



AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTES E EXPERIENTES¹

José Henrique

Janaína da Silva Ferreira

Carlos Januário

RESUMO

A competência profissional é entendida como a capacidade de mobilizar elementos relativos aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder às demandas da situação de trabalho. O objetivo deste estudo foi descrever e comparar a autoavaliação dos professores de educação física sobre suas competências profissionais. O modelo do estudo foi quantitativo, de caráter descritivo e comparativo. Participaram da pesquisa 131 professores do ensino básico, sendo 32 classificados como experientes e 30 como iniciantes. A avaliação dos professores experientes e iniciantes se diferenciou significativamente em 12 das 24 competências de ensino analisadas. A experiência foi uma variável fundamental às diferenças encontradas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Prática Docente; Competências de Ensino; autoavaliação.

INTRODUÇÃO

O termo Competência deriva da idade média, associado à esfera jurídica comum às cortes e tribunais. Na virada do século XX, face à expansão industrial, aparece associado ao conceito de administração científica cujos pilares científicos, atribuídos a Frederick Taylor, se baseavam na racionalização do trabalho visando a eficiência produtivista, portanto, ideologicamente vinculados ao capitalismo. A primeira ampliação do conceito de competência viria ocorrer devido às pressões sociais por melhoria das condições de trabalho, passando então a ser concebida nas dimensões social e comportamental (COLARES, 2005). Apesar da fundamentação vinculada ao processo de reestruturação produtiva e ao capital (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2005), a noção de competência foi modificada, adaptada e aplicada ao contexto educacional e profissional.

Competência significa “saber fazer bem, numa dupla dimensão técnica e política; mas, é preciso ter claro que este é um termo cada vez mais usado, com múltiplos significados e contextualizado em diferentes situações, ajustando-se facilmente a diferentes origens e procedências” (EIRÓ; CABERO; LOZANO, 2012, p. 12). Apesar da polissemia que envolve

¹ Pesquisa apoiada pela CAPES mediante bolsa de Mestrado – Demanda Social e CNPq mediante bolsa PIBIC

o conceito de Competência, nos novos tempos a sua conceituação tem abrangido, para além da dimensão objetiva relativa às habilidades instrumentais e operacionais, também a dimensão subjetiva referente aos domínios pessoal, histórico, político e social contextualizados ao ambiente de atuação profissional. Conquanto estas variáveis sejam imanentes ao conceito de Competência, não são elas isoladamente atributivas da competência Profissional. Outros conceitos avançam no sentido de considerar, não apenas a interveniência de conhecimentos isolados, mas a capacidade de mobilizá-los e articulá-los em prol de uma ação competente e eficaz no contexto profissional. O Referencial para a Formação de Professores (BRASIL, 2002, p. 61) define Competência como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”.

Portanto, não basta ao professor deter exclusivamente conhecimentos especializados e sobre o seu trabalho; deve desenvolver a capacidade de mobilizar saberes de diferentes naturezas e aplicá-los de forma contextualizada no exercício do ato educativo (DIAS; LOPES, 2003).

A complexa conjuntura contemporânea exige da escola novas tarefas e, assim, a ressignificação do ensino em resposta aos desafios contemporâneos. O surgimento das propostas curriculares baseadas nas competências fundamenta-se na ideia de que as mudanças vertiginosas pelas quais passa o mundo demanda o ajuste da educação às necessidades de desenvolvimento pessoal e social. Embora não se constitua numa novidade, os Países ocidentais têm buscado qualificar a escolarização nos diferentes níveis com base na pedagogia por competências, perspectivando a obtenção de melhores resultados educacionais na educação básica.

Na Europa, o processo de Bolonha definiu um conjunto de etapas a serem desenvolvidas no sentido de construir um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Na sua gênese, privilegia o desenvolvimento de Competências, definidas como a combinação dinâmica de habilidades cognitivas e metacognitivas, conhecimento e compreensão, habilidades interpessoais, intelectual e prática, valores éticos e atitudes. Torna-se efetiva mediante a capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, habilidades e competências pessoais, sociais e / ou metodológicas, em situações de trabalho ou de estudo e no desenvolvimento profissional e pessoal, que conduzam ao desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia (EUROPEAN COMMISSION, 2009). Portanto, a adesão ao processo de Bolonha significou a reorganização do processo formativo a partir de novos

valores tais quais as competências a atitude ativa dos agentes envolvidos (professores e alunos). A proposição é de que as competências sejam desenvolvidas em todas as unidades de um curso de forma integrada e cíclica ao longo do programa formativo.

Nos Estados Unidos da América, relativamente à área de educação física e esporte, a NASPE (*National Association for Sport and Physical Education*), em cooperação com o NCATE (*National Council for the Accreditation of Teacher Education*), é responsável pelo processo de acreditação de instituições, visando preservar a qualidade da preparação de professores e, conseqüentemente, do ensino na escola básica. A NASPE é responsável pela elaboração dos parâmetros nacionais para a formação em educação física nos diversos níveis de ensino. No que diz respeito à formação de professores de educação física, com base nos *National Standards for Physical Education*, a NASPE avalia os programas e recomenda ao NCATE a sua acreditação nacional. Como consta dos documentos formais do NCATE, este sistema visa preservar padrões de qualidade da educação em diversas áreas mediante a preparação de professores competentes. Os *standards* norte americanos abrangem 10 áreas de conhecimento existentes no ensino da Educação Física, a saber: conhecimento do conteúdo; desenvolvimento profissional; características dos alunos; gestão e motivação; Comunicação; planejamento e instrução; procedimentos de avaliação; reflexão na ação; uso de tecnologias; interação social. Cada área compreende um conjunto de competências apresentadas na forma de assertivas ou comportamentos a serem evidenciados pelo professor na sua atuação profissional.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física são claros em afirmar que a formação dos professores se faça tendo a competência como concepção nuclear nas orientações do curso, quer na construção da proposta curricular, do projeto pedagógico e dos processos avaliativos da formação proporcionada, incidindo, inclusive nos processos de organização e gestão da instituição formadora. As Competências Profissionais são, ainda, referências no processo de avaliação, autorização para funcionamento, credenciamento e reconhecimento dos cursos. As Diretrizes curriculares valorizam como essencial à formação do professor as competências relacionadas (1) ao desenvolvimento de valores democráticos; (2) à compreensão do papel social da escola; (3) ao domínio dos conteúdos socializados na escola considerando a sua contextualização e articulação interdisciplinar; (4) ao domínio do conhecimento pedagógico; (5) ao exercício de processos reflexivos baseados na capacidade de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, (6) ao autogerenciamento do desenvolvimento

profissional. Estas competências estão intimamente relacionados entre si e não exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina (BRASIL, 2004).

Apesar de várias publicações críticas em relação à pedagogia por competências, poucos são as pesquisas empíricas publicadas que se ocuparam da caracterização das competências necessárias à prática eficaz do professor de educação física. Destaca-se a pesquisa de Nascimento (1998), o qual defende que a partir das necessidades dos indivíduos, novas áreas de intervenção serão desenvolvidas e, conseqüentemente, demandarão novas competências dos professores. O autor, ao estudar a percepção de competência de formandos do curso de educação física, caracterizou as competências conformadas em conhecimentos e habilidades, os quais, para uma ação docente competente, considera impossível concebê-los isoladamente.

Os conhecimentos, considerados no plano da competência genérica, foram divididos em três grupos: (1) conceitual, referindo-se aos conhecimentos mais gerais que constituirão os conteúdos a serem ensinados; (2) procedimental, representando o domínio de estratégias que viabilizem a compreensão do conteúdo ensinado; (3) contextual, o qual diz respeito aos conhecimentos relativos ao ambiente e a clientela, comuns à área de atuação.

As habilidades, consideradas no plano da competência mais específica, foram classificadas em (1) planejamento, representando a capacidade de projetar situações futuras e os resultados pretendidos; (2) Comunicação, a qual o seu desenvolvimento permite ensinar o conteúdo de forma clara e conciso; (3) Avaliação, habilidade que permite a análise do desempenho de modo a realimentar o processo ensino-aprendizagem; (4) Incentivação, relacionada à capacidade de manter o envolvimento motivado nas atividades letivas; (5) Gestão, visando otimizar a organização de pessoas, espaço, materiais e tempo; e, (6) autorreflexão, referente à postura crítica e autocrítica diante dos contextos enfrentados.

Tão importante quanto o nível de aquisição de competências é o senso que o professor possui sobre o seu domínio e aplicação. “A percepção de domínio das competências necessárias à actividade profissional surge muitas vezes como factor decisivo da competência profissional” (BATISTA; MATOS; GRAÇA, 2011, p. 119). Estes mesmos autores verificaram o efeito da experiência profissional no processo de aquisição e autopercepção das competências profissionais.

Nesse sentido, esta pesquisa se propõe a analisar a autoavaliação dos professores de educação física em diferentes estágios da carreira sobre suas competências de ensino em áreas de conhecimento necessárias a atuação profissional na educação física escolar.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa se caracteriza como quantitativa, na medida em que se destina a caracterizar e descrever, numa perspectiva extensiva, como os professores de educação física da rede pública de ensino do Rio de Janeiro avaliam as suas competências para o ensino, recorrendo para tal ao exame e análise do fenômeno por meio de tratamento matemático de dados numéricos (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2007). A pesquisa se caracterizou como descritiva e comparativa. Descritiva porque caracteriza a autoavaliação dos professores sobre o domínio de competências em nove áreas de conhecimento necessárias ao ensino de qualidade em educação física. Além disso, a autoavaliação das competências foi objeto de comparação entre professores de educação física iniciantes e experientes.

A amostra se caracterizou como não probabilística, do tipo conveniente, pois recorreu-se a professores voluntários para a realização da pesquisa. A totalidade da amostra foi composta por 131 professores do ensino básico da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, sendo 73 do sexo feminino (55.7%) e 58 do sexo masculino (44.3%), com faixas etárias de até 25 anos (n=10;7.6%), de 26 a 35 anos (n=54; 41.2%), de 36 a 45 anos (n=41; 31.3%) e mais de 45 anos (n=26; 19.8%). O tempo de experiência dos professores variou de um e 37 anos, com média de 11.5 ± 8.6 anos de serviço.

A eleição dos grupos de professores experientes e iniciantes foi baseada nos critérios propostos por Berliner (1994), ao distinguir a expertise com base no tempo de experiência na profissão. O grupo experiente foi composto por 30 professores com a média de 13.3 ± 7.0 anos de experiência, apresentando média de 38.1 ± 8.2 anos de idade. O grupo de professores iniciantes foi composto por 32 professores, com média de 1.2 ± 0.8 anos de experiência e de 24.4 ± 3.3 anos de idade.

Para a Coleta de dados foi utilizado o “Questionário de Caracterização da Formação Continuada e Autoavaliação de Competências Pedagógicas em Educação Física”. O instrumento é composto de três partes, compreendendo a caracterização dos sujeitos, as ações de formação continuada frequentadas pelos professores, e a auto-avaliação dos professores sobre as competências de ensino. Além da caracterização da amostra, este relatório se reportará exclusivamente aos dados obtidos na terceira parte do questionário, relativamente à auto-avaliação dos professores sobre as competências de ensino. O conjunto de competências de ensino foi adaptado partindo dos *National Standards for Physical Education*, documento norte-americano formulado pela NASPE. O documento original abrange 10 áreas de conhecimento comuns ao ensino da Educação Física. No processo de tradução e adaptação, o

questionário passou a ser composto por nove Áreas de Conhecimento, a saber: Conhecimento do Conteúdo, Planejamento e Instrução, Gestão e Motivação, Comunicação, Avaliação dos Alunos, Desenvolvimento e Diversidade, Tecnologia, Reflexão, e Trabalho Colaborativo. Os procedimentos de validação do instrumento abrangeram (a) tradução por meio de *back translation*; (b) redução de itens mediante a avaliação por dois painéis de três professores (doutores na área pedagógica de Educação Física e professores do ensino básico) para classificação das competências mais importantes reduzindo, assim, as 47 competências para 24 em nove áreas de conhecimento; (c) piloto para verificar a qualidade semântica do instrumento. Após as adequações, a autoavaliação das 24 competências foi viabilizada por meio de uma escala do tipo likert com quatro pontos, sendo, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.

A análise descritiva dos dados contínuos foi feita mediante à média, desvio padrão e percentual. A análise de diferenças entre professores iniciantes e experientes foi feita mediante a comparação entre médias de amostras independentes e teste t de *student*. Para aceitação da significância das diferenças significativas foi considerada a probabilidade de $P \leq .05$. O tratamento estatístico foi realizado no *software IBM® SPSS® Statistics*, versão 20, licenciado para o Departamento de Psicologia do Instituto de Educação da UFRRJ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTES

Em relação aos professores iniciantes a média geral do domínio das competências concentra-se em Bom e Excelente. Verifica-se que os professores iniciantes evidenciam maior domínio de competências nas áreas “Comunicação” (81.2%), “Gestão do Ensino e Motivação” (70.8%) e “Desenvolvimento e Diversidade” (70%).

Na área “Conhecimento de Conteúdo” nenhum professor se autoavaliou Insuficiente nas competências, o que significa que todos avaliaram, no mínimo, como Suficiente as competências desta área.

As áreas autoavaliadas pelos professores iniciantes como as de menor domínio de competências foram o “trabalho colaborativo” (57.5%), a “Tecnologia” e a “Reflexão” (65% em ambas).

Destaca-se na área “Trabalho colaborativo”, a competência “estabelecer relações produtivas com pais e os pares da escola, para apoiar o desenvolvimento e bem estar dos alunos”, em que 59.4% dos professores avaliaram, no máximo, Suficiente o domínio desta competência.

Na área “Tecnologia” a competência relativa à integração da tecnologia ao processo ensino/aprendizagem foi autoavaliada por 43.8% dos professores iniciantes como Insuficiente ou Suficiente, demonstrando, assim como relatado nos resultados gerais dos professores, uma necessidade em melhor desenvolver os conhecimentos relativos a esta competência.

AUTOAVALIAÇÃO DOS PROFESSORES EXPERIENTES

Entre os professores experientes, as autoavaliações mais positivas das competências foram nas áreas “Comunicação” (87,5%), seguida da área “Desenvolvimento e Diversidade” (82,5%) e em terceiro a área de “Planejamento e Instrução” (80%).

A “Comunicação” aparece como a área de conhecimento autoavaliada com maior percentual em Bom e Excelente, em que nenhum dos professores experientes declarou insuficiência nas competências.

Na área de “Planejamento e instrução” evidenciou-se que os professores experientes em sua maioria se sentem aptos a planejarem em curto ou longo prazo suas estratégias de ensino.

Na área de “Gestão do Ensino e Motivação” mais de 75% dos professores experientes autoavaliaram como, no mínimo, “Bom” todas as competências da área, sendo que na competência relativa à gestão do tempo, espaço e da turma, 89,6% autoavaliaram seu conhecimento como Bom ou Excelente. Uma explicação para este resultado seria o fato de que quanto mais os professores vivenciam os momentos de prática pedagógica, mais adquirem competências capazes de prever possíveis elementos críticos nas aulas, e assim gerir melhor as condições de ensino.

Na área de “Avaliação dos Alunos” a competência relativa às técnicas de avaliação foi avaliada por mais de 90% dos experientes como Bom ou Excelente. Isso demonstra que a maioria dos professores se sente capaz de utilizar diferentes estratégias de avaliação para analisar o nível de aprendizagem de seus alunos.

As áreas onde os experientes se autoavaliaram com menor domínio de competências foram “Tecnologia” (65%), seguida da “Reflexão” (73.7%) e do “Trabalho Colaborativo” (75%).

Verifica-se que na área “Tecnologia”, na competência sobre o uso das tecnologias para a comunicação e a busca pela informação, 43.4% dos professores autoavaliaram como Suficiente ou Insuficiente o seu domínio.

COMPARAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE E EXPERIENTES

Nesta seção foram comparadas as médias dos escores atribuídos pelos professores das duas classes a cada competência presente no questionário, bem como as médias do somatório dos escores atribuídos às competências correspondentes a cada área de conhecimento.

Analisando os resultados observa-se que as diferenças entre os professores iniciantes e experientes foram significativas em seis dentre as nove áreas de conhecimento, bem como em 12 dentre as 24 competências de ensino relacionadas.

Na Tabela 10 observa-se que as diferenças foram significativas nas áreas de Conhecimento de Conteúdo, Planejamento e Instrução, Gestão do Ensino e Motivação, Avaliação dos Alunos, Desenvolvimento e Diversidade e Trabalho Colaborativo.

Em todas as áreas de conhecimento em que se verificaram diferenças significativas, os professores experientes alcançaram médias mais elevadas. Este resultado denota que a experiência proporciona o desenvolvimento de competências práticas, além de conferir maior autoconfiança no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A área de Conhecimento de Conteúdo contempla parâmetros associados ao conhecimento do professor sobre diversos tipos de atividades físicas e motoras, os quais devem articular conceitos da área biológica visando a formação de pessoas fisicamente ativas.

Tabela 10. Autoavaliação de professores iniciantes e experientes por áreas de conhecimento

Áreas de Conhecimento	Classe de experiência	X+DP	Valor de t	P
Conhecimento do Conteúdo	Professores Iniciantes	8,3±1,53	- 2,481	.016
	Professores Experientes	9,3±1,71		
Planejamento e Instrução	Professores Iniciantes	13,9±3,33	- 2,737	.008
	Professores Experientes	16,1±2,77		
Gestão do Ensino e Motivação	Professores Iniciantes	8,5±1,96	- 2,279	.026
	Professores Experientes	9,7±1,98		
Avaliação dos Alunos	Professores Iniciantes	5,4±1,23	- 2,745	.008
	Professores Experientes	6,2±1,22		
Desenvolvimento e Diversidade	Professores Iniciantes	8,4±1,70	- 3,409	.001
	Professores Experientes	9,9±1,74		
Trabalho Colaborativo	Professores Iniciantes	4,6±1,75	- 2,710	.009
	Professores Experientes	5,7±1,43		

O domínio nesta área capacita o professor a fornecer *feedback* ao aprendiz de forma consistente, bem como habilita-o ao desenvolvimento da capacidade de argumentação sobre elementos chaves relativos ao ensino-aprendizagem.

A identificação de uma autoavaliação significativamente inferior pelos professores iniciantes ($t=-2.481; P=.016$) coloca em questão o processo de formação inicial e, portanto, a necessidade de uma formação continuada focada em processos compensatórios de deficit oriundos da formação inicial (ERAUT, 1987 *apud* PACHECO E FLORES, 1999). Os professores iniciantes demonstram carência em conseguir descrever elementos conceituais e identificar os elementos críticos dos conteúdos necessários à sistematização do ensino. Esta questão, no campo da Educação Física, parece ter relação com o discurso de desvalorização dos conhecimentos técnicos-esportivos da área, em que lhes são atribuída a responsabilidade pelo fracasso da ação interventiva da Educação Física escolar, sob o argumento da ruptura do postulado de articulação teoria-prática que conduzam à formação do cidadão em sua essência. Este discurso, inclusive presente no meio acadêmico, onde se dá a formação inicial dos professores, argumenta que os jogos, esportes e demais atividades eminentemente práticas, da forma como vem sendo desenvolvida, não ajuda a promover a reflexão do aluno sobre a importância da educação física para sua vida. Com isso, os cursos tendem cada vez mais a abreviar a formação prática de futuros professores, ou não valorizá-la, criando um círculo vicioso pernicioso para a formação. Este resultado parece refletir a carência da formação nesta área.

A área de Planejamento e Instrução contempla um conjunto de competências que, primariamente, baseia-se na capacidade do professor articular o planejamento e o ensino. O professor deve dominar a apresentação de demonstrações e explanações que visem integrar conceitos elementares de atividade física a vários contextos onde é praticada, tornando o conhecimento compreensível, útil e seguro ao aluno.

Os parâmetros desta área permitem conjecturar sobre a demanda por um conjunto de competências alcançáveis mediante o trabalho de campo, isto é, através de vivências e experiências em ambientes reais ou assemelhados de ensino (por exemplo, micro-ensino). A significativa maior autoavaliação dos professores experientes ($t=-2.737; P=.008$) pode residir no fato de possuírem tempo suficiente para consolidar estas competências na prática escolar. Quanto aos professores iniciantes é natural que se sintam ainda imaturos pela própria falta de experiência no campo de trabalho.

Na área de Gestão de Ensino e Motivação os parâmetros prevêem que o professor deva ser capaz de promover diversificadas estratégias para desenvolver nos alunos comportamentos pessoais e sociais adequados à construção de relações positivas em prol de um ambiente produtivo de aprendizagem. Esta área se perspectiva no plano relacional com o

aluno, tanto no que diz respeito aos comportamentos disciplinares, quanto à capacidade de prover ambientes de aprendizagem dinâmicos e seguros para a aprendizagem sistematizada. Dessa forma, também a gestão e motivação no ensino radica na prática, pois se constrói com base no convívio cotidiano. mais uma vez a menor autoavaliação dos professores inciantes volta à questão problemática da formação inicial que parece não conseguir antecipar experiências de ensino que permita ao professor melhor se adaptar ao ambiente letivo no início da docência.

Na área Gestão do Ensino e Motivação, a competência em que surge diferença significativa em relação aos professores experientes está relacionada com a maior dificuldade dos iniciantes em conceber estratégias de gestão do tempo, espaço e organização dos alunos de modo a constituir um ambiente ativo e dinâmico de aprendizagem que atenda a todos os alunos.

Na área de Avaliação dos Alunos ganha relevo a competência em selecionar e desenvolver instrumentos de avaliação que sejam válidos e fiáveis e que foquem nas distintas dimensões da aprendizagem de indivíduos e/ou grupos, sempre preservando a coerência com os objetivos de ensino propostos. O professor deve demonstrar a capacidade de interagir a avaliação somativa e formativa de modo que ela retorne aos alunos em forma de *feedback* sobre o seu desempenho e progresso nos domínios psicomotor, cognitivo e afetivo. Deve buscar conduzir avaliações que induzam aos alunos a exercitarem tanto a autoavaliação quanto a avaliação entre pares, envolvendo-os em um processo de autoanálise e reflexão.

Os professores iniciantes se autoavaliaram significativamente com menor domínio nesta competência ($t=-2.745; P=.008$), denotando a dificuldade em articular as modalidades de avaliação de modo a realimentar o planejamento e o processo ensino-aprendizagem. Em Galindo e Inforsato (2008) a Avaliação foi uma das áreas consideradas mais importantes pelos professores investigados como tema para a formação continuada.

A área de Desenvolvimento e Diversidade se constitui no desafio da contemporaneidade cada vez maior face à inclusão e à diferenciação. As competências prevêem que o professor deve conceber o aluno como elemento central do processo ensino-aprendizagem, atentando para as suas estratégias de aprendizagem e experiências pregressas. Isto requer do professor a capacidade para estabelecer diferentes formatos de ensino, a seleção de estratégias inovadoras de ensino para alcançar as demandas dos alunos e a capacidade de interação dinâmica com a equipe pedagógica e de apoio da escola visando prover suporte aos alunos. O professor deve ser capaz de sistematizar o processo ensino-aprendizagem buscando

diferenciar o ensino para atender os alunos que se afastam da normalidade da turma em termos de capacidades ou de desempenho escolar. Dentre as competências autoavaliadas em menor grau pelos professores iniciantes ($t=-3.409;P=.001$), sobressaem aquelas relacionadas à capacidade de adequação acurada do ensino às demandas pessoais dos alunos. Carece-lhes, em função das respostas ao questionário, a capacidade de articulação do ensino às suas necessidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais do aluno; ao nível de sua compreensão e de suas experiências anteriores e, por fim, ao ambiente ensino-aprendizagem. De fato, as competências que compõem esta área de conhecimento são complexas, pois envolvem, além das interações com o ambiente, o pressuposto da alteridade e, como tal, se desenvolve mediante as relações estabelecidas em sintonia com o contexto numa perspectiva ecológica. Por isso, mesmo os professores experientes certamente apresentam margens para o desenvolvimento destas competências tão necessárias ao ensino comprometido com as aprendizagens significativas e consequentemente, com o crescimento e o desenvolvimento do aluno.

Finalmente, a área de Trabalho Colaborativo advoga um conjunto de competências relativas à assunção de responsabilidades e compromissos do professor com e em defesa da escola, dos alunos e da comunidade circundante, exigindo consciência e engajamento social. Sob esta perspectiva, a vinculação do professor na sua comunidade profissional e aos diferentes níveis do campo educacional proporciona condições de diálogo entre pares em sistema de rede, no intuito de estabelecer relações colaborativas que promovam facilidades e expertise através de trocas e intercâmbios experienciais.

Verifica-se que as autoavaliações mais baixas dos professores iniciantes na área Trabalho Colaborativo ($t=-2.710;P=.009$) concentram-se em competências relativas à dinamização de práticas de atividades físicas na escola e na comunidade, bem como em estabelecer relações produtivas com indivíduos da comunidade escolar visando apoiar o bem estar e desenvolvimento dos alunos.

As ações colaborativas tem o potencial de permitir aos professores compartilhar experiências e assim aprenderem uns com os outros. No entanto, o meio acadêmico e a literatura tem sido sensível e apontado que há pouco espaço no sistema educativo do Brasil para os professores promoverem estas interações, apesar de se perceberem grupos que resistem e buscam espaços de diálogo, denotando a autêntica necessidade por este tipo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A autoavaliação provida pelos professores sobre as suas competências em áreas de fundamental importância ao ensino de educação física pode fornecer pistas de suas necessidades de formação e nortear políticas de formação continuada nesta área disciplinar.

Ao comparar a autoavaliação de competências e áreas de conhecimento em professores iniciantes e experientes, verifica-se um quadro corroborado pela literatura, em que os professores iniciantes denotam mais necessidades de formação em áreas de Conhecimento do Conteúdo, Planejamento e Instrução, Gestão do Ensino e Motivação, Avaliação, Desenvolvimento e Diversidade e Trabalho Colaborativo. O fato dos professores experientes apresentarem avaliações significativamente superiores nestas áreas, no entanto, não significa o alcance pleno de suas competências, pois os resultados mostram para o contínuo desenvolvimento das competências de ensino.

É plausível considerar que muitas das competências e áreas de conhecimento melhor avaliadas pelos professores experientes resultam da experiência de anos de serviço e de situações de interação com pessoas e com o ambiente escolar. Mas questões relativas à avaliação, atenção à diversidade, atitude reflexiva e uso de tecnologias no ensino ainda se colocam como desafios à sociedade e, conseqüentemente, à escola, portanto, indicadoras de necessidades de formação continuada, independente do nível de experiência.

Quanto aos iniciantes, de forma inversamente proporcional, a falta de experiência lhes custa caro, causa em que radica muitas de suas autoavaliações em menor escala. Relacionando as competências em que se autoavaliaram em menor grau do que os experientes com as áreas de conhecimento, é nítida as dificuldades sentidas por estes jovens profissionais no que tange à articulação de conhecimentos técnicos e pedagógicos na área de Educação Física; à articulação do planejamento em seus diversos níveis; às dificuldades em definir comportamentos e posturas pedagógicas orientados para o ensino que conduza os alunos a aprendizagens significativas; às dificuldades de conter comportamentos inapropriados dos alunos ou, por outro lado, à capacidade para promover nestes sujeitos comportamentos positivos que favoreçam o respeito, a colaboração e contribuam para um ambiente letivo dinâmico e produtivo; à articulação de competências de diferentes áreas, como é o caso de conhecimento de conteúdo-planejamento-avaliação, as quais contribuem decisivamente para o desenvolvimento da capacidade do docente adequar o nível do ensino às capacidades dos alunos, e prover-lhes *feedback* para a promoção do aprendizado; e, por fim, ao sentimento reduzido de capacidade em interagir com a comunidade escolar de forma dinâmica e produtiva. Muitas destas competências e conhecimentos interdependem e se desenvolvem

progressivamente desde a formação inicial.

Assim, estes resultados, observados pelo enfoque dos professores iniciantes remetem a interessantes questões. Uma delas diz respeito ao que insistentemente a literatura tem incorporado de recomendações em relação à formação inicial e sobre a necessidade de suporte colaborativo aos professores por profissionais mais experientes, bem como sua ambientação na fase inicial de socialização profissional no meio escolar. Além disso, uma recomendação que emana dos resultados desta pesquisa é de que seja dada maior atenção ao Trabalho Colaborativo no interior da escola entre os docentes e com a comunidade, valorizando as áreas disciplinares, o trabalho conjunto, o planejamento, proporcionando no horário dos docentes, minimamente, uma hora de reunião mensal para esse efeito e valorizando o trabalho de coordenação em cada área.

Em caráter derradeiro, cabe mencionar que nas áreas de Tecnologia e Reflexão e, conseqüentemente, nas competências correlatas, as autoavaliações dos professores de ambas as classes não se diferenciaram e apresentaram índices menores que as demais, entendendo-se, por isso, como áreas sombrias nas quais a intervenção da formação continuada pode em muito contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, do professor e do processo educativo mais elementar.

A experiência, sem dúvida, é importante requisito para o desenvolvimento de competências e habilidades de ensino, pois estas dependem de processos relacionais para o seu efetivo desenvolvimento. Assim, quanto mais o processo de formação inicial e continuada se aproximar deste princípio, preservando uma práxis genuína, maior serão as possibilidades de sucesso do professor na condução dos alunos a aprendizagens significativas.

SELF ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF BEGINNERS AND EXPERIENCED PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

The professional competence is understood as the ability to mobilize elements related to knowledge, skills, attitudes and values to meet the demands of the work situation. The objective of this study was to describe and compare self-assessment of physical education teachers about their professional competence. The model study was quantitative, descriptive and comparative. Participated in the research 131 elementary, middle and high school teachers, 32 experienced and 30 beginners. Evaluations of experienced and beginners teachers differed significantly in 12 of 24 teaching skills analyzed. The experience was a key variable to the differences found.

KEYWORDS: Physical education; teaching practice; teaching competence; self-assessment.

AUTO-EVALUAÇÃO DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA PRINCIPIANTES E EXPERIENTES

RESUMEN

La competencia profesional se entiende como la capacidad de movilizar a los elementos relacionados con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para satisfacer las demandas de la situación laboral. El objetivo de este estudio fue describir y comparar la autoevaluación de los profesores de educación física sobre sus competencias profesionales. El modelo de estudio fue cuantitativo, descriptivo y comparativo. Los participantes fueron 131 maestros de escuelas primaria y secundaria, 32 clasificados como experientes y 30 como principiantes. Las evaluaciones de los profesores experientes y principiantes difieren significativamente en 12 de las 24 competencias de enseñanza analizadas. La experiencia fue una variable clave para las diferencias encontradas.

PALABRAS CLAVES: *Educación física; práctica docente; competencia docente; autoevaluación.*

REFERÊNCIAS

BATISTA, P.; MATOS, Z.; GRAÇA, A.; Auto-percepção das competências profissionais em profissionais do desporto: Efeito da área de intervenção e da experiência Profissional. E-balonmano.com: *Revista de Ciencias del Deporte*, v. 7, n. 2, p. 117-131, 2011.

BERLINER, D. C. Expertise: The wonders of exemplary performance. In J. N. Mangieri & C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 161-186). Ft. Worth, TX: Holt, Rinehart and Winston, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de professores*. Brasília: MEC / SEF, 2002. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>> Acesso em: 4 mar. 2012.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 0058/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física*. Brasília, DF, 2004.

CAMPOS, A. P. O. Planejamento estratégico e as competências de Perrenoud para o ofício docente: considerações para a educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.23, n.2, p.149-163, jan./2002.

EIRÓ, M. I.; CABERO, J. A.; LOZANO, J. A. M. Tratado de Bolonha: a opinião de alunos de Sevilha por meio de técnica de grupo focal. *Revista de Educação*, São Paulo, Vol. 13, Nº. 16, 2010.

COLARES, T. L. V. Banco de talentos como estratégia gerencial. In SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 2., 2005. Resende, RJ. *Anais...* Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2005. 299-312. Disponível em

<http://www.aedb.br/seget/artigos05/317_artigo%20cientifico%20thelma.pdf> Acesso em: 4 mar. 2013.

DIAS, R. E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, vol. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez, 2003.

EUROPEAN COMMISSION. *ECTS Users' Guide. European Communities*. Brussels: Belgium, 2009.

FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Brasília, v. 11, n. 4, p. 19-26, 2003.

GALINDO, Camila José. INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada errática e necessidades de formação docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas. *Interacções*, n. 9, p. 80-96, 2008.

NASCIMENTO, J.V.A. *A formação inicial universitária em Educação Física e desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e a autopercepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses*. 1998. p.367. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). FCDEF - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. UP - Universidade do Porto. Porto, 1998.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora, 1999. 226 p.

TAFFAREL, C. N. Z; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Nexos e determinações entre formação de professores de educação física e diretrizes curriculares: competências para quê? In: FIGUEIREDO, Z. C. C (Org). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005, p. 111-136.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. 396 p.