, os quais se tornaram rigorosos frente ao número crescente de instituições de ensino superior (IES).

Segundo Souza e Silva (2002), a nova Lei incorporou as lições aprendidas ao longo dos anos, originando uma nova etapa na reforma do ensino no Brasil. Estando a educação brasileira sujeita todo o tempo a mutações dinâmicas e sucessivas de suas diretrizes, o texto da LDB se apresenta sintético e amplo, com vistas à estabilidade normativa e essencialmente referenciada à própria realização do educando e à sua formação para o trabalho e a cidadania.

A nova LDB consolidou e tornou norma uma ressignificação do processo de ensinar e aprender. Prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ser valorizados e são entendidos como meios para, de um lado, exigir

competência pelo domínio e conhecimento do docente e, do outro, produzir aprendizagem e constituir competências profissionais nos alunos (CARVALHO, 2004).

Carvalho (2004) afirma que se tornou essencial reconstruir, atualizar e aprimorar a perspectiva em que se apresenta a competência profissional, em especial as competências docentes para responder aos novos desafios impostos pela legislação, a qual se prepara para entrar em um ambiente de trabalho cada vez mais exigente, seletivo e competitivo. Este mesmo ambiente de trabalho trouxe, paralelamente, mudanças profundas carregadas de exigências das empresas decorrentes - entre outros fatores, do aumento da concorrência e do aumento da velocidade de inovação. Fleury e Fleury (2001, p.36) citam a necessidade de “orientação para o aluno” como fator que passou a “ditar regras”, a “globalização dos mercados e da produção” e o “advento da economia baseada em conhecimento”.

Embora utilizado de forma ampla para traduzir diferentes conceitos e perspectivas de análise, o termo competência, guarda em sua essência a ideia de que as capacidades humanas, tanto coletivas quanto individuais, tornaram-se um dos elementos mais importantes para se estabelecer vantagens competitivas sustentáveis na realidade de hoje (CARVALHO; BARBOSA, 2006, p. 2).

Segundo Paiva (2007, p.134),

[...] a questão da competência profissional não aparece descolada da realidade prática; pelo contrário, ela assume valor diferenciado, reconhecido e legitimado no mercado, contribuindo decisivamente no referido processo de profissionalização. É deste modo que os praticantes de uma profissão conseguem um grau de monopólio em relação aos demais indivíduos na sociedade num determinado tempo-espço. E isto envolve diferentes atores sociais, como as instituições de ensino, o Estado, seus próprios praticantes e a sociedade (PAIVA, 2007, p.134).

Bourdieu (2003) afirma que o sistema de profissões se apresenta como um campo de poder simbólico que mantém íntima conexão com conhecimentos técnicos e formas de operacionalização dos mesmos, no interior da coletividade que exerce determinada profissão, os quais são inicialmente apreendidos e sedimentados durante o curso superior, tendo em vista garantir aos futuros praticantes um posicionamento diferenciado no mercado de trabalho.

Segundo Ramos (2001) e Carvalho e Azevedo (2004), consonantes a Coelho (1999) os domínios sociais, políticos, econômicos e técnicos que envolvem uma profissão estão diretamente ligados à construção de um sistema profissional pautado em competências. No bojo desse sistema, acham-se estrategicamente conciliados projetos individuais, institucionais e sociais.

Para Ramos (2001, p. 73), o projeto individual implica a responsabilidade que tem o indivíduo na gestão de sua própria carreira profissional. O projeto das empresas, seja qual for o tipo, deve cuidar das relações de competitividade nas organizações e de suas responsabilidades em desenvolver as competências individuais. O projeto social em que uma profissão se insere tem como foco a dimensão coletiva do profissionalismo e o papel assumido pelo governo e pela sociedade em geral (organizações sociais e profissionais) em prover recursos e oportunidades iguais às pessoas para se tornarem profissionais. É desta forma que o seu profissionalismo é reconhecido. Os sistemas de competência profissional têm-se apresentado como tentativa de realizar essa conciliação.

É preciso reconhecer que os profissionais inseridos no ambiente corporativo, no âmbito das empresas, entes públicos e privados, na indústria ou na prestação de serviços, área em que se enquadra a profissão de Educação Física, de maneira geral passam a representar uma fonte de vantagem competitiva para o campo de atuação, visto que desempenham um papel fundamental no atendimento a novas demandas de cada negócio e passam a enfrentar outro nível de cobrança, relacionadas ao conceito de competência. De acordo com Zarifian (2001, p. 98), a competência pode ser compreendida como “inteligência prática de situações”, ultrapassando as atribuições da tarefa e do estoque de conhecimento do indivíduo.

No caso específico dos cursos de Educação Física, área correlata da educação e da saúde - alvo deste estudo - tal questão de formação e desenvolvimento de competências nos alunos é considerada intrinsecamente relevante, pois trata de uma prestação de serviços de interesse público, de grande alcance social e de interferência no dia-a-dia das pessoas, influenciando positivamente o estilo de suas vidas, o nível de qualidade de vida da população, o bem estar social e a formação cidadã (CORREIA e FERRAZ, 2010).

Neste contexto exposto, o **problema desta pesquisa** caracterizou-se dentro das mudanças ocorridas no ensino superior, recentemente. Os sistemas de avaliação do Ensino Superior citados anteriormente estabeleceram inúmeras variáveis que direcionam a qualidade de um curso superior. Desta forma, a característica, a relevância e as demandas peculiares do curso e da profissão de Educador Físico, relacionadas diretamente aos processos de formação das competências profissionais, essenciais para a atuação e intervenção no campo de trabalho, se tornaram, portanto, elementos contribuintes para enunciar a questão que norteou esta pesquisa: quais as percepções de docentes e discentes do curso de Educação Física de uma IES privada mineira, em relação à contribuição do curso de graduação na formação e no desenvolvimento das competências profissionais do Educador Físico?

A hipótese em que se sustenta esta questão não se estabelece apenas em pontuar, no docente, a aquisição pura e simples de conhecimentos proveniente do meio acadêmico e transferido para o simples ato de formar, mas o discernimento para mobilizar tais conhecimentos de forma a permitir que o discente tenha condições de entrar em um mercado de trabalho competitivo.

Neste cenário, a estrutura desta dissertação desenvolveu-se a partir da caracterização da ambiência deste estudo. O referencial teórico que compõe o capítulo 2 explicita a descrição das definições singulares sobre a competência na perspectiva dos estudos de Fleury e Fleury (2001) que relatam o conceito em seus vários níveis de compreensão, relacionando-o à estratégia e aos processos de aprendizagem organizacional. A abordagem construtivista é discutida na proximidade que inclui a relação das funções e tarefas, como uma forma de adaptação das capacidades pessoais às tarefas, priorizando o desempenho e a perspectiva apresentada por Fleury e Fleury (2001).

Em face da ausência de estudos específicos sobre as competências profissionais na Educação Física, o modelo proposto de Fleury e Fleury (2001), fundamentados na realidade brasileira, foi o que mais se aproximou do conteúdo encontrado na concepção da regulamentação desta profissão. A leitura apresentada por esses

autores é que sustentam o desenvolvimento desta pesquisa. A perspectiva em que se inserem esses estudos, aplicada na sua essência ao campo da indústria, pode ser adequada no âmbito da Educação Física na medida em que os saberes definidos se enquadram na atuação ampla e diversificada do Educador Físico.

Para tanto, as intervenções profissionais nesta área são expressas por meio da regulamentação da profissão, cujo conteúdo é claramente entendido pelo Documento de Intervenção Profissional em Educação Física, expresso pela Lei nº 9.696 de 1 de setembro de 1998. Os saberes são relacionados as diversas abordagens da intervenção profissional, concorrendo para o estabelecimento de uma filosofia atualizada, princípios, estratégias e procedimentos adequados à realidade da profissão no Brasil, tendo em vista os valores sociais e pedagógicos inerentes à atuação do Educador Físico (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

Em seguida, as características das competências profissionais são descritas no contexto das habilidades da profissão de Educação Física. Esta, cuja regulamentação é remanescente na virada do milênio, é discutida dentro das variações de seu campo de atuação e das modalidades de formação acadêmica, essencial para compreender em quais perspectivas a percepção discente pode ser precisamente identificada e analisada para os fins que esse estudo pretende.

No capítulo 3, a metodologia adotada é descrita justificando algumas opções que direcionaram o alcance das pretensões objetivadas neste estudo. Os dados e procedimentos da coleta de dados, as tabelas e extratos da pesquisa são apresentados (capítulo 4), refletindo-se nas análises que norteiam as conclusões (capítulo 5), bem como as limitações encontradas e o direcionamento para novos estudos no campo da educação física.

Para atender e formalizar o direcionamento desta pesquisa, bem como responder à pergunta problematizada, alguns objetivos foram estabelecidos no intuito de satisfazer às expectativas desta investigação.

## **1.1 Objetivos**

O objetivo central desta dissertação está na verificação da relação entre a percepção encontrada entre os docentes e discentes sobre as competências profissionais. Cabe aqui destacar que a visão incorporada por um profissional, ao longo de sua preparação para o mercado de trabalho no contexto acadêmico, deve refletir suas expectativas no que se refere ao conhecimento e domínio de determinadas competências. Assim sendo, a intenção deste estudo fixou-se na direção de verificar a percepção dos docentes sobre as competências inerentes à formação profissional no curso em que atuam e, por outro lado, à percepção dos discentes sobre tais competências. Assim, foi possível delinear os objetivos que se seguem.

### **1.1.1 objetivo Geral**

O objetivo geral deste projeto pautou-se em identificar as percepções de docentes e discentes de uma IES privada mineira em relação à contribuição do curso de graduação em Educação Física, na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes, relacionadas ao modelo de Fleury e Fleury (2001).

### **1.1.2 Objetivos Específicos**

Visando ao cumprimento do objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as determinações legais relativas às competências profissionais a serem desenvolvidas no curso de graduação em Educação Física;
- b) identificar a percepção dos docentes a respeito da contribuição do curso de graduação na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes;
- c) identificar a percepção dos discentes a respeito da contribuição do curso de graduação na formação e no desenvolvimento das próprias competências profissionais;

d) analisar e comparar os resultados entre os grupos investigados (docentes e discentes);

## 1.2 Justificativa

Os resultados dessa investigação se estabeleceram como forma de direcionar ações no sentido de aprimorar as decisões no corpo diretivo do curso e da IES estudada, o Centro Universitário de Formiga – MG, no sentido de refletirem suas intervenções e abordagens, uma revisão constante em suas práticas e nos planos de curso com vistas a uma forma atualizada e direcionada aos principais atores envolvidos no processo de aprendizagem, quais sejam, alunos e professores. Este estudo se constitui um elemento norteador para o aprimoramento e aperfeiçoamento das práticas acadêmicas para a formação profissional de alunos de cursos superiores em Educação Física.

Por outro lado, no contexto social a contribuição da pesquisa proposta apresentou-se relevante ao considerar questões profissionais e pedagógicas relacionadas ao processo de formação dos alunos que, necessariamente, refletem em sua intervenção profissional, atuando diretamente no desenvolvimento da sociedade como um todo. No decorrer deste estudo, é possível verificar a característica de intervenção do profissional de Educação Física e seu papel social como elemento transformador em diferentes vertentes da vida humana, entre elas a qualidade de vida, os níveis de saúde e a longevidade (CARVALHO; FREITAS, 2006).

Correia (2010) relata que, de maneira geral, os estudos e ensaios sobre educação profissional têm abordado várias frentes de investigação e, especificamente na Educação Física brasileira tem sido alvo de discussões, assuntos tais como: a) a legislação; b) a organização curricular e c) a relação com o campo de conhecimento. Dessa forma, a questão da competência deve ser tratada desde os primeiros estágios do processo de formação do educador físico, sendo considerada a formação acadêmica como um “divisor de águas”, neste sentido. Mais adiante, mencionar-se-á a importância dessa formação para a sedimentação da profissão, como algo que contribui para a distinção de seus praticantes dos demais membros da sociedade (COUTINHO, 2011).

Paiva (2001), em seu trabalho, relata a escassez de estudos sobre profissões (Bonelli; Donatoni, 1996; Barbosa, 2003) do ponto de vista acadêmico, revelando a necessidade de identificar parâmetros e direcionamentos sobre formação e desenvolvimento de competências profissionais, temas que começam a ser discutidos em maior profundidade na Administração, a partir do final da década de 1990 (BITENCOURT; BARBOSA, 2004).

Este estudo pretendeu aprofundar a noção de competência na educação e formação profissional, no campo acadêmico, organizacional e social e relacioná-lo a área de Educação Física. Essa investigação inicial, eventualmente, apontou para o fato de que o problema da competência reside no sistema acadêmico e suas nuances, no modelo epistemológico/metodológico. Muito ainda há a investigar sobre essa noção e sua aplicação na educação superior e, direcionar o foco da investigação na formação profissional no ambiente acadêmico, pressupõe a base de fundamentação para este e muitos outros estudos no que concerne à competência de forma geral.

Coutinho (2011) relata que atualmente, mais do que qualquer outro aspecto é preciso desenvolver a consciência de que a educação profissional tem início nos primeiros anos escolares, culminando com a lapidação que o ensino superior oferece. A contribuição da pesquisa proposta foi observada pela consideração das questões profissionais e pedagógicas possibilitadas por uma sólida base de conhecimentos gerais, de valores e atitudes imbuídas como chave para a construção da identidade pessoal, para a formação profissional e para escolhas futuras acertadas no complexo e dinâmico universo das instituições de ensino. É este mundo acadêmico que a princípio os capacitaria a agir de maneira competente no seu espaço de trabalho, sendo, desta forma, o ponto de partida para a formalização deste estudo.

### **1.3 Ambiência do Estudo**

Para o desenvolvimento deste projeto, escolheu-se uma IES privada da região centro-oeste de Minas Gerais – UNIFORMG (Centro Universitário de Formiga – MG). A história da IES tem início em janeiro de 1963, com a criação da Fundação



Universidade do Oeste de Minas. Como ocorre nas pequenas cidades, após a instalação de estruturas de ensino foi-se a mesma instituição se transformando em um significativo centro urbano, além de um dos principais fatores para a expansão da economia, da cultura e da sociedade, como um todo.

A Lei nº 2.819, de 22 de janeiro de 1963, autorizou a criação da referida Fundação, sediada na cidade de Formiga – MG, a qual veio a ser instituída pelo Decreto Estadual nº 8.659, de 03 de setembro de 1965. Posteriormente, a Lei nº 4.265, de 11 de outubro de 1966, modificou a Lei nº 2.819, imprimindo outra estrutura à Fundação. Em face das novas disposições legais, tornou-se imperativa uma reforma no estatuto da Fundação, aprovada pelo Decreto nº 8.659, de forma a adaptá-lo às determinações da Lei de nº 4.265, o que foi feito pelo Decreto nº 10.458, de 06 de abril de 1967.

A Fundação é uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, considerada de Utilidade Pública, em Lei Municipal nº 622, de 10 de novembro de 1966, recebendo área de terreno da Prefeitura local e de doadores da comunidade. Mais tarde, foi considerada de Utilidade Pública Estadual, pela Lei Estadual nº 5.167, de 28/04/1969, publicada no “Minas Gerais”, Diário do Executivo, em 29/04/1969, pág. 05, col. 04 e 05. A atual denominação resulta da opção definida na forma do item II, parágrafo 1º, artigo 82, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989.

No dia 5 de agosto de 2004, as diversas faculdades mantidas pela FUOM passaram a constituir o Centro Universitário de Formiga - UNIFOR, credenciado por meio do Decreto Estadual de 04/08/04, publicado em 05/08/04. O recredenciamento do Centro Universitário ocorreu pelo Decreto Estadual publicado em 15/12/06.

O campus do UNIFOR possui mais de 24 mil m<sup>2</sup> de área construída, composto por sete prédios, disponibilizando aos alunos uma infraestrutura de qualidade, laboratórios modernos e equipados, amplas salas de aula com recursos multimídia e biblioteca, com cerca de 80 mil volumes catalogados. A estrutura possui também salão nobre preparado para receber grandes eventos, clube recreativo de acesso

gratuito para os alunos, estacionamento amplo e seguro, Clínica Escola de Saúde e Clínica de Medicina Veterinária, sem custo para a população carente, além de praças de alimentação bem estruturadas, dentre outras instalações. Na área de Educação Física há um centro esportivo completo com quadra poliesportiva, ginásio olímpico, campo de futebol, piscina olímpica, pista de atletismo, laboratório de avaliação física, salão de dança, sala de ginástica e musculação.

O curso de Educação Física é oferecido em duas áreas e possui no seu quadro docente, quatro professores doutores, cinco professores mestres e nove professores especialistas. A Licenciatura realizou seu primeiro processo seletivo em dezembro do ano 2000, como Licenciatura Plena em oito períodos (quatro anos). Atualmente o ato regulatório é estabelecido pela Portaria 294 de 28 de julho de 2001, disponibilizando a Licenciatura em *seis períodos* (três anos), com 50 vagas em período noturno.

O curso de Bacharelado teve início com o processo seletivo em novembro de 2008, ofertando 50 vagas em período noturno, com duração de *oito períodos* (quatro anos). O ato regulatório é estabelecido pela resolução Nº. 22/2008 de 24/10/2008, convalidados pelo Conselho Federal de Educação com a decisão do supremo Tribunal Federal por meio da resolução Nº. 2.501, de 19/12/2008. No curso de Licenciatura, três turmas se encontram em graduação, com 124 alunos matriculados no primeiro semestre de 2012. Por sua vez, o curso de Bacharelado possui 4 turmas em graduação, com 148 alunos matriculados no início de 2012.

O projeto pedagógico da Licenciatura em Educação física busca oferecer uma formação pautada em princípios éticos, políticos e com base no rigor científico, de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. Tem como princípio preparar um profissional qualificado para o exercício de atividades corporais e esportivas. Oferece a formação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integração da atenção e a qualidade e humanização no atendimento prestado a indivíduos, famílias e comunidades. O curso de Licenciatura em Educação Física, com duração de três anos, visa à formação de docentes que atuarão no âmbito do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O projeto da estrutura pedagógica pretende qualificar o futuro profissional para desenvolver sua função visando ao desenvolvimento dos alunos (sejam crianças, jovens ou adultos, inclusive os portadores de necessidades especiais) nas capacidades e habilidades concernentes às diversas formas de manifestação da cultura corporal ou do movimento humano. O profissional formado estará licenciado, plenamente, para atuar na docência desse componente curricular, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tendo como referência a legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O projeto pedagógico do Bacharelado por sua vez, engloba ao profissional de Educação Física, uma formação voltada para exercer um papel de grande importância no desenvolvimento humano. Sua área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança. Tudo isso, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Sendo assim, o curso de Bacharel em Educação Física deverá ter uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora de intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir – acadêmica e profissionalmente. O bacharel em Educação Física estará apto a trabalhar em academias, clubes, centros de lazer e reabilitação, planejamento e organização de eventos esportivos e recreativos; orientar sobre postura correta, condicionamento físico, prescrição de treinamento, ginástica laboral, recreação, montanhismo, rapel e outras áreas afins.

Para viabilizar o alcance de todas as vertentes da formação acadêmica, foram selecionados os discentes matriculados no último semestre do curso além dos alunos matriculados no 6º período de bacharelado, totalizando 65 alunos, sendo 20 alunos do sexto período de Licenciatura, 23 alunos do 6º período e 22 alunos do 8º período, ambos do curso de Bacharelado. Entre os docentes, todos os professores do quadro do curso foram selecionados, perfazendo um total de 16 professores.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Com vistas ao aprofundamento acerca das temáticas centrais discutidas nessa dissertação, o referencial teórico apresentado é composto de três temáticas: Competência, a Competência Profissional como tema central do projeto e a Profissão de Educação Física, uma vez que o curso tem por objetivo formar sujeitos para nela atuar, com diferentes níveis de institucionalização, e tendo em vista que sua regulamentação se concretizara em épocas diferentes. É preciso ressaltar o caráter interdisciplinar desta dissertação, o qual trata de conceitos que abrangem diretamente os campos de Administração, Pedagogia e Sociologia e, indiretamente, a área de Educação e Saúde, na medida em que ali se encontram os sujeitos a serem pesquisados.

Por conta da complexidade das organizações sociais e suas respectivas consequências em relação à divisão social do trabalho, parece inevitável que a solução dos problemas se encontra na produção e aplicação de conhecimentos e reflexões específicas, daqueles que se representam como indivíduos especialmente preparados (FREIDSON, 1998). Sem entrar no mérito das ambiguidades ou contradições de sua denominação, os grupos profissionais nos dois campos da educação física, licenciatura e bacharelado, têm sido alvo de aclamações e contestações, quase que simultaneamente.

No entanto, a intervenção profissional conserva algumas características importantes como referência para uma discussão, tanto sobre a especificidade e delimitação de seu alcance, quanto com a consecução do tipo de conhecimento, reconhecidamente especializado. É nesse sentido que se faz mister se situar perante a problemática dos grupos profissionais – o tipo de conhecimento e suas competências profissionais – e, não necessariamente, em que lugar ou conjunto a Educação Física estaria mais bem acondicionada: se no grupo das ocupações, das semiprofissões, ou das profissões (SORIANO, 1997).

A intervenção profissional em Educação Física há muito vem sendo discutida na articulação destes conhecimentos. Sem dúvida, o mapeamento dos componentes

que fazem parte dessa articulação implicaria na caracterização, compreensão e dimensionamento da autonomia do profissional, isto é, na sua capacidade de julgamento ou no poder discricionário (FREIDSON, 1998).

Segundo Farinatti (2007), os elementos que se articulam no conhecimento denotam a importância que o domínio do mesmo tem, como agente influenciador dos projetos profissionais, ou ainda, da ideia do indivíduo sobre as possibilidades que o trabalho pode oferecer como potencial de realização de ilusões relativas à sua profissão ou ocupação. Ao mesmo tempo, assume-se como um desafio identificar e descrever a maneira do indivíduo ao mobilizar e organizar suas competências, a fim de enfrentar a diversidade de situações no universo cotidiano do trabalho.

Para Guarnieri (2000), não se trata apenas de nomear e/ou enumerar saberes e habilidades, requisitos de uma resposta profissional supostamente eficaz. Até porque a proposição de qualquer lista estaria indelevelmente ligada a uma história acadêmica e profissional, conseqüentemente, com um ou outro, senão vários vieses. Tornar-se-ia estéril, antes mesmo de ela ser empregada, para se iniciar a compreensão daquilo que compõe a dinâmica constitutiva dos ingredientes da competência, que faz parte da intervenção profissional, justificando ainda mais sua aplicabilidade na profissão de Educação Física.

## **2.1 A natureza da Competência**

Para Fleury e Fleury (2001), competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto ou, seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade; guarda um sentimento pejorativo, depreciativo, chegando mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

Segundo Coutinho (2011), a temática da competência é atual e várias são as formas possíveis de enfocá-la. No seu aspecto político, constitui um importante elemento de mediação das atuais relações entre capital e trabalho, referenciado pelo controle sobre o processo de trabalho e as definições de carreiras, salários e promoções. No

seu aspecto econômico, ela vem se constituindo parte integrante das políticas de produtividade e competitividade das empresas e, ao mesmo tempo, das estratégias de competitividade internacional, tendo sido tomada como fator de crescimento da produção.

Tomasi (2004) afirma que uma importante preocupação com o tema pode ser também detectada entre professores e gestores do ensino. A competência hoje diz respeito tanto aos empregadores quanto aos empregados e desempregados, e ainda, aos jovens à procura da primeira oportunidade de emprego. Os primeiros estão preocupados em aumentar seus níveis de produtividade e sobreviver num mundo globalizado e cada vez mais competitivo, ao passo que, os outros, em manter e conseguir emprego.

Segundo Ferretti (2004), no modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares, escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como a livre subjetividade do trabalhador, as qualificações tácitas e principalmente as qualificações sociais assumem extrema relevância.

No seu aspecto social, Coutinho (2011) afiança que o conceito em que se insere a competência acarreta implicações importantes nas identidades profissionais, redirecionando o significado das relações de gênero. Essa dissertação, contudo, vai privilegiar a dimensão pedagógica presente nas propostas de desenvolvimento de competências. Nesta dimensão, o conceito de competência é pensado como conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justifica um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas (FLEURY e FLEURY, 2001).

Em outras palavras, a competência é percebida como estoque de recursos que o indivíduo detém. Embora o foco de análise seja o indivíduo, a maioria dos autores norteamericanos analisados nos estudos de Fleury e Fleury (2001) sinalizam a importância de se alinharem as competências às necessidades estabelecidas pelos

cargos, ou posições existentes nas organizações. Nesta linha, a gestão por competência sobressai apenas como um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional, ainda fundada segundo os autores nos princípios do taylorismo-fordismo.

Por outro lado Ramos (2001), em sua obra “Pedagogia das Competências”, relata que a lógica das competências perpassa de forma contraditória, mas complementar, o mundo do trabalho: no núcleo do trabalho formalizado, a apropriação pelo capital do saber, do “saber – fazer” e do “saber – ser” dos trabalhadores, implica uma busca constante de ampliação e atualização do seu portfólio de competências e uma renúncia permanente aos seus interesses de classe em favor dos interesses empresariais. A ameaça de desemprego em um mercado de trabalho desregulamentado e instável confere à empresa o poder de negociação (e/ou imposição) em relação às formas e condições de trabalho à margem da mediação sindical, favorecendo a cooptação dos trabalhadores e a quebra de sua resistência.

Conforme Zarifian (2001), o sentido de competência guardaria uma estreita relação com a proficiência e responsabilidade do indivíduo diante de uma determinada situação profissional, enfrentando-se todas as necessidades e ocorrências que possam vir a surgir nessa dada situação.

A palavra competência tem assumido diversos significados tanto no mundo do trabalho quanto no meio acadêmico, ora enfatizando características pessoais dos indivíduos, ora voltando-se para exigências dos cargos ou postos de trabalho; ou ainda, focando nos processos ou nos resultados desses. Autores como Bitencourt e Barbosa (2004) demonstram o quão profícuo tem sido este campo de estudo, alinhando diversas ênfases que vêm sendo dispensadas aos conceitos de competências, as quais englobam: valores, aptidão, formação, comportamento, ação, interação, resultado, estratégia, aprendizagem individual, auto desenvolvimento, mobilização etc.

Esta dissertação baseia-se na proximidade com a abordagem construtivista que inclui a relação das funções e tarefas com seu entorno. É uma forma de adaptação das capacidades pessoais às tarefas, priorizando o desempenho. Para esta



abordagem, o profissional competente é aquele que sabe dar respostas eficientes, tendo em vista o contexto onde as ações são desenvolvidas, corrigindo problemas existentes na situação de trabalho (LALUNA, 2007).

A abordagem construtivista, de origem francesa, está voltada para a construção social da competência e para a relação entre as capacidades individuais e coletivas. Por ser fortemente orientada pelo trabalho, a construção dos conteúdos para um determinado emprego envolve uma maior participação de trabalhadores e organizações, com menor envolvimento de formadores. Apesar de esta abordagem ser definida de uma maneira mais ampliada e a partir do trabalho, a competência é expressa em uma lista de atividades e, portanto, também se focaliza em resultados (COUTINHO, 2011).

Araújo (2005) salienta que, na abordagem construtivista, a identificação das competências se dá através das deficiências apresentadas pelos próprios trabalhadores que demonstram uma menor capacidade e, apesar da afirmação de que esta abordagem possibilita o aumento da participação e a autonomia dos trabalhadores, tais características estão condicionadas ao que se espera que um trabalhador faça, tendo em vista corrigir possíveis disfunções identificadas no contexto do serviço.

Ao destacar os elementos relacionados ao trabalho em si do profissional, Soriano e Winterstein (2007) estabelecem alguns pontos que permitem reflexões no contexto do campo de atuação:

- a) quais perspectivas que oferece;
- b) o que se objetiva com ele;
- c) de quais referências ou paradigmas o profissional se utiliza para realizar equiparações;
- d) quais as características peculiares do trabalho que realiza;
- e) como o indivíduo pode realizar-se a partir dele;

Esses elementos denotam a importância que o contexto tem, como agente influenciador dos projetos profissionais, ou ainda, da ideia que o indivíduo tem sobre

as possibilidades que o trabalho pode oferecer como potencial de realização de ilusões relativas à sua profissão ou ocupação, segundo o conceito utilizado por Correia e Ferraz (2010).

Ao mesmo tempo, assume-se como um desafio identificar e descrever como o indivíduo mobiliza e organiza suas competências para enfrentar a diversidade de situações do universo cotidiano do trabalho (ZARIFIAN, 1996). Sobretudo, porque o sentido de competência manteria uma estreita relação com a proficiência e responsabilidade do indivíduo diante de uma determinada situação profissional, enfrentando-se todas as necessidades e ocorrências que possam surgir nessa dada situação.

Nesse sentido, é passível a consideração, até mesmo de uma íntima relação com a perspectiva ética do agir profissional, na qual não se pode garantir o espaço do exercício responsável de uma atividade, se é cerceada a liberdade do profissional em optar, dentre vários encaminhamentos possíveis, ou se lhe é direcionada a resposta que deveria apresentar (SORIANO, 2003), como no caso do extenso controle exercido pelos órgãos de credenciamento de alguns grupos profissionais (FREIDSON, 1998).

Não é o caso, portanto, de prescrever nem impor ingenuamente uma lista de competências (ZARIFIAN, 2001) para avaliar como isso acontece junto à educação física. É nesta concepção que esta dissertação utiliza a referência de Fleury e Fleury (2001) para adaptar as capacidades enumeradas no estudo sobre as competências, aplicadas ao campo da educação física.

## **2.2 Competência Profissional**

Ao procurar investigar a percepção das competências profissionais em Educação Física tanto de docentes quanto dos discentes, parte-se do pressuposto de que, apesar de contraposições e divergências de ordem filosófica, epistemológica e científica, parece haver um grande ponto de confluência nos estudos acerca da educação profissional na área da Educação Física, essencialmente na importância

do aumento da qualidade das respostas empenhadas pelos profissionais (CORRÊA; FERRAZ, 2010).

Para Freire e Verenger (2011), na Educação Física esse saber profissional se explicita na competência para diagnosticar, planejar, orientar, aplicar e avaliar programas de atividades motoras, visando ao desenvolvimento do potencial motor e à autonomia para a utilização plena desse potencial. Preparar profissionais com tais competências é tarefa do curso de graduação; é fundamental que durante essa preparação o graduando esteja participando, ativa e rotineiramente, do processo de produção de conhecimentos na área, realizando pesquisas diretamente relacionadas com a intervenção profissional.

À medida que se reflete a complexidade das organizações sociais e suas respectivas consequências em relação à divisão social do trabalho, parece inevitável que a solução dos problemas decorra da produção e aplicação de conhecimentos e reflexões específicas, daqueles que Freidson (1998) representa como indivíduos especialmente preparados. Sem entrar no mérito das ambiguidades ou contradições de sua denominação, os grupos profissionais têm sido alvo de aclamações e contestações, quase que simultaneamente.

Reforça-se, assim, a necessidade de construção de um sistema profissional pautado em competências que concilie, de maneira estratégica, projetos individuais, institucionais e sociais, conforme a descrição de Silva (2010). A conexão entre profissionais, organizações, educação e governo, implicaria, inevitavelmente, num redimensionamento do processo de profissionalização relacionado nos moldes discutidos pela Sociologia das Profissões, conforme discutido mais adiante.

A competência profissional envolve a capacidade que o professor tem para articular o conhecimento teórico à sua prática profissional. Para tanto, parece ser prudente considerar as experiências pessoais que o mesmo “carrega” desde a tenra idade, as vivências acadêmicas pelas quais passou, as situações que o sensibilizaram e que se iniciam no primeiro ano da licenciatura. Estas experiências serão, por certo, ampliadas com sua inserção no mercado de trabalho e no importante exercício da formação continuada (CARVALHO, 2004).

Para Carvalho e Freitas (2006), o bom docente conhece a dimensão e o alcance do seu saber, conhece as suas implicações e o rumo que o mesmo pode tomar. Conhecendo-se, pode estabelecer contato com os demais e, com alguma certeza, ensinar e aprender de maneira dialética.

De outra forma, Malaco (2007) descreve que a competência do docente envolve a capacidade do educador em associar os conhecimentos teóricos à sua prática profissional, levando em conta as suas experiências profissionais e pessoais. Essa capacidade tem origem na formação inicial, sendo, posteriormente, aprimorada com a formação continuada. Por outro lado, a visão do ensino como um serviço que pode ser adquirido e disponibilizado em qualquer local e a qualquer momento é preocupante, pois não reflete a realidade laboral a ser enfrentada pelos discentes quando da sua inserção no mercado de trabalho na profissão escolhida.

Para Carvalho e Freitas (2006), a intervenção do profissional em Educação Física há muito vem sendo discutida e as competências que conferem ao Educador Físico a habilitação para sua atuação é um aspecto que merece aprofundamento destas discussões. Poucos trabalhos têm trazido à tona a forma como se dariam as combinações e conexões entre os diversos tipos de saberes de que o profissional pode lançar mão durante sua ação como, por exemplo, identificar qual seria a articulação entre conceitos (conhecimento acadêmico) e a aplicação profissional (conhecimento tácito).

Segundo Carvalho (2004), pode-se inferir o dinamismo da construção das percepções sobre as competências profissionais de maneira geral, e da educação física, de modo particular, também a partir daquilo que é vivido. Ao contrário do que é normalmente estabelecido, a partir da regulamentação da profissão de Educação Física, Farinatti (2007) considera que a amplitude de intervenção do Educador Físico requer uma caracterização aprofundada de suas capacidades assim como qualquer outro profissional de áreas distintas, como do ambiente corporativo e industrial por exemplo. Abre-se um espaço para concepção das constantes alterações devido às diferentes possibilidades de demandas da profissão analisada, descentralizando assim, a ênfase na preparação profissional acadêmica, como detentora de todo o processo de constituição e transmissão do repertório das respostas profissionais.

Segundo Farinatti (2007), a Educação Física assume um papel relevante principalmente quando seus fundamentos e capacidades se tornam ampliados ao campo de intervenção da saúde, cuja demanda alcança valores ilimitados no dia-a-dia das pessoas. Carvalho (2004) destaca que

[...] a ideia de desnudar, pelo menos em parte, esse dinamismo significa encarar a complexidade de vários fatores interagindo na ocorrência e solução de um ou de vários problemas originados por demandas que atuam, muitas vezes simultaneamente, e que são parte corrente do cotidiano profissional em educação física (CARVALHO, 2004, p.79).

Nesta perspectiva, no intuito de atender às expectativas desta pesquisa, o modelo de Fleury e Fleury (2001) é adotado, tendo em vista sua aplicabilidade a qualquer profissão bem como a relação entre a qualificação e a competência profissional explicitada. Os autores afirmam que enquanto prevaleceu o modelo taylorista e fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para se trabalhar a relação profissional indivíduo-organização.

Desta forma, a qualificação é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional. Para Freire e Verenger (2011), as características necessárias para que a Educação Física se confirme como uma profissão reconhecida acadêmica e socialmente, passa pela discussão principalmente do significado e da importância do conhecimento profissional, bem como as implicações desse significado para os cursos de preparação profissional.

As características inerentes à Educação Física podem ser referenciadas nos conceitos e estudos de Fleury e Fleury (2001), que se pautam em um conceito ao mesmo tempo abrangente e preciso e que, por meio da agregação de valor, estabelece o contexto em que a competência profissional se estabelece. Os autores propõem um conceito que dá relevo à conexão entre o indivíduo e a organização, definindo competência como

[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem

valor econômico à organização, e valor social ao indivíduo (FLEURY e FLEURY, 2001, p. 21).

Tais saberes estão apresentados no Quadro 1, de forma a compreender em que perspectivas as competências profissionais apresentam, pontualmente, seus significados. Os elementos formulados e discutidos pelos autores, apresentados de forma sucinta neste quadro, são determinantes para o direcionamento da pesquisa a que esse estudo se propõe.

QUADRO 1 – Competências profissionais segundo Fleury e Fleury (2001)

Competência	Significados
Saber agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber o que e por que faz.</li> <li>▪ Saber julgar, escolher, decidir.</li> </ul>
Saber mobilizar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.</li> </ul>
Saber comunicar	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.</li> </ul>
Saber aprender	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalhar o conhecimento e a experiência.</li> <li>▪ Rever modelos mentais.</li> <li>▪ Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.</li> </ul>
Saber comprometer-se	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.</li> </ul>
Saber assumir responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.</li> </ul>
Ter visão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.</li> </ul>

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 22)

A identificação dos problemas presentes na intervenção do profissional de Educação Física, ocorrida principalmente nas últimas duas décadas, serviu como estímulo para o surgimento de inúmeros estudos sobre a profissão e a competência profissional na área (FREIRE; VERENGER, 2011). No intuito de ampliar a abordagem até então estabelecida nestes estudos, os saberes apresentados por Fleury e Fleury (2001) foram direcionados às diversas intervenções associadas ao Educador Físico:

- a) A competência em saber agir está ligada ao desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino, a atuação em políticas e programas de educação, qualidade de vida, hábitos e condutas de bem estar e saúde além da atuação em equipes multiprofissionais de educação, saúde e inclusão social.

- b) A competência em saber mobilizar, refere-se à aplicação de conhecimentos sobre a avaliação, ao diagnóstico, a orientação, à correção, à prescrição e o acompanhamento em exercícios físicos.
- c) O saber comunicar está referenciado às capacidades de conduzir as atividades, interpretar as avaliações e o diagnóstico sobre os indivíduos e processar as informações para a supervisão e execução de programas de treinamento e atividades físicas, bem como a atuação em marketing esportivo, em performance, rendimento e saúde.
- d) A competência em saber aprender é associada em assimilar conhecimentos para planejar, gerenciar e avaliar unidades de prática de atividades físicas, desporto, lazer e recreação visando a manutenção ou melhoria das condições de saúde de coletividades sadias e enfermas.
- e) O saber comprometer-se é associado a capacidade de atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades nas áreas de educação e saúde.
- f) Assumir responsabilidades é um saber em que as capacidades demonstram o conhecimento que permite ao Educador Físico reconhecer a saúde e a aprendizagem como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da prática da atividade física e da Educação Física como um todo.
- g) Saber ter uma visão estratégica na Educação Física é identificar oportunidades e alternativas de ação, investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano, integrando equipes multiprofissionais em prol do desenvolvimento da organização em que o Educador Físico se insere.

Corrêa e Ferraz (2010) afirmam que a definição das diretrizes em que a profissão de Educação Física está regulamentada é um parâmetro para se estabelecer a concepção em que as capacidades dos profissionais se desenvolvem. Os Educadores Físicos atuam tanto no âmbito da Educação quanto da Saúde e, portanto, as variáveis se estabelecem de acordo com o objeto de intervenção. O questionário utilizado nesta dissertação é desenvolvido com este cuidado em prevalecer a relação direta entre os saberes estudados por Fleury e Fleury (2001) e as capacidades esperadas na intervenção profissional do Educador Físico.

## **2.3 A Profissão de Educação Física**

O presente estudo implica inicialmente estabelecer considerações a respeito da visão histórica em que se desenvolve e se aprimora a profissão da Educação Física. Na linguagem cotidiana, o termo Educador Físico tem sido empregado para designar todo e qualquer profissional que atua no contexto da prática da atividade física, da prática desportiva, no desenvolvimento do esporte escolar, da cultura do corpo e essencialmente da qualidade de vida alcançada por meio das inúmeras intervenções provenientes do exercício físico. Contudo, entende-se que aquilo que se discute na universidade precisa, necessariamente, ir além dessa compreensão característica do senso comum, de que a Educação Física seja apenas “rolar bola” ou praticar um jogo qualquer (FARINATTI, 2007). Desse modo, recorre-se às análises da própria Educação Física como suporte para desenvolver o assunto.

### **2.3.1 Contexto histórico da Profissão de Educação Física no Brasil**

A partir do final do século XVIII, não era mais permitido ensinar sem licença ou autorização do Estado, e a função de professor, então legalizada, passou a concebê-lo como um profissional de ensino, e a funcionar como instrumento de controle e de defesa do corpo docente, na medida em que contribuiu para a delimitação do campo profissional do ensino e para atribuir ao professorado o direito exclusivo de intervenção nessa área (CARVALHO, 2004).

Carvalho e Freitas (2006) relatam que a criação desta licença (autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de 'aval' do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial da sua atividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste título, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa).



Somente a partir de 1854 é legalizada sua função e, mesmo assim, apenas no âmbito escolar, pois no não escolar ainda continuava prevalecendo o exercício profissional daqueles que dedicassem tempo para tal. A partir de meados do século XIX, observa-se a criação de instituições de formação de professores que passam a produzir e reproduzir o corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desenvolvendo um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos.

Na Educação Física brasileira, com o Decreto-lei nº 1.212, de 17 de abril de 1939, cria-se na Universidade do Brasil (UB), a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) e, com isso, o primeiro modelo de currículo de formação de profissionais de Educação Física a ser seguido nacionalmente.

Conforme Pereira Filho (2005), o currículo se resumia ao cumprimento das disciplinas específicas de cada curso mencionado acima, oriundas de dezessete matérias que tinham, respectivamente, seus professores catedráticos com o direito e poder de escolher um ou mais assistentes de sua confiança. A contratação dos professores era realizada através de provas que demonstrassem as capacidades físicas, morais e técnica do candidato. Os professores de Educação Física em geral eram admitidos mediante contrato que versava a não possibilidade de ingresso com idade superior a 35 anos, nem a permanência no exercício da função depois dos 40 anos de idade.

Em relação ao caráter sexista, estava explícita a diferenciação entre homens e mulheres quanto ao ensino da Ginástica Rítmica ministrado, pois somente as alunas realizavam a mesma. Além disso, os professores de Educação Física desenvolviam aulas para os meninos e as professoras, para as meninas (CARVALHO, 2004).

Oliveira e Perim (2009) citam a Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), que aprovou no Brasil o segundo modelo oficial de currículo para a formação dos profissionais da Educação Física. Esse modelo nacional de currículo se caracterizava por um bloco de matérias obrigatórias, subdivididas em básicas e profissionais que constituía o chamado currículo mínimo.

Cada Instituição Superior de Educação Física teria a liberdade de complementá-lo de acordo com as características e necessidades de suas regiões. O curso passou a ter uma duração mínima de 1.800 horas/aula, ministradas, no mínimo, em três e, no máximo, cinco anos.

Com a implementação da Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987, do CFE, vivenciou-se na Educação Física uma relação pioneira de formação universitária, pois foi conferida às Instituições Superiores de Educação Física (ISEFs) total autonomia na composição curricular para a formação própria de um perfil profissional, a partir do momento em que se reinterpreto o previsto na Reforma Universitária de 1968 (OLIVEIRA e PERIM, 2009).

Segundo Correia e Ferraz (2010), o currículo mínimo passou a não ser mais concebido como um elenco de disciplinas obrigatórias e, sim, áreas do conhecimento, dentro das quais as matérias e disciplinas do currículo seriam definidas pelas Instituições Superiores em Educação Física (ISEFs). A preocupação por uma formação do profissional de Educação Física generalista e humanista se configurou no grande mote daquela reformulação curricular, preconizada na Resolução 03/87. A carga horária mínima da Educação Física passou a ser de 2.880 horas-aula, com possibilidade de titulações em Licenciado em Educação Física e/ou Bacharel em Educação Física.

Mediante essa Resolução, possibilitou-se a cada ISEF elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Em 2002, surge o quarto modelo de currículo sob a égide de duas bases de orientações normativas que tratam, diferenciadamente, as integralidades e terminalidades da "licenciatura", sendo conhecida tecnicamente como Formação de Professores na Educação Básica (Resoluções nº 1 /2002 e nº 2/2002 do CNE - Conselho Nacional de Educação) e do "bacharelado" que, para evitar ser confundido na Europa com curso de ensino médio, passa a ser chamado oficialmente de

Graduação na Educação Física (Resolução nº 7 / 2004 do CNE). Com isso, quebra-se a tradição da formação generalista e ampliada na Educação Física que, de maneira indistinta, formava o profissional para trabalhar no âmbito escolar quanto não escolar (CORREA; FERRAZ, 2010).

Carvalho (2004) relata que esse modelo curricular previu, em sua Resolução 02/2002, uma carga horária de, no mínimo, 2.800 horas e, no mínimo, em três anos letivos, em que a articulação teoria-prática garantisse, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Já as diretrizes da Graduação da Educação Física, previstas na Resolução 07/2004, desafiam as instituições formadoras a organizarem seus currículos inspiradas na autonomia institucional; garantindo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; concebendo a graduação como formação inicial; promovendo a formação continuada; pautando a ética pessoal e profissional; estimulando a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento; empreendendo a construção e gestão coletiva do projeto pedagógico; desenvolvendo a abordagem interdisciplinar do conhecimento; reconhecendo a indissociabilidade teoria-prática; e garantindo a articulação entre conhecimentos de formação ampliada e específica (CARVALHO, 2004).

De acordo com Taffarel (2005), o estabelecimento de novas diretrizes e a reestruturação curricular para a graduação foram uma das principais estratégias da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso para adequar a formação de profissionais de nível superior à "nova ordem mundial" exigida pelos interesses imperialistas.

Como parte dos processos de revisão das matrizes orientadoras da formação, a produção histórica da área da Educação Física, Esporte e Lazer, nas questões concernentes à prática pedagógica, currículo, produção do conhecimento, formação

de professores e políticas públicas vem ganhando ênfase nos programas de graduação e pós-graduação no Brasil, incentivando a formação de grupos de estudos e pesquisa. Tais estudos apontam a constituição da História como uma matriz científica que estabelece referência de unidade entre os professores e pesquisadores, tanto para a investigação quanto para o ensino (OLIVEIRA;e PERIM, 2009).

Carvalho (2004) apregoa que definir Educação Física vai além da mera prática regular e periódica de praticar esportes. A resolução do CNE/CES 7, de 31 de março de 2004 estabelece em seu artigo 3º que a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional, cujo objeto é o estudo de aplicação ao movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico. O artigo 4º da mesma resolução define que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

### **2.3.2 A regulamentação da profissão de Educação Física**

O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), em sua Carta Magna da Educação Física (2002) estabelece que o graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, visando aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

O curso tem a denominação de graduação em Educação Física e o perfil do graduado em Educação Física com formação - pautada em princípios éticos e com base no rigor científico - de natureza generalista, humanista, crítica e reflexiva. O profissional qualificado para o exercício da profissão na área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, tem como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo

compreendido como direito inalienável de todos os povos, é parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana (CONFEEF, 1998).

Para atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa e às diversas análises do documento do CONFEEF, faz-se alusão a determinações legais relativas às competências gerais e específicas a serem desenvolvidas. O documento destaca que

[...] a aquisição de competências requeridas na formação do Graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria e prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção profissional e que todas as experiências de intervenção profissional sejam balizadas por posicionamentos reflexivos com consistência e coerência conceitual” (CONFEEF, 1998. p. 7)

Para Correa e Ferraz (2010), as competências não podem ser adquiridas apenas no plano teórico, sequer no estritamente instrumental. É imprescindível, portanto, que haja coerência entre a formação oferecida, as exigências práticas esperadas do futuro profissional e a necessidade de emancipação e democratização política, humana e sociocultural.

Oliveira e Perim (2009) afirmam que a Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem, como objeto de estudo e de aplicação, o movimento humano com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico. No campo educacional a intervenção ocorre no campo da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Correa e Ferraz (2010) destacam que o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão

filosófica e na conduta ética. Os autores afirmam que o graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, de forma a aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

De acordo com Nahas (2003), estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que configura outrossim uma identidade profissional. Além disso, o autor destaca que o contexto histórico atual da formação profissional sofre profundas transformações nas práticas econômicas, políticas, sociais, culturais, dentre outras, exigindo a reestruturação da sociedade nos seus mais diferentes setores. Devido ao avanço da ciência e da tecnologia, esse processo de mudanças altera a estrutura do sistema de produção e de contratação bem como, requer também novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores).

Nahas (2003) afirma que o profissional qualificado para o exercício da profissão na área de Educação Física, entendida como um campo de estudo multidisciplinar e de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da cultura do movimento humano, tem como finalidade possibilitar a todo cidadão o acesso a este acervo compreendido como direito inalienável de todos os povos, é parte importante do patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.

Segundo Silva (2010), no âmbito dos projetos, as Diretrizes Curriculares como políticas de ensino orientam as propostas de formação dos professores, trazendo subjacentes a elas concepções sobre a identidade docente. Por identidade, se está entendendo o constructo ou conjunto de conhecimentos que dá sentido à formação inicial e continuada e à prática pedagógica que norteia o itinerário pedagógico do professor em sua forma e conteúdo, constituindo-se a docência.

Nesse contexto, as diretrizes mais atuais, sancionadas em 2002 e 2004 pelo Conselho Nacional de Educação, apresentam como proposta para a Formação dos Professores da Educação Básica,

[...] licenciatura plena, um curso com identidade própria, com conhecimentos e competências específicos para a atuação docente, privilegiando [...] o preparo do professor; a aprendizagem como um processo de construção de conhecimento, habilidades e valores; conteúdos, como meio de suporte na constituição das competências e avaliação como parte integrante do processo de formação (BRASIL, 2002a, p. 2)

No caso particular da Educação Física, as suas diretrizes curriculares sempre ocorreram de forma paralela aos normativos da Educação, quando comparada às demais áreas de formação de professores, visto que ela assumiu um caminho próprio, sendo que muitas das deliberações foram incorporadas ao “seu ritmo”, mas não no mesmo “tempo” das demais licenciaturas. A Educação Física tardou para incorporar alguns parâmetros normativos, embora tenha dado um salto de qualidade, no final do século XX, ao organizar a sua área de estudos e formação profissional por eixos temáticos de conhecimento com a Resolução CFE 03/87, delimitando duas áreas acadêmico-profissionais: o Bacharelado e a Licenciatura (SILVA, 2010).

Oliveira e Perim (2009) afirmam que a criação do Bacharelado foi uma conquista em 1987, visando sedimentar um corpo de conhecimento que desse maior legitimidade à própria profissão em seu processo de profissionalização. Essa mudança provocou um divisor de águas no sentido de se produzir a profissão e a área de conhecimento Educação Física. No entanto, em muitos cursos dessa área - se não na maioria - adotou-se a “perspectiva” de Licenciatura ampliada, ou seja, formavam-se profissionais para atuar tanto no espaço escolar quanto no não escolar em virtude da abrangência do seu campo de atuação, colocando em questão esse problema.

Segundo Silva (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) constituem orientações para a elaboração dos currículos que devem, necessariamente, ser adotadas por todas as instituições de ensino superior. Segundo o MEC, dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das

concepções antigas e herméticas das grades curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional (Lei 9.394/96 Parecer CNE/CES no 776/97).

Seu objetivo é levar os alunos a aprender a aprender, que engloba dentro do contexto aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (SILVA, 2010).

A Educação Física se caracteriza como uma área de estudo, elemento educacional e campo profissional, embasados pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre o movimento humano intencional e consciente, nas suas dimensões biológica, comportamental, sócio-cultural e corporeidade (OLIVEIRA e PERIM, 2009).

Por sua vez, Silva (2010) sustenta que a Educação Física também é considerada um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física / movimento humano / motricidade humana (tematizadas através da ginástica, do esporte, do jogo, da dança, da luta, das artes marciais, do exercício físico, da musculação, da brincadeira popular bem como de outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade.

Em sua concepção profissional, distingue-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades, buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento visando à realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal (OLIVEIRA e PERIM, 2009).

Segundo o CONFEF (1998) o campo de atuação do profissional de Educação Física é pleno nos serviços à sociedade, nas suas diversas formas de manifestações no



âmbito da cultura e do movimento humano intencional, através das atividades físicas, esportivas e similares, sejam elas formais e não formais tais como ginástica, esporte, jogos, danças, lutas, artes marciais, exercícios físicos, musculação, dentre tantas outras.

Oliveira e Perim (2009) destacam a definição do CONFEF (1998) ao especificar que a área de atuação do educador físico é delimitada pela capacidade do profissional em coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas, do desporto e similares.

### **2.3.3 Competências Profissionais na Educação Física**

A competência profissional envolve a capacidade do educador físico em articular os conhecimentos teóricos à sua prática profissional, levando em conta as suas experiências profissionais e pessoais. Essa capacidade tem origem na formação inicial, sendo, posteriormente, ampliada com a formação continuada (MALACO, 2007).

O que se espera de um licenciado ou bacharel no término da graduação em Educação Física, é que o mesmo esteja apto e suficientemente cômico da responsabilidade profissional que a docência exigirá. Em se tratando das aulas de Educação Física, o professor, mesmo em início de carreira, deve planejar e disseminar conhecimentos teóricos e práticos, inerentes à área, qual seja: a construção de um saber ligado à motricidade humana (OLIVEIRA; PERIM, 2009).

Para Silva (2010) cabe ressaltar, no entanto, que mesmo sendo um especialista em movimento, ao elaborar seu plano do curso de Educação Física na escola, é imprescindível que se observe outras dimensões humanas, dentre outras, os aspectos cognitivo e psicológico. Para que as aulas tenham a adequação e o sucesso esperado é necessário que se estude além do aspecto motor, itens tais

como a relação interpessoal, a liderança e a comunicação, por exemplo (SILVA, 2010).

Desde a formação, espera-se que o futuro professor tenha predisposição à competência das relações interpessoais, isto é, não basta ele levar em conta apenas o saber teórico e desenvolver as habilidades “práticas”. É preciso também querer, dispor-se a “correr riscos” e desejar estabelecer diálogos que aproximem o conteúdo aplicado aos objetivos esperados e alcançados com a condução de sua intervenção. Somado a estes, é necessário ter percepção e crítica pertinente; o “saber que sabe” de forma reflexiva (SILVA, 2010).

A Educação Física consiste em formar hábitos e atitudes que promovam o desenvolvimento harmonioso do corpo humano, mediante instrução sobre higiene corporal e mental, sob vários e sistemáticos exercícios, esportes e jogos (SILVA, 2010). Definir Educação Física ultrapassa a prática regular e periódica de se fazer exercícios (ou esportes).

À medida que diversos estudos no campo da Educação Física se desenvolvem, surgem conceitos ou visões mais amplas deste componente curricular assumindo outros termos tais como educação postural, equilíbrio das massas musculares, manutenção das funções fisiológicas a favor do estado saudável do corpo, controle do peso corporal e da relação de força e resistência muscular com percentuais de gordura, dentre outros (CORREA; FERRAZ, 2010).

Como parâmetro de referência para esclarecer os conceitos abrangentes, o código de ética da categoria profissional, elaborado e difundido pelo CONFEF / CREF, citado por Feliciano e Lima (2006) explica:

A filosofia da Educação Física também reforça a dimensão ética, discute seus valores, significados, leva à busca de um desempenho profissional competente, indicando a necessidade de um saber ou um saber fazer, que venha a efetivar-se como o saber ou um saber fazer, que torne o ideal sublime dessa profissão prestar sempre o melhor serviço a um número cada vez maior de pessoas, destacando não só a dimensão técnica mas, também a dimensão política, como é desejável (FELICIANO; LIMA, 2006, p. 11).

Desta forma é possível reforçar a ideia da “completude”, entendendo que um profissional precisa reunir competências que não se restrinjam às habilidades motoras. Ao contrário faz-se necessário assimilar e praticar outras tantas competências (FELICIANO; LIMA, 2006).

No contexto da educação física, o conceito de competência é multidimensional, dependendo do profissional, dos alunos, da situação educacional e dos valores sociais que servem como base ao ajuizamento desta competência. Nessa visão, a competência é vista como algo abrangente e dependente de vários fatores. Não se pode, pois, dogmatizar um conceito de competência, porém, é cabível definir elementos componentes que fazem parte deste conceito. É importante perceber que a competência é resultante de vários elementos da prática pedagógica que envolvem os sujeitos nela presentes, sua história de vida e sua formação (CARVALHO; FREITAS, 2006).

Para Silva (2010), o que se espera de um formando ao final do curso de Educação Física é que esteja apto e ciente de suas responsabilidades como docente, para disseminar e implementar conhecimentos teóricos e práticos a respeito da motricidade humana, da capacidade funcional, do aprimoramento desportivo, da recreação e do lazer, que permitam ao ser humano:

1. otimizar suas possibilidades e potencialidades para se mover de forma específica ou genérica, harmoniosa e eficaz e
2. capacitar-se para, em relação à sociedade, adaptar-se, interagir e transformá-la, sempre na busca de uma melhor qualidade de vida.

A graduação deve ser a responsável pela formação da responsabilidade e da competência deste profissional. A universidade deve estar atenta às mudanças e tendências do mercado de trabalho, para que os recursos humanos por ela formados tenham capacidade de nele atuar. A atuação do licenciado deve se voltar exclusivamente para a educação escolarizada, considerando-se a relação professor\aluno.

O profissional é responsável por muitas descobertas e experiências que podem ser boas (ou não). Como facilitador, deve ter conhecimento suficiente para trabalhar

tanto os aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais, cognitivos e psicológicos (OLIVEIRA e PERIM, 2009). É também papel do profissional transmitir, de forma consciente (ou não), valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se pode transmitir esses aspectos descartando o aspecto afetivo, a interação professor\aluno.

Quanto ao comportamento ou características técnicas, Oliveira e Perim (2009) afirmam que o bom profissional conhece seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando sua participação; reflete e pensa sobre sua prática; domina conteúdo e metodologia para ensiná-lo; aproveita o tempo útil, tem poucas faltas e interrupções; aceita responsabilidade e as exigências dos alunos e do seu trabalho; usa eficientemente o material didático, dedicando mais tempo às práticas que enriquecem o conteúdo; fornece *feedback* constante e apropriado; fundamenta o conteúdo na unidade teórico-prática; comunica aos alunos o que espera deles e o porquê (tem objetivos claros); sugere estratégias metacognitivas para os alunos e as exercita; estabelece objetivo cognitivo tanto de alto quanto de baixo nível; integra seu ensino com outras áreas.

Segundo Malaco (2006), o docente demonstra interesse, entusiasmo, vibração, motivação e/ou satisfação com o ensino. É seu trabalho valorizar seu papel; o ensino é sua profissão de fé (professora a fé em que acredita); desenvolve laço afetivo forte com seus alunos; mantém clima agradável, respeitoso e amistoso com os discentes; é afetivamente maduro. Conhece a experiência social concreta dos alunos; possui visão crítica da escola e de seus determinantes sociais; possui visão crítica dos conteúdos escolares.

Somado a estes tópicos é possível, ainda, refletir a respeito do professor considerado bem sucedido à sua prática pedagógica, sob a perspectiva da dimensão dos conteúdos, apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). No referido documento os conteúdos escolares são abordados em três dimensões:

a) a *dimensão conceitual* que se refere à abordagem das regras técnicas, dados históricos das modalidades e ainda reflexões a respeito da ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência.

b) a *dimensão procedimental* que representa a esfera “do fazer” tem por base respeito ao conteúdo ensinado pelo professor, que não deve girar apenas em torno das habilidades motoras e do esporte, mas também da organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento.

c) a *dimensão atitudinal* que inclui neste aspecto as normas, valores e atitudes. Esta dimensão está intimamente ligada não somente ao aspecto teórico, mas também ao aspecto prático; vivencia os conceitos.

Carvalho (2004), ressalva que na formação profissional em Educação Física, o “futuro profissional” deverá compreender a importância e o significado do movimento, entender o processo de crescimento e desenvolvimento aplicado à atividade física como meio de “expressão” pessoal e de integração com seus semelhantes.

A questão de estar apto (ou não) para exercer a competência profissional advém de vários fatores como: pessoais, profissionais, culturais, de personalidade, dentre outros. Cada pessoa transmite o que sente e o que é capaz de fazer. Se a pessoa se julga apta e na prática isso não é revelado, seria aconselhável que se buscasse mais conhecimento e/ou experiências para que pudesse exercer a profissão de forma adequada (MALACO, 2007).

É de suma responsabilidade da Instituição de ensino providenciar currículo e programas que abordem estes tópicos acima, possibilitando a análise crítica, a vivência e a experiência, combinando-as aos aspectos individuais de personalidade, necessidade, maturação e motivação, além de respeitar a herança cultural e as peculiaridades regionais (CARVALHO, 2004).

### **3 METODOLOGIA**

Um plano de pesquisa fornece as orientações básicas ou “receita” para a realização de um projeto. O pesquisador deve, para Hair (2005), escolher um plano que oferecerá informações relevantes sobre as questões de pesquisa e desempenhará sua função de modo mais eficiente. O caminho metodológico delineado para a realização desta pesquisa é definido pelo tipo de pesquisa, quanto aos fins e aos meios, identificando as unidades de análise e os sujeitos da pesquisa, as técnicas de coleta de dados e o tratamento dos dados obtidos.

#### **3.1 Tipo de Pesquisa**

Minayo e Sanches (1993) afirmam que o estudo quantitativo atua nos níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos, tendo como objetivo trazer os dados indicadores e tendências observáveis. Este procedimento, segundo Richardson (1999, p.70), não é tão profundo na busca do conhecimento da realidade dos fenômenos, mas se preocupa com o comportamento geral dos acontecimentos, validando a proposta a que um estudo deste tipo se propõe.

No decorrer do levantamento bibliográfico, este estudo primou pela pesquisa quantitativa que, diferente da qualitativa, preocupa-se com os instrumentos estatísticos tanto na coleta quanto no tratamento dos dados. Sua importância é estabelecida ao mostrar a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências feitas.

A abordagem quantitativa é frequentemente aplicada em estudos de levantamento como o que este se propõe numa tentativa de entender por meio de uma amostra o comportamento de uma população (RICHARDSON, 1999). A intenção é verificar quantitativamente a relação existente entre a percepção docente e discente sobre as competências profissionais na Educação Física e a contribuição do curso de graduação estudado sobre o desenvolvimento das capacidades inerentes a esta profissão.

### 3.1.1 Tipo de Pesquisa Quanto aos Fins

Para Gil (2010) há três tipos de estudo com objetivos distintos: os estudos exploratórios, os experimentais e os descritivos. Na presente pesquisa, os fins se apresentaram como pesquisa descritiva, já que se pretendeu expor características de determinada população ou de determinado fenômeno. A pesquisa descritiva pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação (VERGARA, 2010).

De acordo com Cervo e Bervian (2003, p.49), a pesquisa descritiva é aquela que observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos variáveis, sem manipulá-los. Gil (2010), por sua vez, enfatiza que fazem parte deste tipo de pesquisa aquelas que têm por objetivo levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população. Para Vergara (2010) as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.

Para Triviños (1987), a intenção de se conhecer determinada realidade é o foco essencial do estudo descritivo, delineando com exatidão os fatos e fenômenos dessa realidade. Por outro lado, Pereira (2003) destaca que a organização adequada de uma base de dados facilita a realização de estudos descritivos, e que o cerne desse tipo de estudo é a correta delimitação de frequências. Por sua vez, Vergara (2009) assevera que a finalidade do estudo descritivo é observar, descrever e documentar os aspectos da situação.

O que se busca, respectivamente, é identificar regularidades na amostra que possam ser estendidas à população (MALHOTRA, 2006), e ter um olhar diferenciado sobre a realidade investigada, salientada por Demo (2002) como uma visão amplificada do fenômeno estudado. Os resultados obtidos descrevem as variáveis em que as capacidades profissionais são percebidas pelos pesquisados no contexto do curso, tornando-se viável verificar em que perspectiva as competências profissionais do Educador Físico, recebem contribuição em sua formação no referido curso.

### 3.1.2 Tipo de Pesquisa Quanto aos Meios

Segundo Godoy (1995), na pesquisa quantitativa e descritiva, o estudo de caso (aplicável a esta pesquisa) é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas como pessoa, família, produto, empresa, órgão público, fundação, comunidade ou mesmo país. O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais. Consiste no estudo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

De acordo com Vergara (2009), há uma crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como a exploração de situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; a preservação do caráter unitário do objeto estudado; a descrição da situação no contexto em que está sendo feita determinada investigação.

Além disso, há a formulação de hipóteses ou o desenvolvimento de teorias e, ainda, a explicação das variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas, as quais não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GODOY, 1995). O estudo de caso dessa dissertação está inserido no ambiente em que os discentes se preparam para o mercado de trabalho, ou seja, no ano de conclusão do curso em que a maturidade e o encontro com a realidade do mercado de trabalho se encontram. É neste ambiente que a percepção pode ser identificada de maneira mais consistente e detalhada dentro das várias capacidades encontradas na intervenção do educador físico.

### 3.2 Unidade de Análise e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa utilizou, como **unidade de análise**, uma IES privada do Centro-Oeste de Minas Gerais, o Centro Universitário de Formiga (UNIFORMG). Os pesquisados contemplados foram os professores e alunos do curso de Educação Física Licenciatura e Bacharelado, os quais foram selecionados seguindo critérios de acessibilidade e intencionalidade (VERGARA, 2009), tendo em vista, respectivamente, a disponibilidade dos mesmos em responder ao questionário.



Vergara (2009) salienta ainda, que a amostra é uma parte do universo (sujeitos da pesquisa), definida como não probabilística, independentemente de qualquer procedimento estatístico, selecionando os elementos de acordo com a facilidade de acesso a eles. Os **objetos de análises** foram as competências profissionais dos alunos do curso considerado.

### 3.3 Coleta de Dados, População e Amostra

Quanto aos instrumentos de **coleta de dados**, conforme Gil (2010) foi aplicado na pesquisa um questionário (APÊNDICE A) direcionado aos professores, e outro questionário (APÊNDICE B) para os alunos, no período de 01 a 20 de setembro de 2012, cujo enfoque foi traçado para obter levantamento junto aos sujeitos, sobre suas percepções relativas ao modelo de Fleury e Fleury (2001) e sua relação com as diretrizes curriculares do curso. O questionário se desenvolveu como modalidade de coleta de dados mais adequada para investigações descritivas, meio pelo qual esta pesquisa se fundamenta (MALHOTRA, 2001).

A coleta por meio de questionário fornece meios rápidos e econômicos para identificar o conhecimento, atitudes, crenças, expectativas e comportamentos de uma população de pessoas, permitindo a utilização de testes estatísticos que permitem observar o relacionamento entre diversas variáveis e a importância que cada uma delas ocupa no fenômeno sob investigação (BABBIE, 1999).

A escala de avaliação utilizada no questionário foi a de Likert, composta por cinco opções, distribuídas entre duas colunas relacionadas em dois aspectos: a primeira coluna refere-se à qual medida os respondentes **docentes e discentes** concordam que o **curso deveria contribuir (IDEAL)** para o desenvolvimento das capacidades e, na **segunda coluna**, em que medida o **respondente docente** concorda que o **curso contribuiu ou tem contribuído efetivamente (REAL)** para o desenvolvimento das capacidades nos alunos; quando o **respondente é discente**, a abordagem é se o mesmo concorda que o **curso contribuiu ou tem contribuído efetivamente (REAL)** para o desenvolvimento das **próprias** capacidades.

Neste contexto, Ferreira (2005) destaca o conceito de *população* como o conjunto de todos os indivíduos ou elementos que atendem a determinadas características definidoras, e tais características dependem do objetivo do estudo. Por sua vez, a *amostra* é um subconjunto retirado da população com o objetivo de representá-la.

A amostra dessa dissertação se constituiu de um total de 77 respondentes de um total de 180 discentes e docentes atuantes no universo pesquisado, o curso de Educação Física. O número de pesquisados foi de 12 professores que atuam em ambas as modalidades (Licenciatura e Bacharelado). Foram considerados para a amostra entre os discentes, os 65 alunos matriculados a partir do 6º. período da graduação, sendo que 64,6% destes (42 alunos) se encontram matriculados no último semestre de formação. Entre os 65 alunos da graduação selecionados para esta pesquisa, 20 alunos estão matriculados no sexto período do curso de Licenciatura Plena (30,7% do total da amostra) e 45 alunos matriculados no curso de Bacharelado (69,3% do total da amostra), divididos entre duas turmas: 23 alunos do sexto período e 22 alunos do oitavo período. Todos os respondentes assinaram o Termo de Autorização livre e esclarecido garantindo o anonimato e privacidade dos mesmos.

Foi aplicado na pesquisa um questionário (APÊNDICE A) direcionado aos professores, e outro questionário (APÊNDICE B) para os alunos. Cada questionário foi dividido em duas partes, sendo que na primeira parte, o objetivo era colher as informações sócio-demográficas de cada sujeito, na intenção de verificar informações sobre o perfil dos docentes e discentes. Neste aspecto, o intuito é encontrar a homogeneidade na amostra entre os docentes, principalmente no tempo de experiência na atuação acadêmica; já por outro lado, entre os discentes a intenção é considerar o tempo de trabalho ou estágio no campo de atuação, além do tempo de estudos empreendidos na graduação.

A segunda parte é idêntica entre os dois grupos pesquisados (APÊNDICES A e B), docentes e discentes, contendo 41 itens sobre as capacidades relativas às profissões de modo geral (itens 1 a 23) e outras específicas da profissão de Educador Físico (itens 24 a 41). O foco é avaliar de uma lado a percepção dos docentes, no que diz respeito à contribuição do curso de graduação na formação e

desenvolvimento das competências profissionais dos discentes e, do outro lado, avaliar a percepção dos discentes, quanto à contribuição do curso de graduação na formação e desenvolvimento de suas próprias competências profissionais.

Os questionários foram entregues aos professores segundo o critério de acessibilidade e disponibilidade, durante o intervalo de suas aulas, assim como os questionários repassados aos alunos, em momento semelhante. Uma vez que o questionário se apresentou de forma clara e dinâmica, o tempo de resposta foi otimizado e suficiente para devolução imediata na mesma abordagem de entrega. O tempo médio de devolução foi de 15 minutos para ambos os grupos. Todos os questionários foram considerados para análise, uma vez que os mesmos não apresentaram rasuras, além de terem sido preenchidos de forma completa.

O uso deste questionário permitiu atingir completamente todos os itens dos objetivos específicos, ao estabelecer uma comparação dos resultados encontrados entre os grupos investigados (docentes e discentes). De outra forma, as análises empreendidas favoreceram a satisfação do objetivo geral deste estudo para, finalmente, responder ao problema formulado para esta dissertação.

Para Vieira (2009) a escala *likert* estabelece uma análise sobre uma série de afirmações relacionadas ao objeto pesquisado, ou seja, relaciona e representa várias assertivas sobre um determinado assunto. A mesma autora afirma que desta forma é possível obter uma pontuação para cada item, sendo a soma desses valores o indicativo da atitude favorável ou desfavorável do respondente.

### **3.4. Análise de Dados**

Para auxiliar na interpretação e compreensão dos resultados, foram apresentados gráficos e tabelas assim como testes estatísticos mais específicos, que possibilitaram a obtenção de resultados técnicos e precisos em relação à população estudada. No início da etapa de análise, desenvolveu-se uma avaliação da distribuição populacional à qual a amostra pertence. As informações sócio-demográficas tornaram-se um referencial para verificar a constituição de um grupo

homogêneo. Desta forma, a distribuição estatística populacional tem papel preponderante para que os resultados apresentem consistência e confiabilidade e não possuam incoerência em relação às hipóteses levantadas (FERREIRA, 2005).

Finalizada a fase de coleta de dados, as informações foram tabuladas e analisadas. A análise ocorreu através do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 15.0, bem como de planilhas do programa *Microsoft Excel*. Desta forma foi possível desenvolver de forma clara uma análise sobre as respostas ao problema estabelecido na pesquisa, atender aos propósitos descritos nos objetivos e formular conclusões no que diz respeito aos dados encontrados.

Baseado nos estudos de Babbie (1999), os métodos estatísticos utilizados na pesquisa se fundamentaram através da análise descritiva das variáveis e uma análise comparativa entre possíveis associações entre variáveis. Foram realizadas, portanto, análises de ambas as ordens através do estudo da frequência das respostas, a distribuição dos dados sobre as percepções registradas pelos pesquisados, sendo possível aplicar uma comparação entre as posições apresentadas pelos docentes e discentes.

De acordo com Siegel e Castellan (2006), em algumas situações em que a amostra coletada é muito pequena, o recomendado é a utilização de testes não paramétricos. Estes, apesar de possuírem um poder de decisão a respeito das hipóteses ligeiramente inferior aos obtidos pelos testes paramétricos, oferecem a vantagem da amplitude de aplicação e da maior simplicidade para a realização de seus cálculos.

Conforme Ferreira (2008), na medida em que o tipo de dados é obtido, adota-se uma série de técnicas estatísticas específicas, utilizando ferramentas de descrição e apresentação de dados através das medidas separatrizes ou ainda de tendência central como as médias, o desvio padrão, a mediana e percentil, além do coeficiente de correlação. Tais informações são apresentadas neste estudo por meio de tabelas de distribuição de frequência e de gráficos expositivos.

Ferreira (2008) destaca que, para ambas as situações, caso as distribuições estatísticas populacionais forem as mesmas - fator que se confirmou na amostra

deste estudo - estas tendem a gerar as mesmas médias, sendo que, se pelo menos uma destas distribuições for diferente das demais, teremos médias diferentes e poder-se-á rejeitar a hipótese nula dos testes acima.

O tratamento dos dados foi realizado por meio de estatística específica e para efeitos de definição e confirmação dos dados, a amostra apresentou um nível de significância maior que 5% e confiabilidade de 95% em relação ao universo da pesquisa.

## 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é dividido em seções que pretendem relatar os resultados e as informações geradas por meio da interpretação dos dados e, desta forma, atender à expectativa gerada a partir do objetivo geral, fundamentado na identificação das percepções de docentes e discentes de uma IES mineira em relação à contribuição do curso de graduação em Educação Física na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes, relacionadas ao modelo de Fleury e Fleury (2001).

Além do objetivo geral, os objetivos específicos direcionaram a análise dos dados, a partir da percepção dos docentes a respeito da contribuição do curso de graduação na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes, além da percepção dos mesmos discentes em relação à sua formação e desenvolvimento de suas próprias competências profissionais.

A primeira seção discute as informações geradas na parte I do questionário sobre as variáveis demográficas mais relevantes para essa dissertação, tanto dos docentes quanto dos discentes e o tempo de trabalho e experiência na área de educação física, seja pelo lado geral incluindo outras áreas de atuação, como pelo lado específico atuando apenas na área de educação física. A segunda seção apresenta os resultados obtidos através da estatística descritiva por percentual, pela análise univariada dos dados relativos à segunda parte do questionário, demonstrando a perspectiva por parte dos docentes e discentes em relação à contribuição **real** do curso no desenvolvimento das capacidades de profissões em geral e das capacidades específicas para o Educador Físico.

### 4.1. Dados sócio-demográficos – Parte I

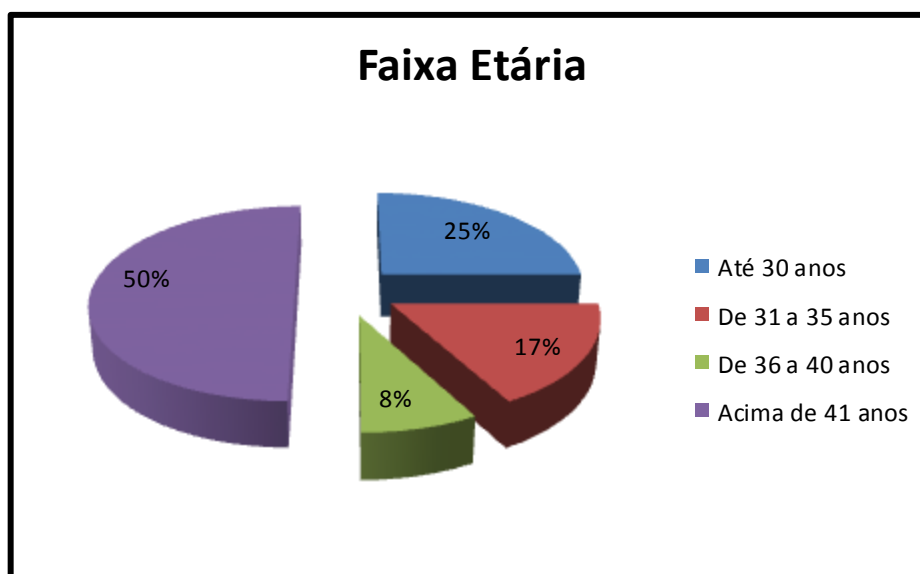
As variáveis sócio-demográficas apresentam o perfil da amostra e demonstram a característica da população estudada com a exposição sobre a faixa etária, o estado civil e a relação destes com a profissão de educação física, o tempo de experiência no campo de atuação e a vivência no ambiente acadêmico. Outra variável

considerada para o estudo é o período em que o aluno se encontra matriculado, definido a partir do 6º. período de formação.

#### 4.1.1 Análise dos Dados Sócio-Demográficos Relacionados aos Docentes

Os dados demonstrados no GRAF.1 mostram que a metade dos professores pesquisados se encontra na faixa de idade acima de 41 anos, sendo possível verificar que a concentração de professores com idade superior mostra-se bem maior que a faixa de professores mais jovens (abaixo de 30 anos).

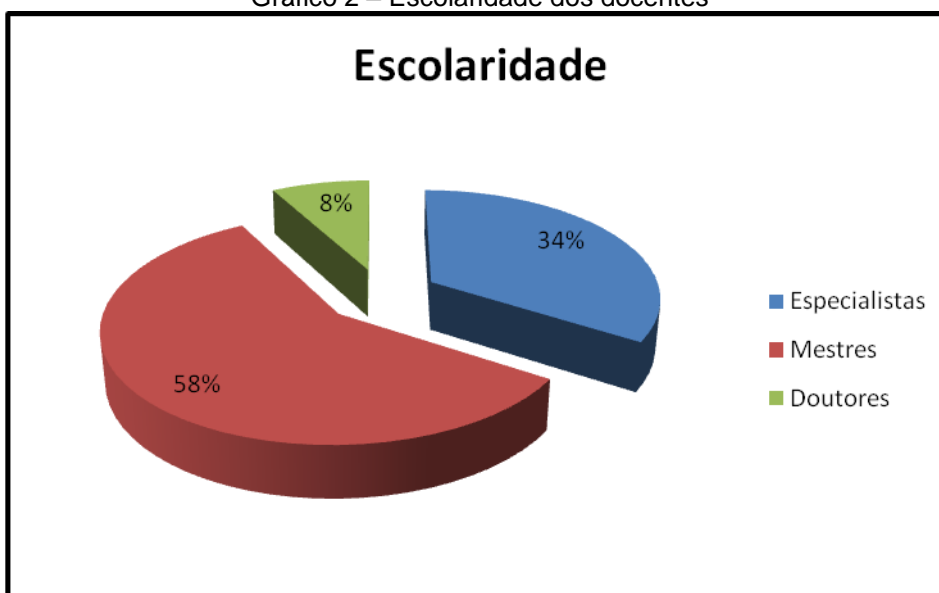
Gráfico 1 – Faixa etária dos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa

O GRÁF. 2 mostra que o percentual de docentes com mestrado (58%) supera o número de professores especialistas (34%) e o de doutores (8%). Esse resultado vai de encontro aos números apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP (INEP, 2007) em referência às informações sobre a evolução do nível de escolaridade dos docentes em exercício no ensino superior no Brasil, aumentando o número de mestres e doutores, e diminuindo o número de especialistas neste campo de atuação. Esta variável remete ao fato de que as exigências de qualificação e atualização constante do quadro docente estão influenciando positivamente a evolução e o nível do professorado no ensino superior.

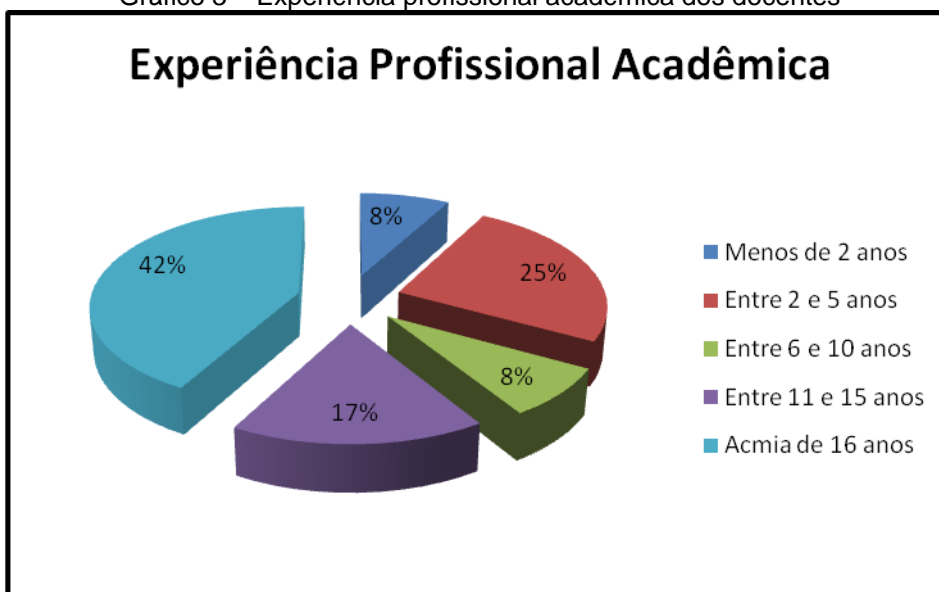
Gráfico 2 – Escolaridade dos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa

Por sua vez, os dados exibidos no GRÁF. 3 apresentam a vivência acadêmica dos docentes, destacando a bagagem que os mesmos possuem no âmbito do ensino superior. A maior parte do grupo de docentes da IES pesquisada (42%) atua na faixa acima de 16 anos na experiência profissional acadêmica, superando a outra extremidade da faixa de professores com pouca experiência acadêmica (8%) e os professores com média experiência acadêmica (8%).

Gráfico 3 – Experiência profissional acadêmica dos docentes



Fonte: Dados da Pesquisa



A experiência profissional total dos docentes informada pelo GRÁF. 4 revela que a maior parte dos docentes (33%) tem uma experiência em áreas além da atuação na educação física menor que 15 anos. Porém, quando o tempo de experiência é somado entre as faixas superiores, atesta-se que metade dos professores (50%) atua profissionalmente há mais de 21 anos, revelando um considerável tempo de experiência. Esse gráfico tem uma relação direta com o gráfico anterior (GRÁF. 4) no que se refere ao tempo de experiência acadêmica, uma vez que a maioria dos docentes com tempo de docência no ensino superior é semelhante à maioria dos docentes com tempo de experiência total de trabalho.

Gráfico 4 – Experiência profissional total dos docentes

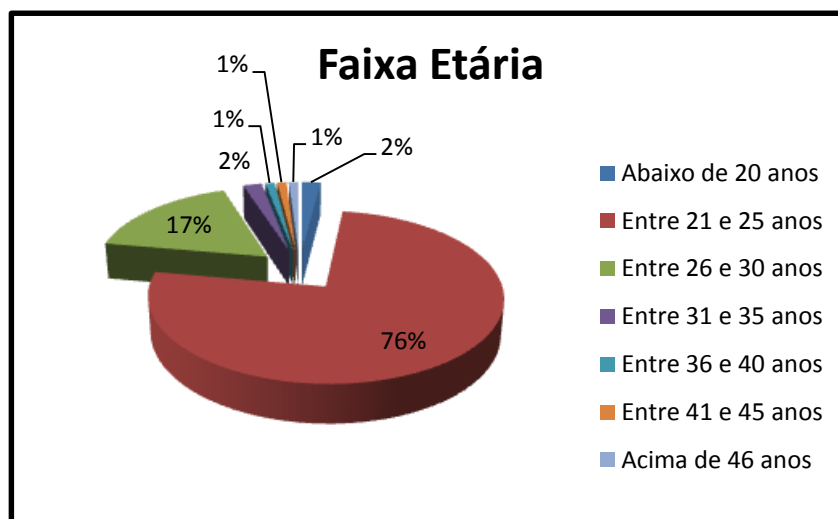


Fonte: Dados da Pesquisa

#### 4.1.2 Análise dos Dados Sócio-Demográficos Relacionados aos Discentes

O GRÁF. 5 apresenta a faixa etária dos discentes. As informações mostram que a maioria considerável dos estudantes se encontra na faixa até 25 anos, sendo que no outro extremo das variáveis, apenas 2% se encontram acima de 36 anos.

Gráfico 5 – Faixa etária dos discentes



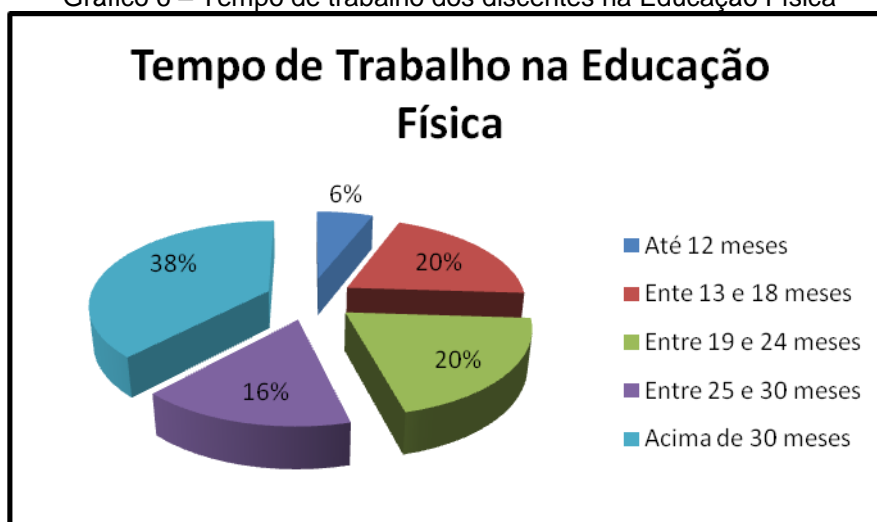
Fonte: Dados da Pesquisa

O tempo de trabalho dos discentes na área de Educação Física pode ser observado pelas informações no GRÁF. 6, que destaca a predominância da faixa acima de 31 meses de atuação, com 38% dos pesquisados. Nesta variável, considera-se além do aspecto laboral no campo da educação física, a vivência em estágios acadêmicos e de extensão em setores ligados à área de formação. É possível analisar que um pequeno número de alunos (6%) apresenta tempo de trabalho inferior a 12 meses.

É fato que, quanto maior o tempo de trabalho, mais palpável e próximo da realidade pode ser a percepção dos discentes em relação às suas competências profissionais. Outro fator a ser esclarecido é de que esta variável apresenta um fator considerável para esse estudo, uma vez que todos os discentes se encontram trabalhando na área, fato comum segundo Farinatti (2007) e que ocorre na Educação Física devido em grande parte, a acessibilidade às vagas disponíveis, e ainda a escassez de profissionais, provocada pela demanda crescente de vagas no mercado de trabalho.

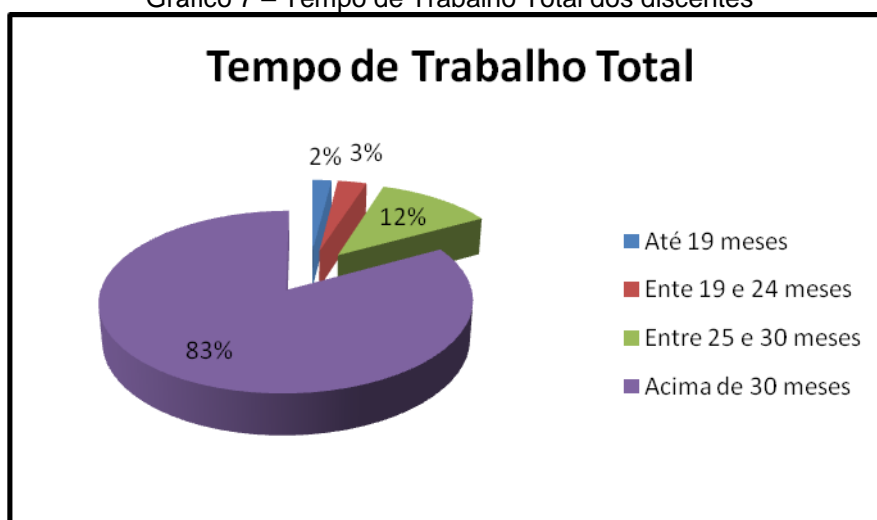
Houve nesta variável uma preocupação em relação a noção das características do campo de atuação do Educador Físico em virtude deste aspecto influenciar a percepção dos pesquisados, já que a experiência adquirida tanto em estágios como em empregos formais ou não, remota à possibilidade de uma melhor compreensão sobre as capacidades presentes na profissão.

Gráfico 6 – Tempo de trabalho dos discentes na Educação Física



O GRÁF. 7 expõe o tempo de experiência laboral dos discentes, incluindo o tempo de atuação além da área de educação física. Nesta variável, um tempo maior de vivência em outras áreas pode ser observado de forma semelhante ao tempo de atuação dos discentes dentro da educação física, ou seja, a maioria consistente dos discentes (83%) apresenta tempo de trabalho acima de 30 meses.

Gráfico 7 – Tempo de Trabalho Total dos discentes



#### 4.2. Análise dos Dados sobre as Capacidades Profissionais – Parte II

A segunda parte do questionário busca extrair nos respondentes, docentes e discentes, em que medida é possível concordar sobre a situação **ideal** e **real** na

qual o curso de graduação em educação física contribui para o desenvolvimento das capacidades profissionais apresentadas na formação dos discentes. Para promover consistência e não permitir redundância ao analisar os resultados, foi considerado para a análise dos dados, apenas a percepção sobre a contribuição que o curso na realidade oferece ao desenvolvimento das competências profissionais do Educador Físico.

Para atender aos objetivos traçados para este estudo, o questionário apresenta dois grupos de abordagem, sendo que no primeiro grupo, formado por 23 afirmativas, as capacidades são apresentadas em relação às profissões de modo geral. Cada competência foi relacionada a um grupo de capacidades relacionadas as profissões de forma geral. No segundo grupo, composto por mais 18 afirmativas, as capacidades são relacionadas de forma específica para a profissão de educador físico.

Todas as afirmativas foram formuladas com base nos conceitos sobre competência propostos por Fleury e Fleury (2001) que, por meio da agregação de valor, dá importância à conexão entre o indivíduo e a profissão, ora enfatizando características pessoais, ora direcionando as características e exigências específicas da profissão.

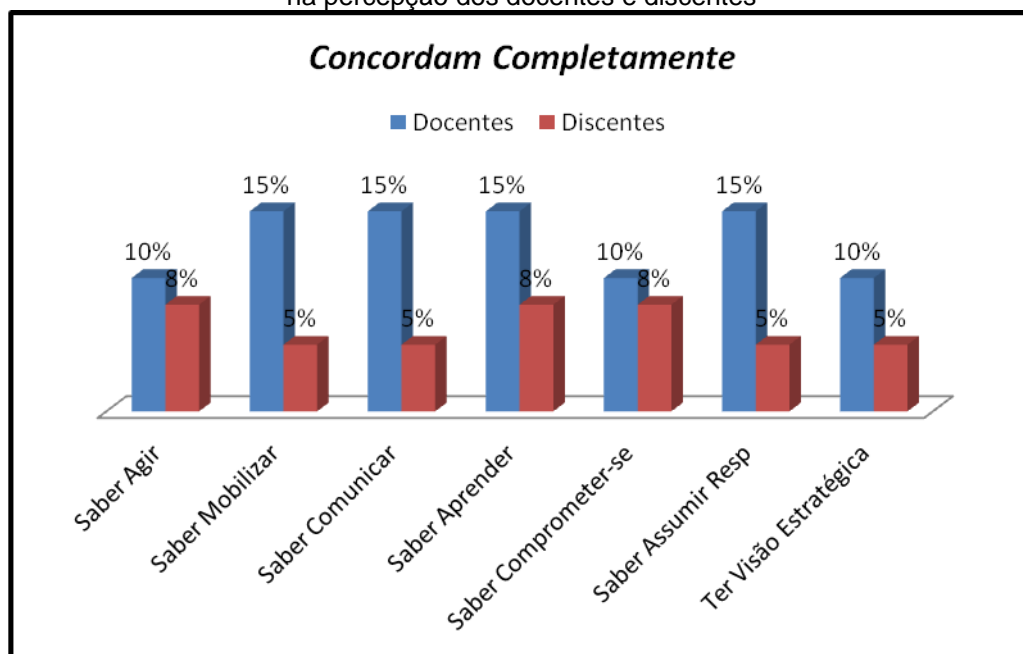
#### **4.2.1 Análise sobre as Competências Profissionais de Modo Geral**

A análise dos dados coletados na parte I se concentrou na forma em que as sete competências são analisadas a partir da disposição de todos os 5 níveis de concordância, neutralidade e discordância apresentados na escala *likert*. Assim, é possível verificar cada grau de percepção em que as competências isoladamente são avaliadas, facilitando a compreensão comparativa entre docentes e docentes, por meio da análise estatística descritiva simples.

Tal análise pode ser observada com a seguinte estrutura:

a) Distribuição do posicionamento que os pesquisados revelaram sobre em que medida eles **concordam completamente** que o curso contribui de forma *real* para o desenvolvimento das capacidades profissionais apresentadas.

Gráfico 8 – Distribuição percentual relativa ao item *Concordam Completamente*, na percepção dos docentes e discentes

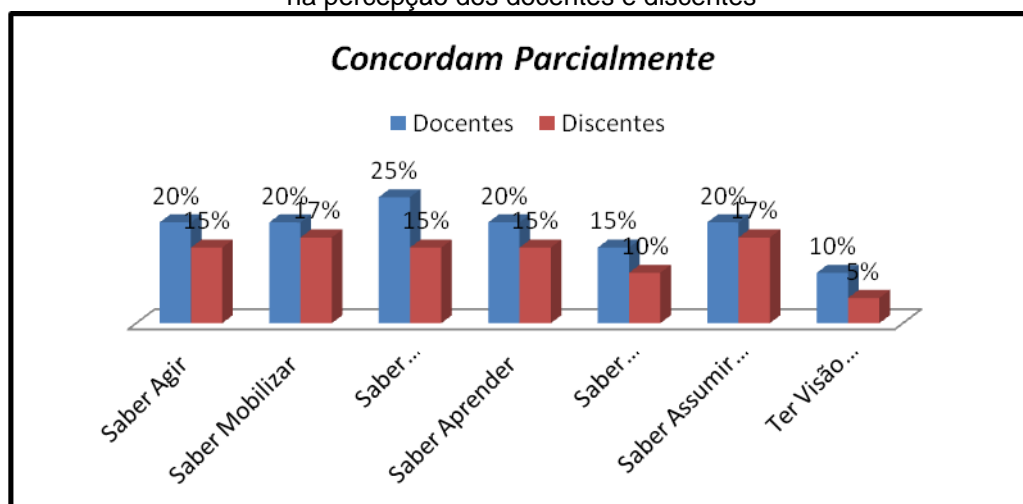


Fonte: Dados da Pesquisa

Através dos dados exibidos no gráfico acima (GRÁF. 8), verifica-se que os discentes são menos concordantes que os docentes em todas as capacidades. Porém, isto representa uma parcela que favorece a assertividade da grade curricular em relação as competências desenvolvidas. A competência saber comprometer-se apresentou maior grau de semelhança sendo que o saber mobilizar, saber comunicar, saber aprender e saber assumir responsabilidade apresentaram o maior percentual (15%) de concordância completa entre os docentes. As competências saber agir, saber comprometer-se e saber aprender apresentaram o maior valor alcançado entre os discentes (8%).

b) Distribuição do posicionamento que os pesquisados revelaram sobre em que medida eles **concordam parcialmente** que o curso contribui de forma *real* para o desenvolvimento das capacidades profissionais apresentadas.

Gráfico 9 – Distribuição percentual relativa ao item Concordam Parcialmente, na percepção dos docentes e discentes



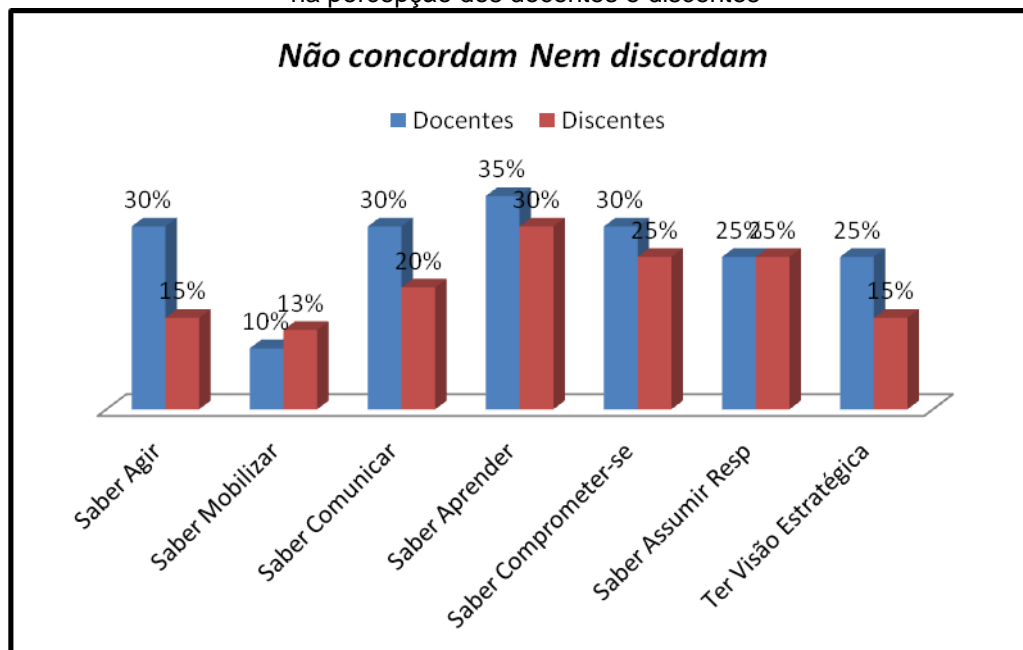
Fonte: Dados da Pesquisa

O GRÁF. 9 consegue expressar um comparativo entre a percepção dos alunos em relação aos professores. Os valores inferiores entre os discentes são semelhantes em todas as capacidades, representando o posicionamento dos discentes em virtude de uma visão naturalmente mais crítica em relação ao eventual otimismo dos docentes. A concordância parcial aponta para as condições favoráveis em que o curso se desenvolve, porém sem ser uma unanimidade.

Os saberes relacionados às competências listadas são predominantemente aplicados no campo da formação acadêmica profissional, especialmente nos últimos semestres de estudo, por meio de atividades de extensão, estágios e aulas práticas. Estima-se que nesta fase, a percepção de docentes e discentes se aproxima da realidade do mercado de trabalho na mesma medida em que a quantidade de informações se tornou suficiente para uma formação crítica e consistente, da realidade em que se constitui a formação acadêmica destes futuros profissionais.

c) Distribuição do posicionamento que os pesquisados revelaram sobre em que medida eles **não concordam nem discordam** que o curso contribui de forma *real* para o desenvolvimento das capacidades profissionais apresentadas.

Gráfico 10 – Distribuição percentual relativa ao item Não Concordam Nem Discordam, na percepção dos docentes e discentes



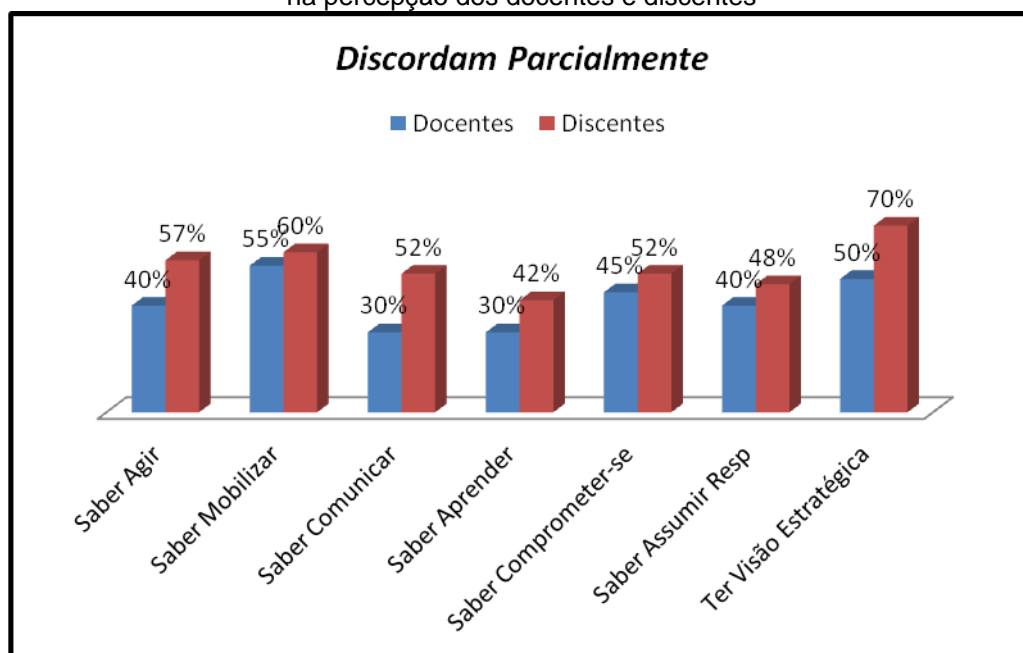
Fonte: Dados da Pesquisa

Os resultados expressos no GRÁF. 10 evidencia que a visão de parte dos docentes pesquisados demonstra uma indiferença aproximada ao posicionamento na mesma proporção dos discentes, principalmente nas capacidades relacionadas à competência de “saber assumir responsabilidades”. Tanto docentes (25%) quanto os discentes (25%) não concordam nem discordam quanto à contribuição do curso nesta variável.

Esta indiferença pode estar relacionada a uma não preocupação com a característica de determinadas disciplinas que contemplem as capacidades relativas às competências em questão. Este posicionamento deverá ser comprovado em um estudo qualitativo justificando o motivo para tal resultado.

d) Distribuição do posicionamento que os pesquisados revelaram sobre em que medida eles **discordam parcialmente** que o curso contribui de forma *real* para o desenvolvimento das capacidades profissionais apresentadas.

Gráfico 11 – Distribuição percentual relativa ao item Discordam Parcialmente, na percepção dos docentes e discentes



Fonte: Dados da Pesquisa

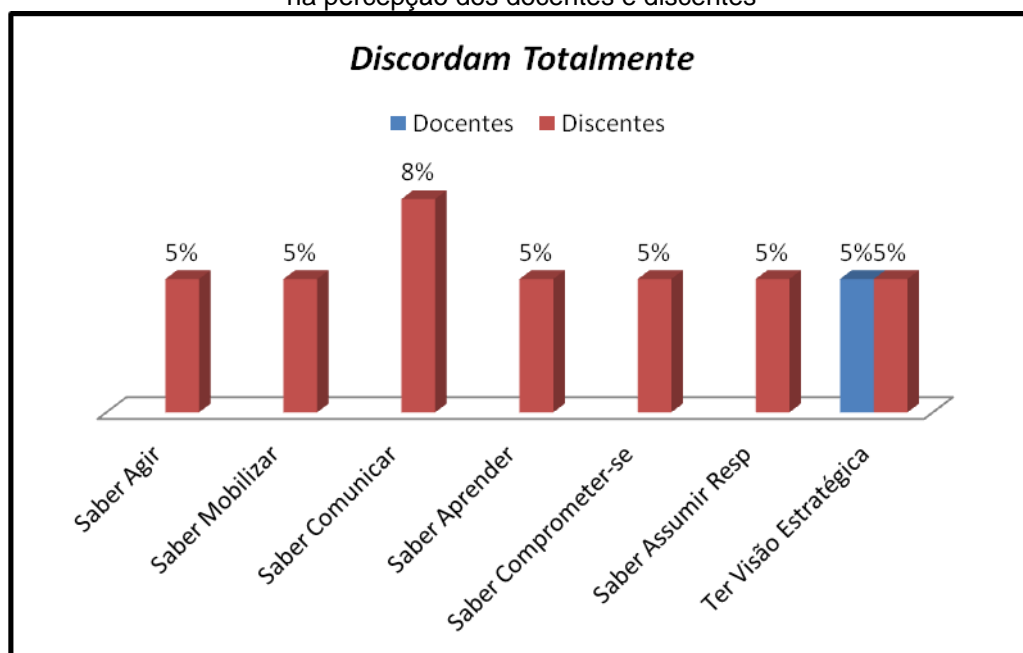
O GRÁF. 11 traz em destaque uma posição por parte dos discentes sobre o fato de discordarem parcialmente da contribuição do curso sobre o desenvolvimento de suas competências. Neste grau de avaliação, todas as competências tiveram uma média de 54% de docentes que, parcialmente discordam da posição em que o curso contribui no seu desenvolvimento. Os discentes representaram um resultado acima dos docentes nesta variável em todas as competências sendo que a competência em saber mobilizar foi a que apresentou maior semelhança entre os dois grupos pesquisados.

A competência saber comunicar apresentou 22 % de diferença, sugerindo que as capacidades relativas a essa competência estão ligadas à fatores em que em a transmissão de conhecimentos entre os docentes e discentes , apresenta limitações que merecem uma melhor compreensão: como os professores transmitem este conhecimento e como os alunos absorvem as informações transmitidas.

e) Distribuição do posicionamento que os pesquisados revelaram sobre em que medida eles **discordam totalmente** que o curso contribui de forma *real* para o desenvolvimento das capacidades profissionais apresentadas.



Gráfico 12 – Distribuição percentual relativa ao item Discordam Totalmente na percepção dos docentes e discentes



Fonte: Dados da Pesquisa

Através dos resultados descritos no GRÁF. 12, observa-se que os respondentes que discordaram totalmente da contribuição do curso no desenvolvimento de suas capacidades. Apenas na variável sobre *ter visão estratégica* é que 5% dos docentes manifestaram total discordância, sendo que 8% dos discentes foram totalmente contrários à posição de que o curso contribui para o desenvolvimento da competência de *saber comunicar*.

#### 4.2.2 Análise sobre as Competências Profissionais Específicas do Educador Físico

No segundo grupo de capacidades apresentadas aos pesquisados pelo questionário aplicado, foi verificado um cuidado para definir a disposição dos itens de forma aleatória para correlacionar as capacidades baseadas no conteúdo programático das disciplinas, apenas com o intuito de servir como parâmetro desta mesma disposição e não oferecer interferência nas respostas aos questionamentos por parte dos discentes pesquisados.

Enquanto no primeiro grupo de capacidades gerais a realidade encontrada na percepção docente é aproximada da percepção dos discentes, no segundo grupo

onde as capacidades são específicas da competência do educador físico, a realidade percebida entre os dois respondentes se polarizou em opostos interligados apenas na parcialidade.

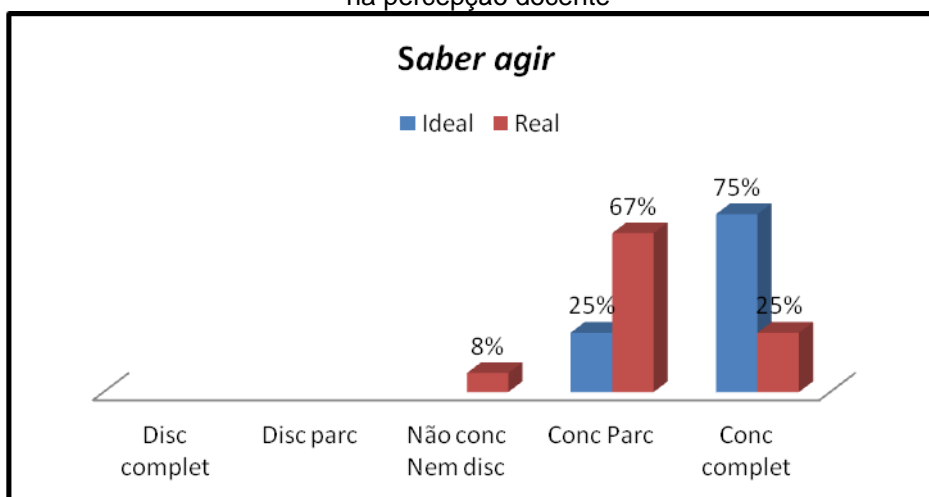
É possível observar que no âmbito das capacidades específicas da Educação Física, o posicionamento dos discentes é relacionado de forma semelhante em todas as competências analisadas. Tal fator pode ter uma relação direta à bagagem alcançada já com as primeiras experiências no campo de atuação e intervenção do Educador Físico.

As afirmativas foram agrupadas de acordo com as competências e seus saberes, com os respectivos significados. Estas serão expostas antes de cada gráfico, de modo a facilitar a análise e permitir a condensação da interpretação dos dados, no primeiro momento em relação aos docentes e, no segundo, os resultados encontrados em relação aos discentes.

Sobre a primeira competência, “saber agir”, foi analisado em que medida o curso contribui na realidade para o desenvolvimento desta capacidade por meio das afirmações de 1 ao 5 que são: *o saber* o que o aluno deve fazer na sua atuação profissional, *o saber* por que fazer determinados procedimentos, *o saber* julgar, *o saber* escolher e *o saber* decidir.

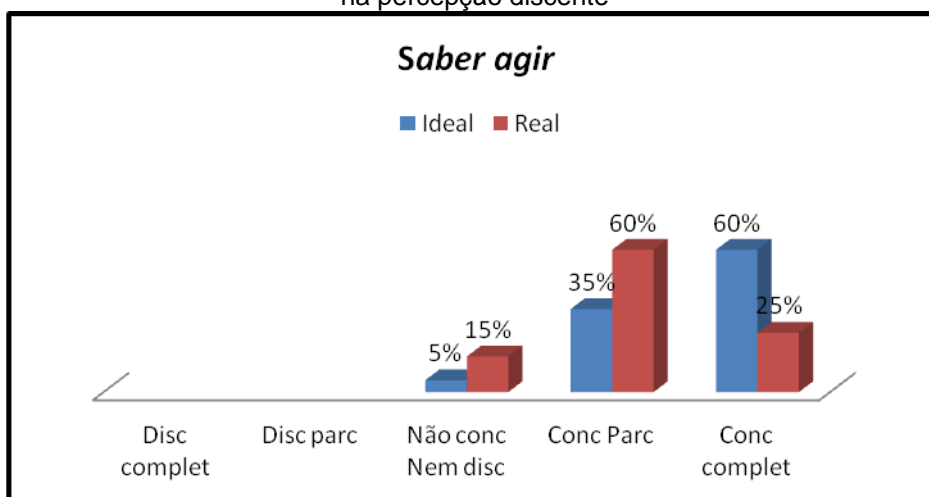
Os GRÁF. 13 e 14 apresentam os resultados para a questão sobre a percepção em que a maioria dos docentes (92%) e discentes (85%) concordam completamente ou parcialmente que o curso contribui para a competência *saber agir*. Verifica-se que em tal item há um destaque sobre a capacidade que o Educador Físico domina sobre o que fazer na sua intervenção, porque fazer, escolher dentro de suas opções possíveis o que poderá fazer e decidir sobre a melhor opção.

Gráfico 13 – Distribuição percentual relativa ao *saber agir*, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 14 – Distribuição percentual relativa ao *saber agir*, na percepção discente

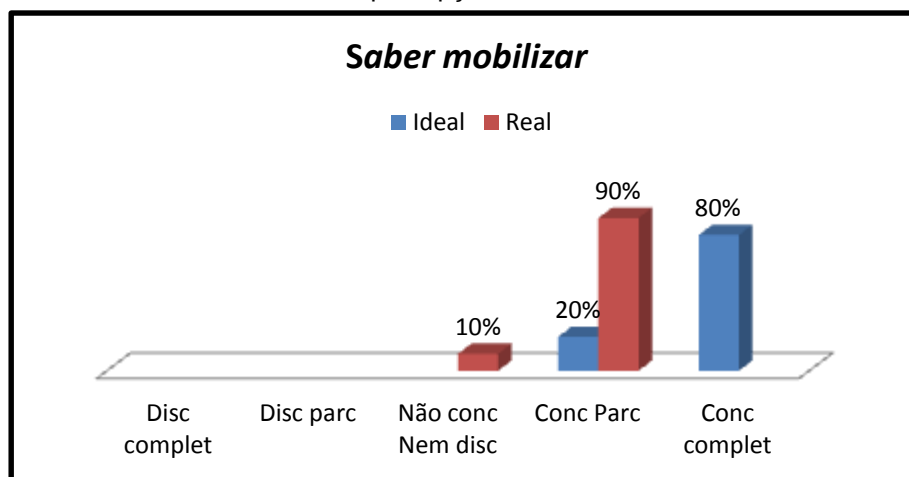


Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre a segunda competência “saber mobilizar”, foi analisado em que medida o curso contribui na realidade para o desenvolvimento desta capacidade por meio das afirmações de 6 e 7: *o saber* o que o aluno deve mobilizar sobre recursos de pessoas, financeiros, materiais e ainda *o saber* criar sinergia entre os recursos disponíveis e mobilizados para o exercício de suas funções na organização onde vai atuar. Os resultados encontrados sobre essa competência são apresentados nos GRÁF. 15 e GRÁF. 16. Na percepção avaliada entre os docentes, há um posicionamento (90%) quase total de que o curso contribui parcialmente para o desenvolvimento desta competência. Porém, o resultado encontrado entre os discentes diverge relativamente deste posicionamento, ou seja, entre eles ocorre uma indiferença (40%) neste item em quase a metade dos alunos, sendo que

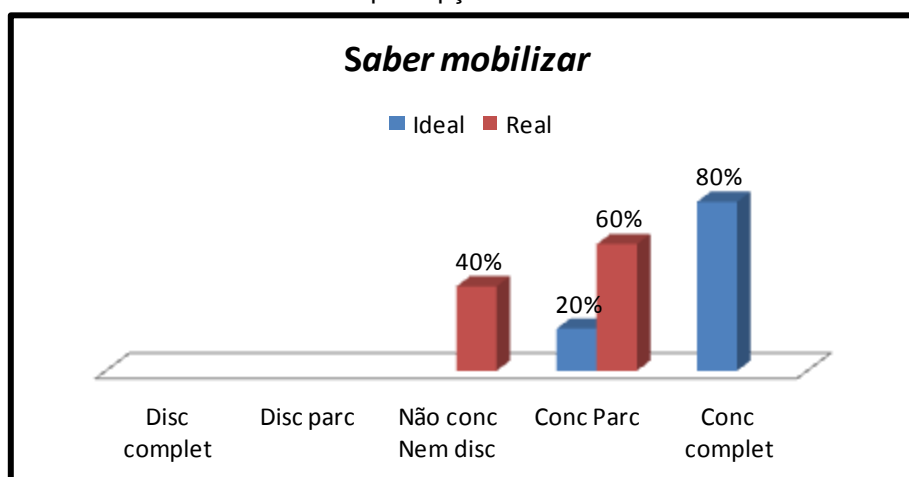
nenhum deles concorda completamente com o fato de que o curso contribui.

Gráfico 15 – Distribuição percentual relativa ao *saber mobilizar*, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 16 – Distribuição percentual relativa ao *saber mobilizar*, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

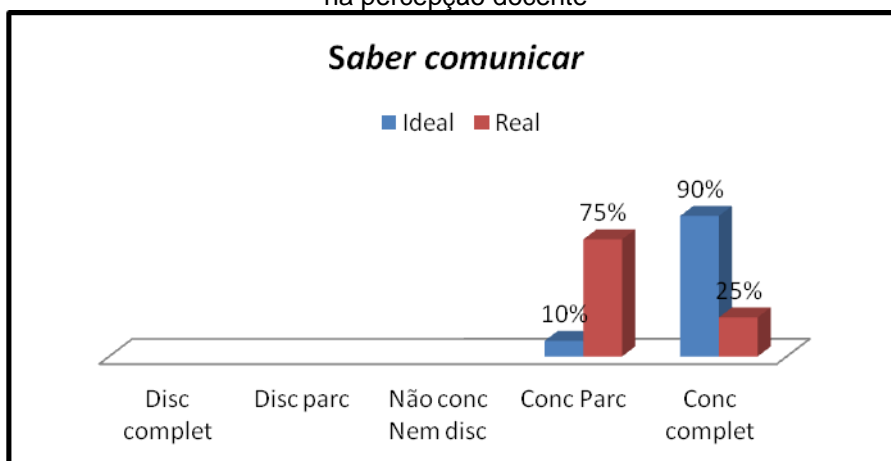
Sobre a terceira competência, “saber comunicar”, foi analisado em que medida o curso contribui na realidade para o desenvolvimento desta capacidade por meio das afirmações de 8 ao 11: *o saber* compreender informações e conhecimentos transmitidos por outros membros de uma referida organização; *o saber* processar informações e conhecimentos; *o saber* transmitir informações e conhecimentos e *o saber* assegurar o entendimento da mensagem transmitida para os outros membros da organização.

Nesta competência, a habilidade do Educador Físico em receber e transmitir

informações, além dos conhecimentos sobre sua abordagem implica ainda o domínio sobre se os outros membros da organização retiveram e assimilaram sua mensagem. No campo da Educação Física tais domínios se referem também na intervenção sobre os alunos e clientes seja no ambiente educacional ou na área de saúde e rendimento físico.

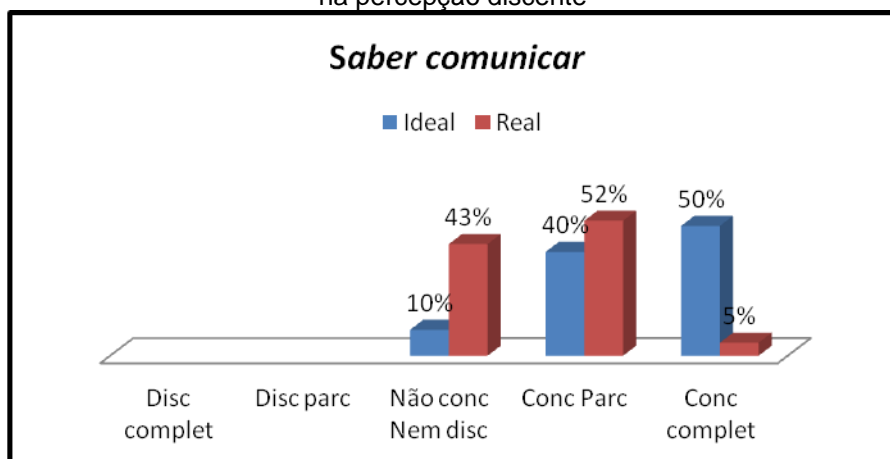
Os GRÁF. 17 e GRÁF. 18 demonstram uma posição relativamente diferenciada entre a percepção dos docentes em relação aos discentes. Enquanto a totalidade dos professores (100%) concordam total ou parcialmente que o curso contribui com o desenvolvimento da capacidade de se comunicar, os alunos se posicionam entre concordar parcialmente (52%) e completamente (5%), 47% dos alunos se apresentam neutro quanto a essa competência.

Gráfico 17 – Distribuição percentual relativa ao *saber comunicar*, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 18 – Distribuição percentual relativa ao *saber comunicar*, na percepção discente



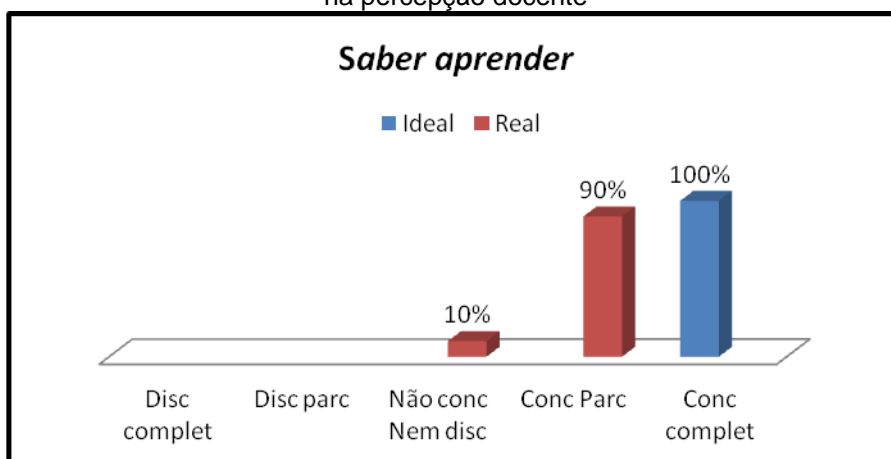
Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre a quarta competência, “saber aprender”, foi analisado em que medida o curso contribui na realidade para o desenvolvimento desta capacidade por meio das afirmações de 12 ao 15: *o saber* trabalhar o conhecimento e a experiência; *o saber* rever modelos mentais; *o saber* desenvolver-se para atuar com efetividade na sua área na organização e ainda *o saber* propiciar o desenvolvimento dos outros. Esta competência é estabelecida nos estudos de Fleury e Fleury (2001) como um dos principais componentes da competência profissional.

O perfil exibido nos GRÁF. 19 e GRÁF. 20 sobre o *saber aprender*, evidencia outra divergência entre os docentes e discentes, no que se refere realmente ao que o curso contribui para o desenvolvimento desta competência. Enquanto que a maioria dos docentes (90%) concorda parcialmente que o curso contribui, a maioria dos discentes (65%) não concorda nem discorda que esta competência seja desenvolvida pelo curso, se posicionando de forma indiferente neste item. Pela primeira vez nesta análise dos dados, um determinado número (20%) se posiciona discordando parcialmente sobre a contribuição do curso.

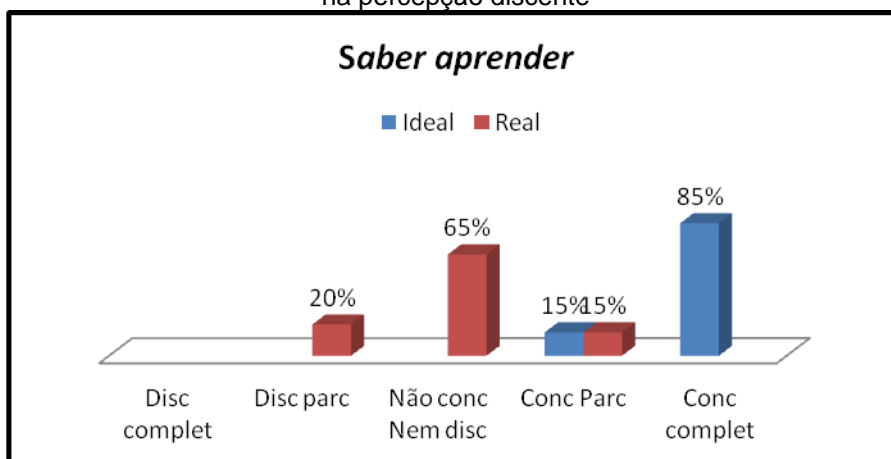
Ao se observar as capacidades que se referem a esta competência, o grau de exigência para o Educador Físico dominar as ferramentas utilizadas para tal fim depende da observância da relação estímulo x resposta (FARINATTI, 2007). O profissional precisa verificar na prática sobre que respostas seus estímulos estão gerando extraindo daí uma bagagem que aprimore sua experiência, revele uma capacidade de acessar seu banco de memória e verificar o nível de eficiência de sua intervenção. A competência em saber comunicar revela a capacidade de intervir diretamente na evolução e desempenho da organização em que se insere e das pessoas que recebem a intervenção.

Gráfico 19 – Distribuição percentual relativa ao *saber aprender*, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 20 – Distribuição percentual relativa ao *saber aprender*, na percepção discente



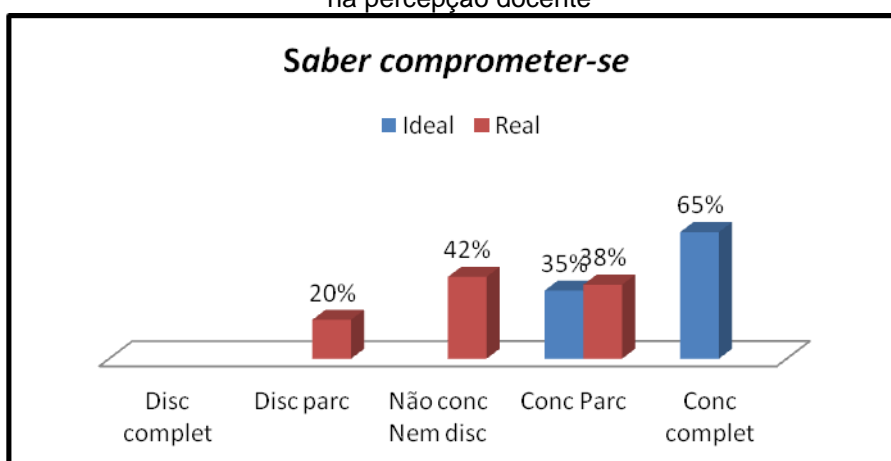
Fonte: Dados da Pesquisa

Sobre a quinta competência, “saber comprometer-se”, foi analisado em que medida o curso contribui na realidade para o desenvolvimento desta capacidade por meio das afirmações de 16 e 17: o *saber* engajar-se com os objetivos da organização e o *saber* comprometer-se com os objetivos da organização.

O nível de comprometimento e engajamento do Educador Físico quanto a sua atuação não é diferente dos níveis exigidos em uma corporação. Enquanto na indústria verifica-se uma exigência que o profissional assuma integralmente o seu papel dentro de uma empresa, o mesmo ocorre em relação ao profissional da Educação Física que se vê parte crucial na aprendizagem e prática da atividade física como um todo.

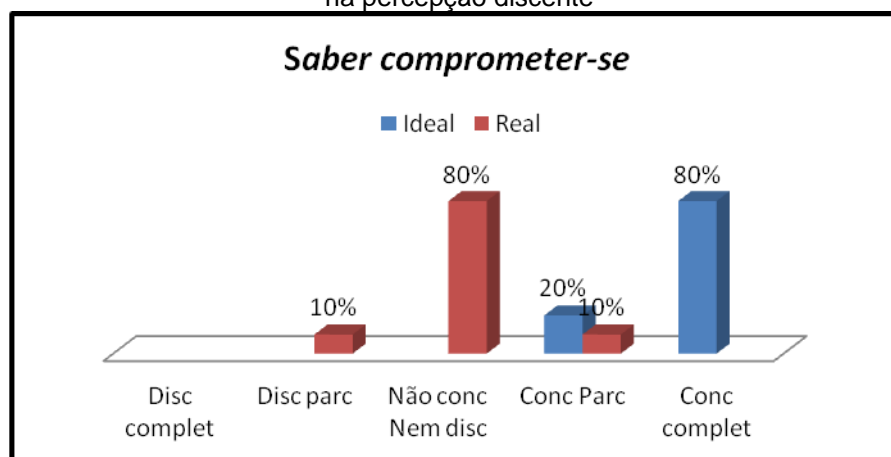
Sobre as capacidades referentes a essa competência, os GRÁF. 21 e GRÁF. 22 mostram que entre os discentes, o posicionamento é claro quanto à indiferença expressa (80%) sobre o fato de o curso contribuir na realidade com o desenvolvimento desta variável. Por outro lado, neste aspecto os docentes se apresentaram mais divididos, com uma parte concordando parcialmente (38%) e outra parte semelhante (42%) se posicionando indiferentes. Esse resultado sugere uma identificação e uma compreensão mais aprofundada sobre esta competência receber contribuições para sua formação no curso, intenção que pode vir a ser alcançada por uma pesquisa qualitativa.

Gráfico 21 – Distribuição percentual relativa ao saber comprometer-se, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 22 – Distribuição percentual relativa ao saber comprometer-se, na percepção discente



Fonte: Dados da Pesquisa

A sexta competência, “saber assumir responsabilidades”, foi analisada no sentido de verificar em que medida o curso contribui na realidade para o seu desenvolvimento

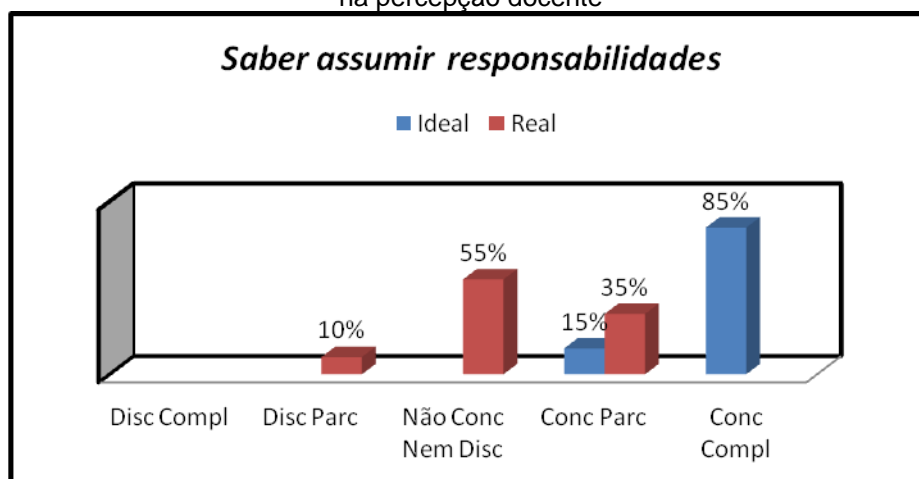


por meio das afirmações 18 ao 20: o *saber ser* responsável na área de atuação na organização de saúde; o *saber* assumir os riscos e as consequências de suas ações e o *saber ser* reconhecido na sua área de atuação como um profissional responsável e competente.

Os GRÁF. 23 e GRÁF. 24 estabelecem um parâmetro entre a percepção dos pesquisados, que deixa evidente que o discente percebe, de forma diferente do docente, a realidade que o curso não contribui parcialmente para o desenvolvimento desta competência. Entre os docentes, uma parte (35%) concorda parcialmente que o curso contribua para que o discente seja responsável, assuma riscos e almeje ser reconhecido como um profissional competente e outra parte se posicionaram indiferente. Farinatti (2007) aborda dois aspectos neste ponto: o fato da profissão de Educação Física ser reconhecida recentemente e ainda, muitos trabalhadores atuarem de forma irregular, sem o registro profissional além da ausência de professores e instrutores sem a devida formação acadêmica, contribui para que a profissão não seja valorizada entre os próprios estudantes e profissionais.

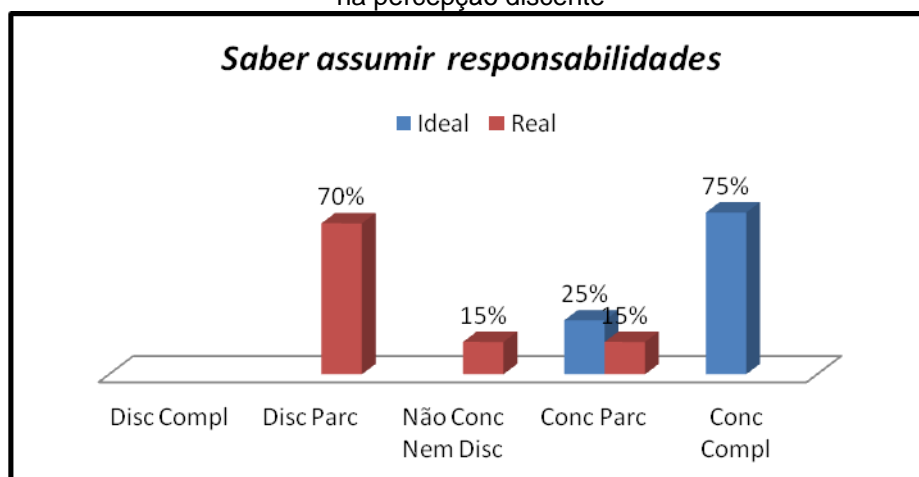
Entre os discentes, 70 % discordam parcialmente que o curso contribui para o desenvolvimento desta capacidade. Pode-se verificar que necessariamente, tal resultado não implica necessariamente em uma deficiência do curso em si, mas sim uma resistência, segundo FARINATTI (2007), generalizada entre os próprios Educadores Físicos.

Gráfico 23 – Distribuição percentual relativa ao saber assumir responsabilidades, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 24 – Distribuição percentual relativa ao saber assumir responsabilidades, na percepção discente



Fonte: Dados da Pesquisa

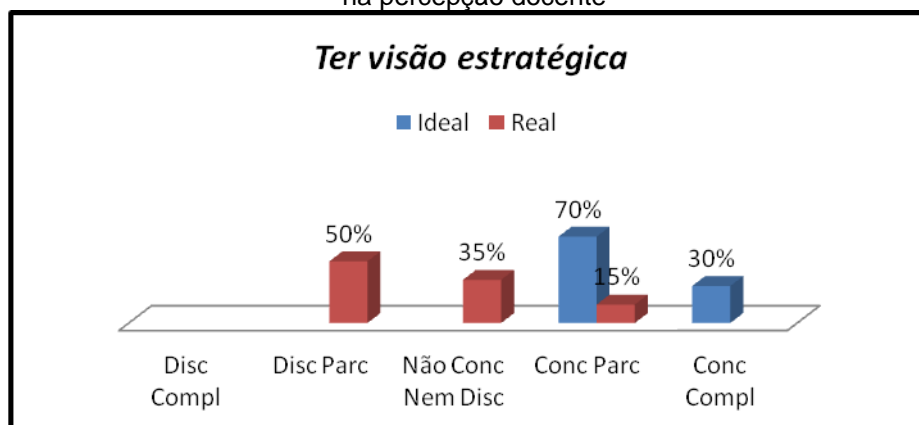
Sobre a sétima competência, “saber ter visão estratégica”, foi analisado em que medida o curso contribui na realidade para o desenvolvimento desta capacidade por meio das afirmações de 21 ao 23: *o saber* conhecer o negócio da organização e seu ambiente; *o saber* entender o negócio da organização e seu ambiente e *o saber* identificar oportunidades e alternativas de ação na organização.

A visão estratégica na Educação Física está concentrada na capacidade em que o profissional domina as variáveis que envolvem a gestão de um negócio e o mercado que ele atua, além do serviço que ele presta e consegue estabelecer uma leitura das oportunidades e opções de modalidades que ele pode ofertar.

Outro aspecto sobre essa competência é que ela se insere na capacidade que o discente identifica oportunidades de negócio na educação física, sendo que no ambiente da licenciatura, este saber está ligado ao ambiente do desporto. Por sua vez, no Bacharelado, esta competência é percebida na quantidade de serviços prestados na área de saúde e desempenho, de acordo com as necessidades da população em que o profissional promove sua intervenção. As academias de ginástica e centros de atividades físicas tornaram-se empresas de médio e grande porte, principalmente nos grandes centros, devido ao crescimento do número de pessoas que buscam essa prestação de serviços (FARINATTI, 2007).

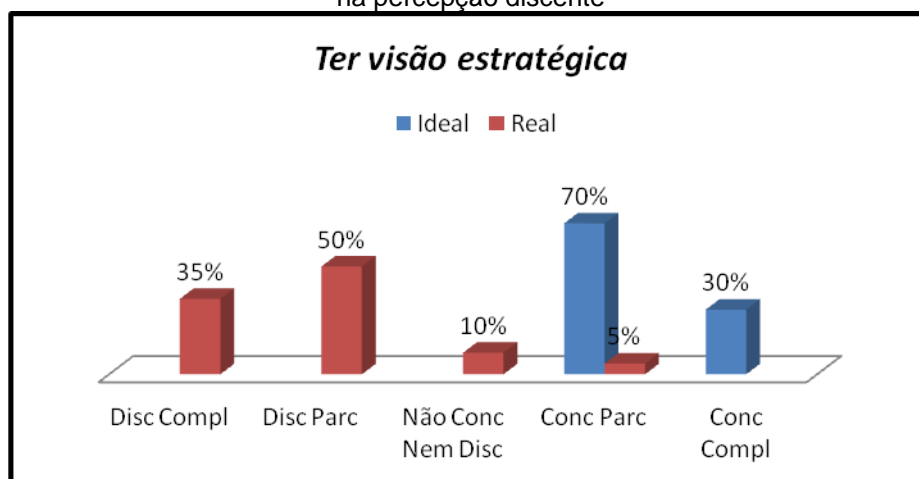
Este fato confirma os resultados encontrados tanto no GRÁF. 25 e GRÁF. 26 que destacam os valores de concordância parcial e a não concordância e nem concordância (40%) entre os docentes, bem como entre os poucos discentes (15%) que concordam parcialmente que o curso contribui com o desenvolvimento da visão estratégica.

Gráfico 25 – Distribuição percentual relativa ao *saber ter visão estratégica*, na percepção docente



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 26 – Distribuição percentual relativa ao *saber ter visão estratégica*, na percepção discente



Fonte: Dados da Pesquisa

De forma geral é possível extrair uma boa análise sobre a confluência dos resultados, além de tentar facilitar a compreensão dos dados coletados. Sob qualquer circunstância e qualquer abordagem, o fato é que a distância de opiniões delineada pelos números processados, na sua maioria implica em identificar os motivos que podem originar por parte dos discentes tal percepção, sendo aqui plausível, a necessidade de uma pesquisa qualitativa para melhor compreensão dos resultados.

### 4.3 Análise univariada

Na análise univariada, cada variável é estudada isoladamente e de forma descritiva seja com frequências, medianas, médias ou *percentis*. Consiste na realização de análises sobre uma única variável por meio de uma tabela simples.

Esta seção apresenta os procedimentos para descrever os resultados encontrados nas estatísticas descritivas, relativas aos itens de avaliação de docentes (ANEXO A) e discentes (ANEXO B) à respeito da contribuição do curso pesquisado para o desenvolvimento das capacidades profissionais. As TAB. 1 e TAB. 2 bem como as TAB. 3 e TAB. 4 referenciam respectivamente a relação entre a percepção identificada pelos docentes e pelos discentes dentro das variáveis estatísticas de média, *percentis*, desvio padrão e mediana. Nas primeiras são analisados os itens sobre as capacidades relacionadas às profissões em geral. Nas tabelas seguintes, ocorrem as análises das capacidades relacionadas à profissão específica de Educador Físico.

Desta forma, fundamenta-se com mais propriedade o contexto em que esta relação ocorre, na análise sobre a contribuição que o curso de educação física infere sobre o desenvolvimento das capacidades relativas à competência profissional dos discentes.

Nas situações em que a escala de avaliação crescente é positiva, isto é, os graus de concordância são relacionados a uma percepção sobre a realidade do grau de contribuição do curso no desenvolvimento das capacidades, demonstra pelo lado dos docentes o posicionamento favorável, em concordância quanto ao papel positivo do curso. De outra forma, na situação em que a escala é inversa e os valores menores (graus de discordância elevados) são considerados indicativos com relação ao posicionamento dos discentes no sentido de não haver concordância sobre a realidade em que a contribuição do curso é inexistente.

Os resultados exibidos na TAB. 1 mostram duas variáveis que se destacam pela alta concentração de dados nos graus de concordância mais elevados: saber agir e

saber assumir responsabilidade. Observa-se que para estes dois itens, as médias são elevadas bem como os desvios-padrão são razoavelmente baixos, sendo que os valores para a mediana e o *percentis* são também os maiores dentre as sete variáveis listadas.

Ao reportar ao questionário, as capacidades que compõem a competência *saber agir* (compet. 1) são dispostas entre os itens 1 a 5. As capacidades que envolvem a competência *saber assumir responsabilidades* (compet. 6) são agrupadas pelas capacidades 18, 19 e 20. Tal fato implica que os professores são claramente otimistas quanto à contribuição que o curso repassa ao desenvolvimento principalmente dessas competências.

Fleury e Fleury (2001) estabelecem que a competência de saber agir está direcionada ao processo em que o profissional domina o que deve fazer, porque fazer, sabe julgar e escolher, além da capacidade de decidir sobre sua atuação profissional e determinados procedimentos. Saber assumir responsabilidades para os autores significa que o profissional se responsabiliza na sua atuação, assume riscos e é reconhecido como profissional responsável e competente. Ao analisar essa duas competências com resultados satisfatórios, implica dizer que o curso consegue atingir aspectos para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício profissional da Educação Física.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos **docentes** em relação às competências gerais

Item	Média	Desvio-padrão	P25	Mediana	P75
Saber agir	4,3	1,17	4	4	5
Saber mobilizar	3,2	1,21	2	3	4
Saber comunicar	3,7	1,27	2	3	4
Saber aprender	3,5	1,1	1	2	5
Saber comprometer-se	3,7	1,34	3	3	4
Saber assumir responsabilidade	4,1	1,15	4	4	5
Saber ter visão estratégica	3,5	1,24	3	4	5

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados exibidos na TAB. 2 mostram igualmente duas variáveis se destacando pela concentração de dados nos graus de concordância mais elevados: saber aprender (competência 4) e, semelhante à posição dos docentes, a assumir

responsabilidades (competência 6). Estes dois itens apresentaram as médias com maior valor além de confirmar um desvio-padrão razoavelmente baixo. Os valores para a mediana e o *percentis* também se apresentam com os itens de maior valor dentre as sete variáveis. Também a competência saber aprender (competência 1) apresentou dados elevados, semelhante aos resultados da posição dos docentes.

Para análise dos discentes no questionário (ANEXO B), as capacidades que compõem a competência *saber aprender* (competência 4) são dispostas entre os itens 12 a 15. Semelhante ao apresentado entre os docentes, as capacidades que envolvem a competência *saber assumir responsabilidades* (competência 6) são agrupadas pelas capacidades 18, 19 e 20. Desta forma, os alunos se posicionam relativamente otimistas quanto ao fato do curso contribuir no desenvolvimento das suas próprias capacidades nestas variáveis.

Fleury e Fleury (2001) afirmam que a competência em saber aprender representa as capacidades que o profissional deve dominar o conhecimento e experiência, ter acesso a modelos mentais, atuar com efetividade na sua área e ainda propiciar o desenvolvimento dos outros. Os resultados encontrados demonstra que a maioria dos alunos percebe que o curso contribui para que essa competência os torna aptos a atuarem de forma a obter segurança sobre as variáveis de sua intervenção, ou seja, o conhecimento e a experiência da profissão em que vão exercer.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos **discentes** em relação às competências gerais

Item	Média	Desvio-padrão	P25	Mediana	P75
Saber agir	3,8	1,22	3	3	4
Saber mobilizar	3,2	1,27	3	3	4
Saber comunicar	3,7	1,35	2	3	5
Saber aprender	4,3	1,24	3	4	5
Saber comprometer-se	3,9	1,17	3	4	4
Saber assumir responsabilidade	4,2	1,15	4	4	5
Saber ter visão estratégica	3,3	1,24	2	3	4

Fonte: Dados da pesquisa

De forma interessante, a TAB. 3 exhibe por sua vez, três variáveis com valores muito próximos que se destacam revelando graus de concordância elevados: a

competência 1, que versa sobre o *saber agir*, a competência 2 relacionada ao *saber mobilizar* e novamente a competência 6 direcionada para o *saber assumir responsabilidades*.

Os três itens se assemelharam em todos os cálculos demonstrando que os professores concordam (de forma parcial e completa) favoravelmente nestas capacidades. No questionário, as capacidades que compõem a competência *saber agir* (competência 1) são dispostas entre os itens 26 a 29, além do item 38. As capacidades que envolvem a competência 2 relacionada ao *saber mobilizar* fazem parte dos itens 24, 25 e 36, sendo que a competência 6 (*saber assumir responsabilidade*) é referenciada pelos itens 34, 35 e 40.

Em complemento as competências encontradas nas tabelas anteriores, Fleury e Fleury (2001) estabelecem que saber mobilizar está relacionada a capacidade que o profissional tem de aplicar conhecimentos em vários aspectos de sua intervenção, contribuindo para o alcance e manutenção dos resultados nos indivíduos e grupos populacionais e ainda assessoram o desenvolvimento de atividades dentro das organizações na Educação Física e no Esporte.

Tabela 3 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos **docentes** em relação às competências específicas do educador físico

Item	Média	Desvio-padrão	P25	Mediana	P75
Saber agir	4,3	1,21	2	4	5
Saber mobilizar	4,4	1,24	4	4	5
Saber comunicar	3,7	1,27	2	3	4
Saber aprender	3,5	1,1	1	2	5
Saber comprometer-se	3,7	1,34	3	3	4
Saber assumir responsabilidade	4,3	1,18	4	4	5
Saber ter visão estratégica	3,5	1,24	3	4	5

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados exibidos na TAB. 4 mostram uma mudança em relação à posição dos discentes ao serem colocadas no mesmo parâmetro de observação. Quando se observa isoladamente a segunda sessão da parte II, a única competência evidenciada pelos resultados e que apresentou valor razoável apresentou um nível de concordância baixa destes em relação à contribuição do curso. Encontramos em destaque apenas a competência em *saber mobilizar* na visão dos docentes.

Para os alunos, o curso contribui para que possa desenvolver a capacidade de aplicar conhecimentos sobre diversos aspectos da educação física direcionados ao acompanhamento em exercícios físicos, variável elementar para os educadores físicos.

Para análise dos discentes no questionário (ANEXO B), as capacidades que compõem a competência *saber mobilizar* (compet. 6) que receberam os maiores valores de concordância parcial ou completa são representadas pelos itens 24, 25 e 36, citados anteriormente, sendo os mesmos avaliados quanto às capacidades específica da Educação Física.

Tabela 4 – Estatísticas descritivas das avaliações sobre a percepção dos **discentes** em relação às competências específicas do educador físico

Item	Média	Desvio-padrão	P25	Mediana	P75
Saber agir	3,5	1,27	2	3	4
Saber mobilizar	4,2	1,2	3	4	5
Saber comunicar	3,7	1,35	2	3	4
Saber aprender	3,3	1,3	2	3	4
Saber comprometer-se	3,7	1,17	3	4	4
Saber assumir responsabilidade	3,5	1,25	2	3	4
Saber ter visão estratégica	3,3	1,24	2	3	4

Fonte: Dados da pesquisa

Para confirmar os dados apresentados, a TAB. 5 mostra que, no que se refere ao estudo e análise das capacidades profissionais gerais, não há diferença significativa entre os docentes e discentes ao nível de 5%. Adotou-se um nível de significância acima deste valor diante das condições em que a pesquisa foi realizada. Desta forma, todos os questionamentos apresentaram uma diferença significativa, corroborando com os resultados observados nos gráficos apresentados anteriormente sobre a análise, tanto das competências profissionais de modo geral como das competências profissionais específicas do Educador Físico.

Tabela 5 – Comparação entre capacidades profissionais Gerais entre docentes e discentes

Aceitação	p-valor
Discordo completamente	0,19
Discordo parcialmente	0,10
Não concordo nem discordo	0,17
Concordo parcialmente	0,20
Concordo completamente	0,15

Fonte: Dados da Pesquisa



A TAB. 6 mostra que quanto ao que se refere às capacidades profissionais específicas, somente os questionamentos *não concordo nem discordo* e *discordo completamente* não apresentam diferença significativa entre docentes e discentes acima do nível de 5%. Porém, esse nível de significância, demonstrou que os questionamentos *não concordo nem discordo*, *concordo parcialmente* e *concordo completamente* apresentam diferença significativa que convalida a comparação entre docentes e discentes pesquisados.

Tabela: 6 – Comparação entre capacidades profissionais Específicas da Educação Física entre docentes e discentes

Aceitação	p-valor
Discordo completamente	0,001
Discordo parcialmente	0,032
Não concordo nem discordo	0,15
Concordo parcialmente	0,07
Concordo completamente	0,08

Fonte: Dados da Pesquisa

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tempo de experiência profissional acadêmica associado ao tempo de experiência total de trabalho sugere que os docentes possuem uma vivência importante para analisar e desenvolver uma percepção adequada sobre os componentes das competências profissionais. Ainda mais quando se considera que os professores são os elementos transformadores do processo de aprendizagem e transferem conhecimentos que interferem diretamente no desenvolvimento de suas capacidades.

Por outro lado, os discentes que se aproximam da conclusão do curso de formação sugerem certa maturidade para uma concepção crítica sobre sua vivência com a atividade acadêmica. Há que se considerar ainda, que a quase totalidade dos discentes participantes da amostra definida para este estudo, possuem uma bagagem de vivência no ambiente de trabalho no campo da educação física em função desta característica ser comum no campo de atuação desta profissão.

A proposta de Fleury e Fleury (2001) vem de encontro a uma carência inerente à Educação Física no que diz respeito a um referencial que permita promover o aprimoramento de suas concepções, sua adequação no campo das profissões em geral e especificamente dentro do próprio campo da educação física. Esta, por sinal uma profissão regulamentada recentemente, carece de procedimentos que permitam aprimorar ainda mais a sua formação acadêmica e atender as demandas de uma profissão em constante valorização, seja no campo da saúde, da cidadania, das organizações e essencialmente no campo educacional.

O questionário aplicado para a coleta de dados utilizando a escala de avaliação de *Likert* foi desenvolvido em cinco opções permitindo aos respondentes mensurar de forma consistente, com graus positivos (concordância), negativos (discordância) e de neutralidade, na medida em que as capacidades são desenvolvidas pelo curso em que estão inseridos.

Através dos estudos da média, a análise de ordem univariada dos dados foi processada pelo software estatístico SPSS 16, além do programa do Windows

*Microsoft Excel*, facilitando a compreensão dos resultados encontrados bem como forneceu subsídios para atender as expectativas direcionadas pelos objetivos propostos.

O caminho traçado para este estudo baseou-se na prioridade em identificar as percepções de docentes e discentes de uma IES mineira, relacionadas à contribuição do curso de graduação em Educação Física, na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes. Os conceitos, características e capacidades foram propostas no modelo dos estudos de Fleury e Fleury (2001). Estes facilitaram o direcionamento das abordagens para o questionário contribuindo com a agilidade e eficiência das informações geradas.

Para auxiliar o alcance deste objetivo, alguns pontos colaboraram para a evolução desta pesquisa. O primeiro objetivo foi alcançado ao analisar inicialmente as determinações legais relativas às competências profissionais da educação física e sua confluência com as referências de estudo de Fleury & Fleury (2001). O detalhamento do objeto de estudo e, necessariamente a identificação das percepções dos docentes e discentes que descrevem os outros objetivos traçados, permitiram verificar a possível contribuição do curso no desenvolvimento destas competências.

Foi possível responder na totalidade a questão formulada para este estudo, tal qual destinada a verificar quais as percepções de docentes e discentes do curso de Educação Física da IES mineira, em relação à contribuição do curso de graduação em Educação Física na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos discentes.

Algumas considerações se tornaram relevantes à medida que os resultados coletados foram tratados e forneceram condições de identificar pontos importantes. A análise univariada mostrou certa divergência, não menos relevante, entre a percepção dos docentes em relação aos discentes. Enquanto a percepção docente se mostrou relativamente positiva, ou seja, todas as capacidades questionadas apresentaram índices de concordância maior do que os valores de discordância, os

discentes revelaram um componente insatisfatório em algumas competências, quanto ao fato do curso deixar relativamente de contribuir com o desenvolvimento de suas capacidades profissionais.

Os resultados indicam alguns parâmetros consideráveis para provocar inúmeras reflexões do contexto em que o curso analisado se encontra:

- a) Os discentes relativamente discordam dos docentes no tocante ao papel do curso como contribuinte para o seu desenvolvimento de algumas competências, tanto sobre as competências relativas às profissões em geral quanto para as capacidades específicas da Educação Física;
- b) Algumas capacidades, entre elas o *saber mobilizar*, *saber agir* e *ter visão estratégica*, foram consideradas dentro de uma percepção limitada na contribuição do curso. Os docentes se posicionaram de forma equilibrada na concordância parcial (19%) e entre os que não concordam nem discordam (26%) sobre as capacidades em geral.
- c) Associada as competências em *saber aprender*, *saber assumir responsabilidades* e *saber comprometer-se*, a competência em *saber ter visão estratégica* estabelece indicações de que a percepção entre os docentes e discentes deve receber atenção especial no momento em que a comunidade acadêmica regularmente se propõe revisar e atualizar suas ações.
- d) A capacidade de *ter visão estratégica* foi a variável com maior índice de discordância entre os discentes (85%). O significado desta competência é definido por Fleury & Fleury (2001) como a capacidade de conhecer e entender o ambiente e o negócio da organização em que se estabelece, identificando oportunidades e alternativas. Uma observação pertinente, diz respeito ao desenvolvimento e crescimento de médias e grandes empresas no mercado da Educação Física, além do aumento consolidado e constante das pessoas na busca por um estilo de vida mais saudável.
- e) Sendo um fator elementar e básico na composição da competência do profissional e ainda, sendo um ponto de discordância comum na maioria dos pesquisados, a *visão estratégica* impõe a necessidade de direcionar uma compreensão melhor sobre esta variável, requerendo da população acadêmica encontrar ações e procedimentos que aprimorem o atual conteúdo

programático, identificando processos que modifiquem o quadro não apenas desta variável, mas de maneira geral de todas as competências profissionais.

f) Sob qualquer aspecto, a presença de eventuais falhas no contexto e conteúdo programático das disciplinas ofertadas, ou ainda, a ordem em que a sequência de disciplinas estão disponibilizadas, parecem refletir especificamente nesse resultado. É senso comum, ocorrer regularmente mudanças e atualizações periódicas advindas da comunidade acadêmica no sentido de monitorar e promover ações que modifiquem positivamente esta realidade.

A contribuição deste estudo reflete-se no direcionamento sobre os fundamentos que viabilizem a formação de um profissional competente. A vantagem de trabalhar o conceito de competência é que ele permite direcionar o foco e concentrar a visão no que é realmente necessário para a valorização da profissão de Educação Física, que caminha positivamente no sentido do reconhecimento social ainda mais que sua intervenção profissional tem contribuído para diferenciá-la das demais profissões que atuam diretamente com a educação e com a saúde.

Na busca de evidências para fundamentar a contribuição de um curso de formação em ensino superior para o desenvolvimento de competências profissionais, foi possível verificar a limitação deste estudo já que a abrangência de aspectos intrínsecos no ambiente estudado, o curso de Educação Física, requer um aprofundamento sobre as percepções encontradas no ambiente acadêmico no que se refere aos questionamentos sobre a própria profissão escolhida. Há a necessidade de outros estudos que ampliem o direcionamento das competências profissionais e em consequência, a introdução do modelo de novas dimensões das competências no contexto em que a formação acadêmica do Educador Físico se desenvolve.

O profissional da Educação Física que estiver munido de competências essenciais – integração de habilidades, talentos e domínio de informações expressas nos objetivos de sua intervenção – poderá garantir vantagem competitiva e valorização além de representar um valor crítico de sucesso.

Para tanto, urge a necessidade de se encontrar outros autores e outros estudos que possam atender esta expectativa. Isso deve ocorrer efetivamente, por meio de uma pesquisa qualitativa, sendo que além de buscar compreender novos aspectos dentro do ambiente estudado, comparar esses dados com outras IES, ou ainda entre IES pública e privada pode ser um caminho a ser seguido.

É preciso abrir novos caminhos na direção das dimensões experimentais no campo das competências profissionais especialmente na Educação Física, que permitam atingir saberes diferenciados e que estimulem a vontade, o comprometimento, a solidariedade, uma visão de mundo ampliada e novos valores, seja por parte do corpo diretivo de um curso, pelo corpo docente e essencialmente pelos discentes, razão única para o qual o ensino tem razão de existir.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso.** 2001. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: UFMG, 1999, 519 p.

BITENCOURT, C., BARBOSA, A. C. Q. A Gestão de Competências. In: BITENCOURT, C. *et al.* **Gestão Contemporânea de Pessoas.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

BOSI, M. L. M. **Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** 2002a.

BRASIL. Congresso Nacional. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002.** 2002b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer no 58 de 18 de fevereiro de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces058.pdf>>. Acesso em: 20 jun.2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 7, de 31 de março de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-04.pdf>>. Acesso em: 21 abr.2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei 9.394/96 Parecer CNE/CES no 776/97**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces058.pdf>>. Acesso em 21 abr.2012.

CARVALHO, J. S.. Formação de professores: as diretrizes dos conselhos estadual e nacional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 49-52, 2004. Suplemento 4.

CARVALHO, Y. M; FREITAS, F. F. Atividade física, saúde e comunidade. **Caderno de Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 489-506, 2006.

CARVALHO, L. M. G. X., AZEVEDO, C. A. S. Breve História das Profissões Liberais no Brasil. **Revista das Profissões Liberais**, Edição Especial, 2004.

CARVALHO, Selma; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. O desenvolvimento de competências organizacionais: um estudo aplicado ao ensino a distância via internet. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29. 2005. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2006.

CATANI , A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação Superior no Brasil**. Reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, E. C. **As Profissões Imperiais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - CONFEF. **Carta Brasileira de Educação Física**. Resolução CONFEF, Rio de Janeiro, 2002.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Documento de intervenção do profissional de educação física**. Rio de Janeiro: CONFEF, 2002. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)> Acesso em: 10 jun. 2012.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Resolução nº 046, de 18 de fevereiro de 2002**. Dispõe sobre a intervenção do profissional de educação e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em: <[http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd\\_resol=82](http://www.confef.org.br/extra/resolucoes/conteudo.asp?cd_resol=82)> Acesso em: 19 jun. 2012.



CORREIA, R. N. P.; FERRAZ, O. L. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 281-291, abr./jun. 2010.

COUTINHO, Silvano da Silva. **Competências do profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde**. 2011. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-30112011-085206/>>. Acesso em: 2012 jun. 2003.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARINATTI, P. T. V. “Ciência” ou “cientificismo”? reflexões sobre a transmissão de conhecimentos nos cursos superiores de educação física. **Revista do CBCE**, número especial, p. 32-38, 2007.

FELICIANO, M.; LIMA, M. V. **O perfil profissional do professor de Educação física e o treinamento técnico aliado à evolução humana nas diversas funções exercidas no ambiente de trabalho em academia**. Dissertação (pós – graduação) Universidade Veiga de Almeida - UVA, 2006.

FERREIRA, D. F. **Estatística Básica**. Lavras: UFLA, 2005, 664p.

FERRETTI, C. **Comentários sobre o documento diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico**. São Paulo: MEC/CNE, 2004.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias Empresariais e Formação de Competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo**. São Paulo: EDUSP, 1998.

FREIRE, E. S.; VERENGUER, R. C. G. Estágio supervisionado: a nova proposta para o curso de bacharelado em educação física da Universidade Presbiteriana Mackenzie. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.115-119, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010. p. 42.

GODOY, A. S. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: **Estado da Arte. Didática**, n. 30, p. 9-25, 1995.

GUARNIERI, 2000. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Editores Associados, 2000.

HAIR JÚNIOR, Joseph F. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005, 593 p.

LALUNA, M. C. M. **Os sentidos da avaliação na formação de enfermeiros orientada por competência**. 2007. 226f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

LAWSON, H. A. **Beyond positivism: research, practice, and undergraduate professional education**. *Quest*, n.42, p.161-183, 1990.

LUZ, T. R. **Telemar-Minas: competências que marcam a diferença**. 307f. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte, 2001.

MALACO, L. H. Formação de educadores: educação, currículo e competência profissional, **Revista Unifio**, v. 5, n. 9, jul./dez., 2007. p. 57-60.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Trad. Laura Bocco. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. 494 p.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. São Paulo: Atlas, 2005. 228 p.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O.; Quantitativo qualitativo: oposição ou complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p.239-62, jul./set. 1993.

NAHAS, M. V. **Atividades física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 3. ed. Londrina: Midiograf, 2003.

NÓVOA, A. A formação do professor: realidades e perspectivas. In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1. 2000. **Anais...** Santa Maria. 2008.

OLIVEIRA, A. A. B.; PERIM, G. L. **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD, UFMG, Belo Horizonte. 2007.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

PEREIRA FILHO, E. Educação Física: limites da formação e exercício profissional. In: FIGUEIREDO, Z. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**. São Paulo: Cortez, 2001.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RUAS, R. L. Gestão por competências. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (orgs.). **Os Novos Horizontes da Gestão**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 65, p.101-139, 1998.

SILVA, F. M. (org.). **Recomendações sobre conduta e procedimentos do profissional de educação física na atenção básica à saúde**. Rio de Janeiro. CONFED, 2010.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M.; **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 188 p.

SIEGEL, S.; CASTELLAN, N. J. **Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do Comportamento**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SORIANO, J. B. **Satisfação no trabalho do professor de educação física comparada com satisfação de professores de outros componentes curriculares**. Campinas, 1997. 127p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. Satisfação no trabalho do professor de educação física. **Revista paulista de Educação Física**, v. 12, n. 2, p. 145-159, 1998.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR. Nexos e determinações entre formação de professores de Educação Física e diretrizes curriculares: competências para quê?. In: FIGUEIREDO, Z. (Org.). **Formação Profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana de Vitória, 2005.

TOMASI, A. (org.). **Da Qualificação à Competência**. Campinas: Papirus, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009. 287 p.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo. Editora Atlas, 2009.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZARIFIAN, P. **A Gestão da e pela Competência**. Rio de Janeiro: Centro Internacional para Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia , 1996.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para docentes .....	101
APÊNDICE B - Questionário para discentes .....	104

## APÊNDICE A

### Questionário para Docentes

#### O curso de graduação em Educação Física e o desenvolvimento de competências profissionais nos discentes

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário visa subsidiar um estudo acadêmico sobre a importância do curso de graduação em Educação Física na formação e no desenvolvimento de competências profissionais dos discentes, na sua percepção enquanto aluno do curso nesta instituição de ensino.

**Ressaltamos que sua participação é muito importante. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas individuais serão mantidas em sigilo absoluto. Seus fins são estritamente acadêmicos.**

O tempo estimado para preenchimento total do questionário é de, no máximo, 10 minutos, e devem ser observadas as seguintes orientações gerais:

- Dê a primeira resposta que lhe ocorrer, respondendo a cada item o mais honesta e francamente possível;
- trabalhe rapidamente e na sequência apresentada;
- se cometer algum engano e quiser alterar sua resposta, risque-a ou aplique corretivo e escreva novamente;
- verifique cada parte do questionário para ter certeza de que respondeu a **TODOS** os itens.

**Muito obrigado por sua colaboração!**

**Prof<sup>o</sup> Mtdo. Cleber Alberto Eliazar**

**(Pesquisador)**

#### Parte I – Dados sócio-demográficos do professor

<b>Sexo:</b>	<b>Idade:</b>	<b>Escolaridade:</b>	<b>Tempo de trabalho nesta instituição</b>
a. ( ) masculino	a. ( ) de 21 a 25 anos	a. ( ) Especialista	a. ( ) menos de 2 anos
b. ( ) feminino	b. ( ) de 26 a 30 anos	b. ( ) Mestre	b. ( ) de 2 a 5 anos
<b>Estado Civil:</b>	c. ( ) de 31 a 35 anos	c. ( ) Doutor	c. ( ) de 6 a 10 anos
a. ( ) solteiro	d. ( ) de 36 a 40 anos	d. ( ) Pós-Doutor	d. ( ) de 11 a 15 anos
b. ( ) casado	e. ( ) de 41 a 45 anos	<b>Profissão:</b>	e. ( ) de 16 a 20 anos
c. ( ) separado, ou divorciado	f. ( ) de 46 a 50 anos	a. ( ) Educador Físico	f. ( ) de 21 a 25 anos
d. ( ) união estável	g. ( ) de 51 a 55 anos	b. ( ) Outra:	g. ( ) de 26 a 30 anos
e. ( ) viúvo	h. ( ) de 56 a 60 anos	_____	
	i. ( ) de 61 a 65 anos		
	j. ( ) mais de 66 anos		

<b>Experiência Profissional Acadêmica – Tempo de trabalho como professor:</b>	<b>Experiência Profissional Total – Tempo de trabalho total (inclusive outras atividades não acadêmicas):</b>	<b>Atuação nesta instituição:</b>	<b>Nível de atuação na docência:</b>
a. ( ) menos de 2 anos	a. ( ) menos de 2 anos	a. ( ) Ensino	a. ( ) Graduação
b. ( ) de 2 a 5 anos	b. ( ) de 2 a 5 anos	b. ( ) Pesquisa	b. ( ) Especialização
c. ( ) de 6 a 10 anos	c. ( ) de 6 a 10 anos	c. ( ) Extensão	c. ( ) Mestrado
d. ( ) de 11 a 15 anos	d. ( ) de 11 a 15 anos	d. ( ) Orientação de alunos	d. ( ) Doutorado
e. ( ) de 16 a 20 anos	e. ( ) de 16 a 20 anos	e. ( ) Atividades administrativas	
f. ( ) de 21 a 25 anos	f. ( ) de 21 a 25 anos		
g. ( ) de 26 a 30 anos	g. ( ) de 26 a 30 anos		
f. ( ) mais de 30 anos	f. ( ) mais de 30 anos		

## **Parte II**

Abaixo estão listadas várias capacidades relativas a profissões de modo geral e outras específicas da profissão de Educador Físico. Por favor, indique na **primeira coluna** em que medida você concorda que o **curso deveria contribuir** para o desenvolvimento de tais capacidades (**IDEAL**) e na **segunda coluna** em que medida você concorda que o **curso contribuiu ou tem contribuído efetivamente** para o desenvolvimento dessas capacidades (**REAL**) na sua formação acadêmica, de acordo com a escala abaixo:

- 1 - Discordo completamente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Não concordo nem discordo
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo completamente

IDEAL					REAL					Capacidades
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1. Saber o que o aluno deve fazer na sua atuação profissional
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	2. Saber por que fazer determinados procedimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	3. Saber julgar
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	4. Saber escolher
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	5. Saber decidir
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6. Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	7. Criar sinergia entre os recursos disponíveis e mobilizados para o exercício de suas funções na organização (empresa/entidade/repartição/departamento) onde vai atuar
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	8. Compreender informações e conhecimentos transmitidos por outros membros da referida organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	9. Processar informações e conhecimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	10. Transmitir informações e conhecimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	11. Assegurar o entendimento da mensagem transmitida para os outros membros da organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	12. Trabalhar o conhecimento e a experiência
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	13. Rever modelos mentais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	14. Saber desenvolver-se para atuar com efetividade na sua área na organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	15. Saber propiciar o desenvolvimento dos outros
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	16. Saber engajar-se com os objetivos da organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	17. Saber comprometer-se com os objetivos da organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	18. Ser responsável na sua área de atuação na organização de saúde
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	19. Assumir os riscos e as consequências de suas ações
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	20. Ser reconhecido na sua área de atuação como um profissional responsável e competente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	21. Conhecer o negócio da organização e seu ambiente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	22. Entender o negócio da organização e seu ambiente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	23. Identificar oportunidades e alternativas de ação na organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	24. Aplicar conhecimentos sobre a avaliação, o diagnóstico, a orientação, a correção, a prescrição e acompanhamento em exercícios físicos;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	25. Contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado de aptidão física dos indivíduos e grupos populacionais;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	26. Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	27. Atuar em políticas e programas de educação, qualidade de vida, hábitos e condutas de bem estar e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	28. Atuar na formulação e execução de programas de educação física, da prática de atividades físicas regulares, de eventos e projetos esportivos;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	29. Atuar em equipes multiprofissionais de educação, de saúde e de inclusão social;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	30. Avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado de aptidão física, planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar programas de treinamento e atividades físicas;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	31. Planejar, gerenciar e avaliar unidades de prática de atividades físicas, desporto, lazer e recreação, visando à manutenção ou melhoria das condições de saúde de coletividades sadias e enfermas;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	32. Realizar diagnósticos e intervenções na área da educação, da saúde, do desporto, do lazer e da recreação;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	33. Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	34. Reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da prática da atividade física;
										35. Reconhecer a aprendizagem como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da prática da educação física;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	36. Desenvolver atividade de auditoria, assessoria, consultoria na área de educação física e esporte
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	37. Atuar em marketing esportivo e marketing em performance, rendimento e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	38. Exercer controle da prática de atividades físicas em sua área de competência;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	39. Desenvolver e avaliar novas práticas, métodos e conceitos na atividade física, visando sua utilização na integridade e desenvolvimento humano;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	40. Integrar grupos de pesquisa na área de educação física escolar e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	41. Investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano, integrando equipes multiprofissionais.



## APÊNDICE B

### Questionário para Discentes

#### O curso de graduação em Educação Física e o desenvolvimento de competências profissionais nos discentes

Prezado(a) Aluno(a),

Este questionário visa subsidiar um estudo acadêmico sobre a importância do curso de graduação em Educação Física na formação e no desenvolvimento de competências profissionais dos discentes, na sua percepção enquanto aluno do curso nesta instituição de ensino.

**Ressaltamos que sua participação é muito importante. Não existem respostas certas ou erradas. Suas respostas individuais serão mantidas em sigilo absoluto. Seus fins são estritamente acadêmicos.**

O tempo estimado para preenchimento total do questionário é de, no máximo, 10 minutos, e devem ser observadas as seguintes orientações gerais:

- Dê a primeira resposta que lhe ocorrer, respondendo a cada item o mais honesta e francamente possível;
- Trabalhe rapidamente e na sequência apresentada;
- Se cometer algum engano e quiser alterar sua resposta, risque-a ou aplique corretivo e escreva novamente;
- Verifique cada parte do questionário para ter certeza de que respondeu a **TODOS** os itens.

**Muito obrigado por sua colaboração!**

**Prof Mtdo. Cleber Alberto Eliazar**

**(Pesquisador)**

#### Parte I – Dados sócio-demográficos do aluno

Sexo:	Estado Civil:	Idade:	Tempo de trabalho na área de educação física (incluindo-se estágios)
a. ( ) masculino	a. ( ) solteiro	a. ( ) menos de 20 anos	a. ( ) menos de 6 meses
b. ( ) feminino	b. ( ) casado	b. ( ) de 21 a 25 anos	b. ( ) de 7 a 12 meses
	c. ( ) separado ou divorciado	c. ( ) de 26 a 30 anos	c. ( ) de 13 a 18 meses
	d. ( ) união estável	d. ( ) de 31 a 35 anos	d. ( ) de 19 a 24 meses
	e. ( ) viúvo	e. ( ) de 36 a 40 anos	e. ( ) de 25 a 30 meses
		f. ( ) de 41 a 45 anos	f. ( ) mais de 31 meses
		g. ( ) mais de 46 anos	

Tempo de trabalho total (incluindo-se outros trabalhos além da área de educação física)	Período do curso:	Curso realizado em instituição:	Curso realizado em instituição:
a. ( ) menos de 6 meses	a. ( ) 2	a. ( ) pública	a. ( ) faculdade
b. ( ) de 7 a 12 meses	b. ( ) 3	b. ( ) privada	b. ( ) faculdades integradas
c. ( ) de 13 a 18 meses	c. ( ) 4		c. ( ) centro universitário
d. ( ) de 19 a 24 meses	d. ( ) 5		d. ( ) universidade
e. ( ) de 25 a 30 meses	e. ( ) 6		
f. ( ) mais de 31 meses	f. ( ) 7		
	g. ( ) 8		

## **Parte II**

Abaixo estão listadas várias capacidades relativas a profissões de modo geral e outras específicas da profissão de Educador Físico. Por favor, indique na **primeira coluna** em que medida você concorda que o **curso deveria contribuir** para o desenvolvimento de tais capacidades (**IDEAL**) e na **segunda coluna** em que medida você concorda que o **curso contribuiu ou tem contribuído efetivamente** para o desenvolvimento dessas capacidades (**REAL**) na sua formação acadêmica, de acordo com a escala abaixo:

- 1 - Discordo completamente
- 2 - Discordo parcialmente
- 3 - Não concordo nem discordo
- 4 - Concordo parcialmente
- 5 - Concordo completamente

IDEAL					REAL					Capacidades
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	42. Saber o que o aluno deve fazer na sua atuação profissional
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	43. Saber por que utilizar determinados procedimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	44. Saber julgar
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	45. Saber escolher
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	46. Saber decidir
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	47. Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	48. Criar sinergia entre os recursos disponíveis e mobilizados para o exercício de suas funções na organização (empresa/entidade/repartição/departamento) onde vai atuar
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	49. Compreender informações e conhecimentos transmitidos por outros membros da referida organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	50. Processar informações e conhecimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	51. Transmitir informações e conhecimentos
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	52. Assegurar o entendimento da mensagem transmitida para os outros membros da organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	53. Trabalhar o conhecimento e a experiência
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	54. Rever modelos mentais
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	55. Saber desenvolver-se para atuar com efetividade na sua área na organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	56. Saber propiciar o desenvolvimento dos outros
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	57. Saber engajar-se com os objetivos da organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	58. Saber comprometer-se com os objetivos da organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	59. Ser responsável na sua área de atuação na organização de saúde
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	60. Assumir os riscos e as conseqüências de suas ações
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	61. Ser reconhecido na sua área de atuação como um profissional responsável e competente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	62. Conhecer o negócio da organização e seu ambiente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	63. Entender o negócio da organização e seu ambiente
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	64. Identificar oportunidades e alternativas de ação na organização
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	65. Aplicar conhecimentos sobre a avaliação, o diagnóstico, a orientação, a correção, a prescrição e acompanhamento em exercícios físicos;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	66. Contribuir para promover, manter e ou recuperar o estado de aptidão física dos indivíduos e grupos populacionais;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	67. Desenvolver e aplicar métodos e técnicas de ensino em sua área de atuação;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	68. Atuar em políticas e programas de educação, qualidade de vida, hábitos e condutas de bem estar e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	69. Atuar na formulação e execução de programas de educação física, da prática de atividades físicas regulares, de eventos e projetos esportivos;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	70. Atuar em equipes multiprofissionais de educação, de saúde e de inclusão social;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	71. Avaliar, diagnosticar e acompanhar o estado de aptidão física, planejar, prescrever, analisar, supervisionar e avaliar programas de treinamento e atividades físicas;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	72. Planejar, gerenciar e avaliar unidades de prática de atividades físicas, desporto, lazer e recreação, visando à manutenção ou melhoria das condições de saúde de coletividades sadias e enfermas;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	73. Realizar diagnósticos e intervenções na área da educação, da saúde, do desporto, do lazer e da recreação;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	74. Atuar em equipes multiprofissionais destinadas a planejar, coordenar, supervisionar, implementar, executar e avaliar atividades na área de educação e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	75. Reconhecer a saúde como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da prática da atividade física;
										76. Reconhecer a aprendizagem como direito e atuar de forma a garantir a integralidade da prática da educação física;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	77. Desenvolver atividade de auditoria, assessoria, consultoria na área de educação física e esporte;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	78. Atuar em marketing esportivo e marketing em performance, rendimento e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	79. Exercer controle da prática de atividades físicas em sua área de competência;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	80. Desenvolver e avaliar novas práticas, métodos e conceitos na atividade física, visando sua utilização na integridade e desenvolvimento humano;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	81. Integrar grupos de pesquisa na área de educação física escolar e saúde;
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	82. Investigar e aplicar conhecimentos com visão holística do ser humano, integrando equipes multiprofissionais.

E42d

Eliazar, Cleber Alberto

Desenvolvimento de competências profissionais do educador físico: percepções docentes e discentes de uma instituição de ensino superior de Minas Gerais/Cleber Alberto Eliazar. – Belo Horizonte: FNH, 2012.

106 f.; il.

Orientador: Profª Drª Talita Ribeiro da Luz  
Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes  
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Competência profissional. 2. Educação física. 3. Docente. 4. Discente. I. Luz, Talita Ribeiro. II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 370.7