



# REVISTA KINESIS



Revista Kinesis, Santa Maria, RS, v. 42, n. esp. 2, e88093, p. 1-20, 2024 • <https://doi.org/10.5902/2316546488093>  
Submissão: 01/07/2024 • Aprovação: 24/09/2024 • Publicação: 16/10/ 2024

## Dossiê Formação de Professores de Educação Física

### Do currículo por conteúdos para competências no curso de Educação Física na Unijuí: a percepção dos docentes

From the curriculum by content to competencies in the Physical Education course at Unijuí: the perception of teachers

Del currículum por contenidos a las competencias en la carrera de Educación Física de Unijuí: la percepción de los docentes

**Robson Machado Borges<sup>1</sup>** , **Mariane Denise Martins<sup>1</sup>** 

<sup>1</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, Brasil

#### RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar a percepção de docentes sobre a passagem do processo de ensino e aprendizagem por conteúdos para o currículo por competências no curso de Educação Física na Unijuí. A partir de uma abordagem qualitativa, foi realizado um estudo de casos múltiplos, com a participação de dez professores. Os resultados apontam que, inicialmente, os professores se sentiram angustiados e desconfortáveis quando foram desafiados a ensinar a partir de outra perspectiva diferente da tradicional. Com o tempo, passaram a reconhecer e defender a educação por competências no Ensino Superior, destacando a importância do planejamento e da mobilização de conhecimentos em contextos reais. Os professores indicam a necessidade de estudos por meio da formação continuada para avançar no processo de ensino por competências.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Atuação docente; Competências; Planejamento

#### ABSTRACT

This article aims to identify the perception of teachers about the transition from the content-based teaching and learning process to the competency-based curriculum in the Physical Education course at Unijuí. Using a qualitative approach, a multiple case study was carried out, with the participation of ten teachers. The results indicate that, initially, teachers felt distressed and uncomfortable when they were challenged to teach from another perspective other than the traditional one. Over time, they began to



recognize and defend competency-based education in Higher Education, highlighting the importance of planning and mobilizing knowledge in real contexts. Teachers indicate the need for studies through continuing training to advance in the competency-based teaching process.

**Keywords:** University education; Teaching activity; Competence; Planning

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es identificar las percepciones de los profesores sobre la transición de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en contenidos a un currículo basado en competencias en el programa de la carrera de Educación Física de Unijuí. Utilizando un abordaje cualitativo, se realizó un estudio de caso múltiple con la participación de diez profesores. Los resultados muestran que los profesores inicialmente se sintieron angustiados e incómodos cuando fueron desafiados a enseñar desde una perspectiva diferente a la tradicional. Con el tiempo, empezaron a reconocer y defender la educación basada en competencias en la enseñanza superior, destacando la importancia de planificar y movilizar los conocimientos en contextos reales. Los profesores señalan la necesidad de seguir estudiando a través de la formación continua para avanzar en el proceso de enseñanza por competencia.

**Keywords:** Enseñanza Superior; Desempeño del profesor; Competencias; Planificación

## 1 A ALTERAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA UNIJUÍ

A Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí) é uma instituição comunitária com mais de seis décadas de tradição no ensino, pesquisa e extensão. Com nota máxima no Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2023), está consolidada com 45 cursos de graduação, sete mestrados e seis doutorados em andamento, além de cursos de especialização, MBA e de curta duração.

A Unijuí nasceu e se desenvolveu ancorada no propósito de promover o desenvolvimento a partir de uma conexão consistente e crítica com a sociedade. Tal conexão, permite a compreensão sobre a realidade social e os problemas que dela emergem, sendo um dos elementos fundantes e transversais da formação na graduação.

Buscando manter conexão com a sociedade e acompanhando as mudanças e evoluções nos campos social, educacional, tecnológico e comportamental, na terceira década deste século a Unijuí optou por alterar o processo de ensino e aprendizagem passando de “educação por conteúdos” para “educação por competências”. Esta

---

alteração se consolida a partir do compromisso com a formação de qualidade que coloca a Universidade diante da necessidade de construir uma formação de sujeitos contextualizados nesta sociedade. Nas palavras de Mario Osório Marques, idealizador da Unijuí, “não se pode justificar a formação de um profissional de nível universitário que não saiba lidar com pessoas e grupos, que não consiga construir com os sujeitos interessados os conhecimentos e as capacidades que lhes concernem e competem” (Marques, 1992, p. 162).

Assim, este movimento reflete uma preocupação constante da Universidade que historicamente tem buscado modelos de graduação que dialoguem com a sociedade contemporânea. Exemplos disso, são: a definição de núcleos comuns de disciplinas ofertadas por diferentes áreas do conhecimento, considerando a necessidade de interdisciplinaridade; a inserção de percentuais de disciplinas na modalidade a distância, conforme diretrizes do MEC; a abertura de campus e polos em cidades variadas; a reformulação dos currículos a partir da perspectiva de competências, entre outros.

Especificamente, ao adotar o modelo de educação por competências, considerou-se as reformulações das Diretrizes Curriculares Nacionais de grande parte dos cursos de formação inicial nos últimos anos no Brasil, que passaram a apresentar a formação por competências (Educação Física - Bacharelado e Licenciatura, Pedagogia, Psicologia, Letras, entre tantos outros).

Entre os distintos conceitos atribuídos ao termo competências, a Unijuí adotou o entendimento indicado por Zabala e Arnau (2010), no qual uma competência se refere a uma ação constituída por três elementos indissociáveis: saber, fazer e ser, que se efetiva por meio de desafios e situações do cotidiano em contexto real. Os autores defendem essa perspectiva de formação, alertando que:

não há nenhuma ação humana em que apareçam de forma separada esses elementos, pois é impossível responder a qualquer problema da vida sem utilizar estratégias e habilidades sobre componentes factuais e conceituais, dirigidos, inevitavelmente, por pautas ou princípios de ação de caráter atitudinal (Zabala; Arnau, 2010, p. 50).

Para melhor compreensão, os autores consideram o “CHA” no intuito de destacar as partes que compõem uma competência: Conhecimento, Habilidade e Atitude, conforme a Figura 1 destaca:

Figura 1 – Constituição da competência



Fonte: Adaptado de Zabala e Arnau (2010)

Nesse panorama, “[...] a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais” (Zabala; Arnau, 2010, p. 11). Essa compreensão apresentada é coerente com o conceito de competência adotado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).

A partir dessa referência, a educação por competência compreende o percurso formativo de maneira que a aprendizagem se efetiva em contextos reais do universo dos futuros profissionais. Com isso, há uma mudança considerável no processo de ensino e aprendizagem que, agora, precisa se constituir por meio de desafios

---

(propostos e avaliados pelos docentes) considerando as situações do cotidiano em ambiente real. Essa perspectiva, pode tornar a experiência de aprendizagem significativa e superar o ensino por conteúdo, no modelo tradicional, no qual a teoria e a prática nem sempre se encontram no processo pedagógico e o objetivo principal dos alunos, muitas vezes, acaba sendo a memorização dos conteúdos. Conforme Zabala e Arnau (2010, p. 18) afirmam em relação à educação tradicional,

esse modelo provoca uma maior dissociação entre teoria e prática, pois os alunos se mobilizam para memorizar os assuntos com a finalidade de expor os conhecimentos adquiridos em uma prova, e não para poder aplicá-los às diferentes situações que a vida profissional lhes apresentará.

Além da adoção da educação por competências, outros aspectos fundamentam os novos Projetos Pedagógico de Curso (PPC) na Unijuí. Um deles é a organização de módulos, em torno de um tema gerador, com duração de um semestre. Os módulos apresentam competências gerais e compreendem um conjunto de Componentes Curriculares Disciplinares (CCD), cada um desses, também apresenta um grupo de competências específicas a serem desenvolvidas. Entre eles, destacam-se dois: os chamados de Projetos Integradores (PI) e os Componentes de Formação Pessoal e Profissional (FPP). Os PI são CCD que buscam a interação entre o ensino, pesquisa e extensão e compõem pelo menos cinco semestres de todos os cursos. Eles são desenvolvidos a partir da mobilização de saberes em busca da resolução de desafios apresentados pela comunidade externa (empresas, escolas, clubes, indústrias, prefeituras, academias, etc.) (Fidene, 2023).

Componentes de FPP, por sua vez, abordam temas transversais vinculados à formação profissional, atendendo à Resolução do Conselho Nacional de Educação. Os CCD que fazem parte desse grupo estão organizados em três eixos: Formação Pessoal, Formação Profissional e Cidadania, de modo que os alunos precisam escolher quais FPP cursarão no decorrer da formação (Fidene, 2023).

Outro elemento que fundamenta os PPC desenvolvidos a partir da educação por competências, são os Estudos Independentes (EI). Os EI representam um tempo de estudo, em cada CCD, para além do tempo da sala de aula considerando o contato

presencial com os docentes, visando o desenvolvimento da autonomia e o protagonismo do estudante na consolidação das competências (Fidene, 2023). Os estudos desenvolvidos pelos alunos, fora da sala de aula (tais como: leituras prévias, vídeos, tarefas, resumos, etc.), são planejados e mobilizados em aula pelos professores, a partir das situações de aprendizagem planejadas.

## **2 ALTERAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIJUI**

Considerando o contexto institucional, o curso de Educação Física (EF) da Unijuí construiu uma sólida caminhada no decorrer de quase 50 anos de existência. Historicamente, desenvolveu uma formação pautada na concepção de um profissional que compreende o movimento humano a partir de um contexto cultural e, como profissional, é capaz de promover educação, saúde e lazer compreendendo as especificidades do mundo atual e o contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Assim, a tradição e a contemporaneidade se concretizam na concepção de um curso com perspectiva crítica e reflexiva, marcas da Unijuí, que permitem uma compreensão histórica da realidade para constantemente refletir o mundo, no mundo e para o mundo.

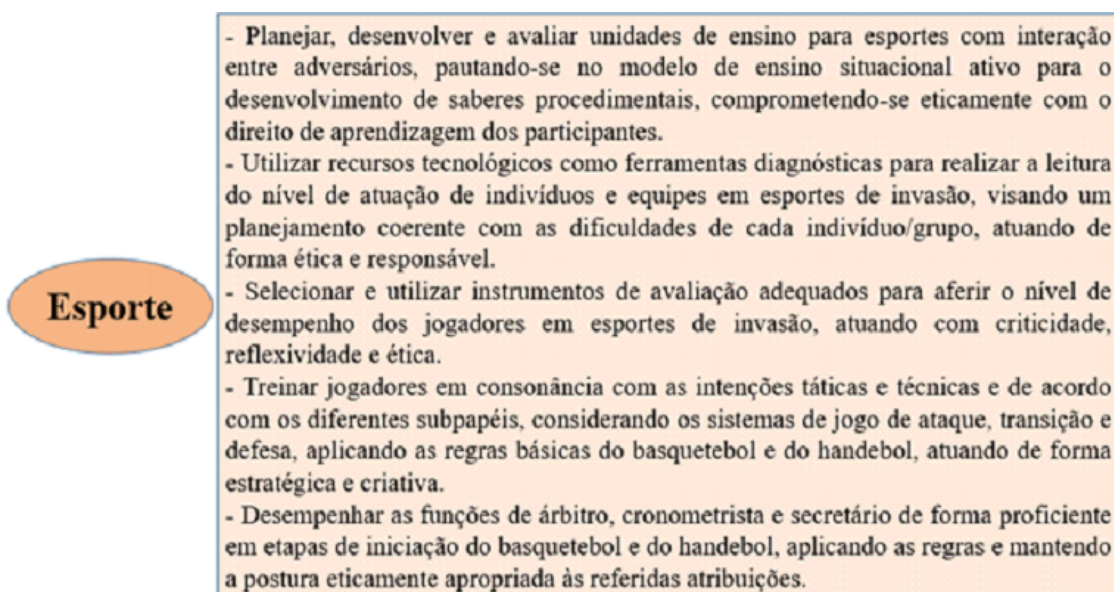
Nesta conjuntura, a partir de 2021, o curso de EF implementou um novo PPC no qual a principal transformação foi a alteração de um processo de ensino e aprendizagem pautado na educação por “conteúdos” para “competências”. Além das alterações em função da adoção da perspectiva de competências, realizada institucionalmente, o atendimento a duas Resoluções fez com que o curso de EF fosse fortemente modificado. A Resolução CNE/CES N° 6, de 18 de dezembro de 2018, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF em suas diretrizes gerais, influenciou que a estruturação curricular tivesse um ingresso único, com o futuro desdobramento em duas etapas – Bacharelado e Licenciatura – a partir da metade da formação. Em paralelo, a Resolução CNE/CO n° 2 de 2019, que define as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica, influenciou na definição da carga horária e das temáticas dos componentes curriculares, estágios, atividades de pesquisa e de extensão, entre outros, na etapa de Licenciatura. Neste cenário, o novo modelo educacional no curso de EF da Unijuí foi implementado em 2021, com previsão de conclusão em cinco anos.

Após a definição que o curso teria dez módulos, foram estipulados os Temas Geradores considerando os campos de atuação profissional do curso e as competências nas respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais, visando a articulação, a promoção da integração e interdisciplinaridade dos saberes.

Com a definição dos módulos e seus respectivos temas geradores, o próximo passo foi estabelecer as competências. Neste processo, ao considerar (1) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, (2) os dois últimos PPC de EF e (3) os planos de ensino dos componentes curriculares da época, diversas competências foram criadas em cada tema gerador. A título de exemplo, a ilustração que segue apresenta competências no tema gerador “Esporte”:

Figura 2 – Exemplo de criação de competências de acordo com o tema gerador “Esporte”



**Esporte**

- Planejar, desenvolver e avaliar unidades de ensino para esportes com interação entre adversários, pautando-se no modelo de ensino situacional ativo para o desenvolvimento de saberes procedimentais, comprometendo-se eticamente com o direito de aprendizagem dos participantes.
- Utilizar recursos tecnológicos como ferramentas diagnósticas para realizar a leitura do nível de atuação de indivíduos e equipes em esportes de invasão, visando um planejamento coerente com as dificuldades de cada indivíduo/grupo, atuando de forma ética e responsável.
- Selecionar e utilizar instrumentos de avaliação adequados para aferir o nível de desempenho dos jogadores em esportes de invasão, atuando com criticidade, reflexividade e ética.
- Treinar jogadores em consonância com as intenções táticas e técnicas e de acordo com os diferentes subpapéis, considerando os sistemas de jogo de ataque, transição e defesa, aplicando as regras básicas do basquetebol e do handebol, atuando de forma estratégica e criativa.
- Desempenhar as funções de árbitro, cronometrista e secretário de forma proficiente em etapas de iniciação do basquetebol e do handebol, aplicando as regras e mantendo a postura eticamente apropriada às referidas atribuições.

Fonte: Os autores (2024)



A partir das competências, foram criados os CCD, PI, FPP, Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso, considerando a carga horária de cada módulo. Para desenvolver a estrutura apresentada na perspectiva de competências, os planos de ensino passaram a conter mais itens. Nos planejamentos anteriores, a composição era a seguinte: Ementa, Objetivos, Conteúdo Programático, Metodologia de ensino, Processo de avaliação, Bibliografia básica, Bibliografia complementar e Cronograma de atividades. Atualmente, além desses, a estrutura dos planejamentos conta, também, com os tópicos: Competências gerais do módulo, Competências específicas da disciplina, Habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante no módulo e Atitudes a serem desenvolvidas pelo estudante no módulo.

Metodologicamente, o desenvolvimento das aulas no curso foi alterado drasticamente, constituindo uma forte mudança em relação ao modo como as aulas eram planejadas, desenvolvidas e avaliadas anteriormente. Afinal, não bastava mais que os acadêmicos entendessem os assuntos (o que já não é fácil para os docentes), agora, no currículo por competências, a compreensão não basta, é preciso que os alunos consigam mobilizar os saberes em situações e contextos reais de atuação.

A mudança da educação por conteúdo, para a educação por competência, implicou em uma transformação no processo de ensino e aprendizagem, que desde sua origem foi concebido a partir de conteúdos. Compreendendo os desafios que este processo desencadeou a partir da sua implementação, após três anos de andamento do novo PPC, consideramos necessário investigar como os docentes – sujeitos estruturantes deste transcurso – avaliam esta experiência até o momento. Assim, este artigo tem por objetivo verificar a percepção de docentes sobre a passagem do processo de ensino e aprendizagem por conteúdos para o currículo por competências no curso de EF na Unijuí.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo está pautado em uma abordagem qualitativa. A escolha pela pesquisa de caráter qualitativo ocorre porque ela permite “um processo de reflexão e



---

análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2005, p. 41). Essa perspectiva é fundamental para a compreensão das reflexões dos docentes sobre a passagem do processo de ensino e aprendizagem por conteúdos para o currículo por competências, pois o contexto histórico no qual estão inseridos é determinante neste movimento.

Especificamente, constitui-se um estudo de casos múltiplos. Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Como o referido autor indica, estudo de casos múltiplos é uma estratégia que busca contribuir para uma pesquisa mais categórica, permitindo contestar e contrastar as respostas obtidas de forma parcial com cada caso analisado (Yin, 2005).

Os participantes da pesquisa foram professores que ministraram disciplinas no novo currículo por competências. Como critério de inclusão, os 19 docentes que foram alocados em componentes curriculares desde o início do curso de EF por competências, foram convidados a participar, sendo que dez aceitaram o convite e responderam o questionário. Visando preservar as identidades dos docentes, seus nomes verdadeiros foram substituídos pelo prefixo “Prof.”, seguido de uma letra maiúscula na ordem do alfabeto da língua portuguesa, por exemplo: Prof. A, Prof. B e, assim, sucessivamente.

Como instrumento para o levantamento de dados, utilizamos um questionário composto por seis perguntas, quais sejam:

- 1) Qual a sua percepção inicial quando ficou sabendo que iria ministrar disciplinas na perspectiva de competências e não mais por conteúdos?
- 2) Quais dificuldades você teve no processo de mudança de conteúdos para competências?
- 3) Você acredita que os alunos podem aprender efetivamente num currículo por competências?

- 4) Passados três anos, o que você aprendeu com o processo de mudança de conteúdos para competências?
- 5) Hoje, qual a sua percepção sobre a formação inicial na perspectiva de competências?
- 6) Há algo a mais que você queira comentar?

## 4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No processo de análise das respostas dos professores no questionário, pautamo-nos na perspectiva da análise de conteúdo com base em Bardin (2011), considerando as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para esta identificação, resumidamente, realizamos quatro leituras, na íntegra, das respostas de cada docente e destacamos trechos relacionados ao objetivo da pesquisa. Com esse movimento, chegamos a três categorias: a) Sentimento inicial com a passagem de "conteúdos" para "competências"; b) Percepção atual em relação a passagem de "conteúdos" para "competências"; c) Mudanças ocorridas e ainda necessárias com a nova perspectiva.

Ao analisar a primeira categoria, identificamos que os professores, inicialmente, perceberam-se tomados pelo que nomeamos de "sentimentos desconfortáveis" que os deixaram apreensivos, receosos, angustiados, preocupados e/ou inseguros. Como os docentes indicaram: "Inicialmente foi de um pouco de apreensão" (Prof. C); "Confesso que no início fiquei insegura [...]" (Prof. D); "[...] preocupada, pois percebi que teria que dedicar um tempo a estudar e compreender a mudança de perspectiva" (Prof. G); "Inicialmente deu insegurança enorme [...], desconforto de sair da zona de conforto que a gente vinha muitos anos trabalhando" (Prof. I); "Assustada, mas desafiada pelo novo" (Prof. F); "Como se tratava de algo desconhecido, que nunca tinha passado pela experiência em tantos anos como aluno, tive certo receio e angústia inicialmente" (Prof. E).

Particularmente, o sentimento de angústia não é um estado raro para professores que se deparam com questões estruturantes no processo de ensino e

---

---

aprendizagem, diferentes das que foram formados e estão habituados. No estudo de Borges, Fensterseifer e Fraga (2021), os resultados apontaram que ao estudar um modo de atuação docente distinto do que realizavam, os docentes constaram um estado de angústia no sentido do “nada kierkegaardiano”. Tal condição, identificada como preocupante inicialmente, potencializou a busca pelo “novo” conhecimento como forma de enfrentar a angústia, buscando atuar com práticas inovadoras.

O principal motivo pelo qual os professores inicialmente manifestaram “sentimentos desconfortáveis” como sensação inicial, está ligado à trajetória que tiveram, à medida que durante todo o período como estudantes e docentes aprenderam e ensinaram numa perspectiva tradicional, visando apenas a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Como eles mencionaram: “Senti dificuldades nessa transição de conteúdos para o ensino por competências, pois a minha formação inicial foi técnica e tradicional” (Prof. B); “[...] viemos de uma cultura de ensino tradicional e nos formamos dentro destes ‘moldes’” (Prof. D); “Não é fácil deixar de atuar de uma forma tradicional, que nos constituiu durante toda a vida” (Prof. E); “É desafiador ministrar disciplinas na perspectiva de competências, em vez de seguir o modelo tradicional que fomos formados” (Prof. C); “Eu estava trabalhando mais de 30 anos numa perspectiva por conteúdos” (Prof. I).

Assim, o desconforto diante de mudanças recentes está ligado à formação dos professores universitários. Preponderantemente, boa parte dos docentes não têm formação pedagógica e seu saber é experimental, de modo que “se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria” (Tardif, 2000, p. 14). Transformar seu trabalho, significa assim, alterar suas certezas e rotinas. Isso significa que as mudanças para os professores em relação ao seu trabalho refletem em mudanças de sua identidade, de seu modo de ser e as transformações têm uma implicação mais profunda, uma vez que

se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (Tardif, 2014, p. 56-57)

Estes elementos apontam a necessidade de um olhar para uma dimensão pessoal, além da profissional. As transformações no trabalho docente somente ocorrerão a partir de transformações no seu modo de ser. Esse processo reflete em indagações em relação a maneira de conduzir seu trabalho, o que exige uma “disponibilidade afetiva”, ou poderíamos dizer, uma inteligência emocional, pois,

[...] questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (Tardif, 2000, p. 17)

Ao constatarmos que a transformação educacional implica transformações profundas nos professores, o que poderia explicar os sentimentos desconfortáveis, algumas afirmações parecem consistentes. A primeira indica que é preciso realizar análises mais profundas em relação aos sujeitos do processo. É preciso analisar o contexto histórico de atuação dos professores sem pré-julgamentos ou julgamentos simplistas, dialogando com os docentes para conhecer suas realidades (Borges, 2019). Esse parece ser um indicativo importante para instituições que buscam transformações nos seus processos de ensino, inclusive para a Unijuí, que busca por meio de diferentes processos como, formações e discussões, construir a trajetória de implementação dos novos PPC. A escuta ativa e a sensibilidade para ouvir as angústias, são fundamentais, pois, talvez, o reconhecimento e a validação deste sentimento, pode impulsionar processos contínuos de aperfeiçoamento como identificado em Borges, Fensterseifer e Fraga (2021).

Na análise da segunda categoria, interpretamos que a maioria dos professores passou a acreditar e a defender o potencial do processo de ensino e aprendizagem por competências no Ensino Superior. Eis algumas respostas que indicam isso: “Acredito plenamente. Competências podem antecipar erros incorrigíveis nos

---

resultados” (Prof. A); “Conseguimos, nessa perspectiva, manter nossos alunos engajados e motivados buscando resolver problemas, dialogando com a comunidade, tendo intervenções teórico-práticas por meio desta aprendizagem que é extremamente significativa” (Prof. B); “Os alunos podem aprender efetivamente com um currículo baseado em competências, ele é fundamental para formar bons profissionais [...]”; “Essa abordagem colabora para uma aprendizagem mais profunda e significativa, pois os estudantes são incentivados a entender o 'porquê' e o 'como' por trás dos conceitos” (Prof. C); “Tal modelo faz muito mais sentido do que o antigo” (Prof. D); “Os alunos podem aprender de diferentes maneiras” (Prof. E); “Certamente os profissionais podem ser melhor preparados, o processo de formação é dinâmico, se adaptando às necessidades do profissional e a formação por competência facilita essa dinamicidade” (Prof. F); “Há avanços metodológicos, uma vez que fomos impulsionados a repensar nossas práticas, colocar mais os alunos em atividade, buscarmos mais formas de contextualizar os saberes” (Prof. G); “É possível sim formar bons profissionais nessa perspectiva. Porque ele estará sempre buscando novos significados a partir desta perspectiva de situações que vão aparecendo, vejo com bons olhos o currículo por competência” (Prof. H); “Eu não me reconheço mais trabalhando por conteúdos. A forma como a gente está trabalhando hoje é muito mais gratificante, no sentido de ver que potencializa a autonomia do aluno, a ideia de coletividade, a capacidade reflexiva crítica deles” (Prof. I).

Ao analisarmos as manifestações dos professores, podemos interpretar uma percepção positiva a partir da aceitação e da defesa da educação por competências. Acreditar no potencial do processo educativo de um formato diferente do tradicional, pode ser reflexo importante, pois reflete uma análise e compreensão entre os diferentes formatos.

O principal motivo que levou os docentes a acreditarem e defenderem o potencial do ensino e aprendizagem por competências, foi a necessidade de aplicação em ambientes da atuação profissional, mobilizando os assuntos estudados no contexto real. Como eles afirmaram: “Ao refletir sobre essa nova perspectiva, vi várias

potencialidades, pois os alunos desenvolvem habilidades práticas e aplicáveis ao mundo real, o que os prepara melhor para enfrentar situações diversas e complexas fora do ambiente acadêmico” (Prof. C); “Por considerar o contexto real na atuação, diria que podem aprender mais agora do que antes” (Prof. E); “Esse foco nas habilidades práticas e aplicáveis ao mundo real prepara melhor os alunos para enfrentar desafios fora da sala de aula” (Prof. C); “[...] planejar e desenvolver as aulas com momentos nos quais os alunos tenham oportunidade de mobilizar os conhecimentos em contexto real” (Prof. E); “[...] uma perspectiva formativa que consiga atrelar os fundamentos das áreas do conhecimento com sua aplicabilidade técnica e profissional” (Prof. G); “[...] você precisa, a partir de toda uma metodologia apropriada, projetos, de situações-problemas, de estudo de casos, enfim, trazer a realidade deles” (Prof. H); “[...] busco mobilizar as competências tendo em vista as habilidades que o estudante em formação inicial necessita, tendo em vista seu futuro ofício, que também muda e se alterna conforme os contextos” (Prof. J).

Ao colocar a situação real no centro do processo de ensino por competências, reiteramos a importância dessa assimilação pelos professores. O ensino por competências, necessariamente passa pela mobilização do conhecimento em contexto real, conforme Zabala e Arnau (2010, p. 10) afirmam: “não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real”.

Por fim, ao analisar a terceira categoria, identificamos que os professores percebem que, por um lado, ocorreram mudanças importantes e, por outro, há ações que precisam ser mantidas e intensificadas para o trabalho da educação por competências. No primeiro caso, os docentes indicaram que o planejamento foi o aspecto que passou pela maior alteração, como explicaram: “Entre os vários desafios, o mais trabalhoso é o planejamento. No ensino tradicional, o planejamento envolve a organização de tópicos e a sequência de conteúdos. Ao mudar para competências, o planejamento precisa ser muito mais estruturado e integrado” (Prof. C); “Aprendi que

---

o planejamento é a chave para realizarmos o ensino por competências” (Prof. D); “As possibilidades de aprendizados dos alunos dependem consideravelmente dos planejamentos e das ações dos professores, apenas aulas expositivas não permitem desenvolver competências” (Prof. E); “Para trabalhar por competências é preciso saber onde queremos chegar em cada aula e trabalhar com metodologias ativas exige atenção [...]” (Prof. G); “Esta mudança para a competência nos exigiu muito estudo e planejamento. É necessário tempo para o planejamento, porque não é simplesmente trazer os conteúdos e transformá-los em competências, como se a aula fosse a mesma coisa. O planejamento é a questão mais importante de todo esse processo” (Prof. H); “Tive dificuldades na estruturação do plano de ensino e no planejamento das aulas” (Prof. D).

Os elementos trazidos pelos professores, indicam um entendimento de que a educação por competências pressupõe uma reformulação do planejamento. Considerando o distanciamento da simplicidade do planejamento no modelo tradicional, os docentes “se colocaram em movimento” na busca da compreensão desta proposta disruptiva e na alteração de suas propostas. Isso indica a importância de dialogar, analisar e estudar o planejamento como algo estruturante nas mudanças de concepções dos docentes. Se na educação tradicional a aprendizagem estava relacionada à memorização, majoritariamente, o estudante precisa memorizar uma série de conteúdos isolados, bastando ele ler e ouvir, ao passo que aulas somente expositivas poderiam sustentar o processo de ensino, ao passo que o planejamento não demanda muito trabalho (Zabala; Arnau, 2010). Na educação por competências, o planejamento é mais complexo, exige pleno conhecimento e clareza dos três elementos que precisam ser desenvolvidos. A partir disso, requer estratégias para a mobilização dos conhecimentos, além de uma organização da aula completamente diferente do modelo tradicional, com adoção de estratégias de aprendizagem diversificadas, a depender da competência trabalhada. Conforme Zabala e Arnau (2010, p. 146) explicam: “[...] o professor deverá utilizar uma metodologia variada com



sequências didáticas enfocadas sob o método de projetos, convivendo com análise de casos, pesquisas do meio, etc. e com intervenções expositivas convencionais”.

A partir de todas essas compreensões, como ações que precisam ser mantidas e intensificadas para o trabalho por competências, os docentes indicam a necessidade de seguirem estudando, especialmente, em formações continuadas. Seguem algumas manifestações que apontam isso: “Estou em pleno processo [...] ainda tenho muito caminho para andar” (Prof. A); “Reconheço que ainda tenho muito a aprender e a aperfeiçoar nessa abordagem” (Prof. C); “Percebo que a formação inicial na perspectiva de competências é complexa e demanda estudo contínuo dos professores, requer investimento de tempo de estudos, dedicação e disposição para estudar e aprender, inclusive com os colegas” (Prof. F); “O estudo contínuo e colaborativo é a única forma de avanço e domínio do processo de ensino e aprendizagem por competências” (Prof. E); “A formação continuada [...]. Toda mudança é um processo gradual que requer tempo e paciência para mudança da mentalidade do ensino por conteúdos com foco na memorização de informações” (Prof. B); “Precisamos avançar muito na parte pedagógica, não somos especialistas em técnicas de ensino participativo e ativo. Precisamos buscar nos desenvolver e nos capacitar” (Prof. D); “[...] percebi que teria que dedicar um tempo a estudar e compreender a mudança de perspectiva, a fim de mudar a minha prática” (Prof. G); “A gente também ainda está aprendendo esse processo. Ele é contínuo... Tem que estar se colocando como uma nova possibilidade, quando é por competências. A competência, se coloca sempre como abertura de novas possibilidades” (Prof. I).

A necessidade de estudar a perspectiva da educação por competências, apontada pelos professores, relaciona-se ao que afirmamos em relação à formação dos professores universitários. Segundo Tardif (2000, p. 14) “[...] a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”, logo, faz-se necessário implementar formações continuadas para os professores universitários. Especialmente, por meio de estudos colaborativos como os participantes deste estudo indicaram, reconhecendo que “esse tipo de formação se

---

identifica com as perspectivas críticas e reflexivas que valorizam projetos de formação mais contextualizados com a prática e a realidade em que os professores atuam” (Ferreira; Henrique; Costa, 2015, p. 293).

Em síntese, os achados deste estudo indicam questões importantes para os sujeitos que se debruçam no trabalho com currículos, metodologias e formação continuada de professores nas universidades. Apesar de emergirem de um estudo de caso, de um curso específico como é o caso da EF, podem representar elementos abrangentes com potencial de ajudar na análise, reflexão e implementação em outros contextos. Após três anos de atuação no currículo por competências, os educadores conseguiram amenizar os sentimentos desconfortáveis iniciais passando a acreditar na nova perspectiva. Essa percepção, remete-os à constatação da importância do planejamento para que consigam oportunizar os alunos à mobilização dos saberes em contextos reais de atuação e à pertinência da formação continuada que os possibilite colaborativamente a aprimorar seu trabalho, considerando as diferenças de atuação docente nos processos de ensino e aprendizagem por conteúdos para competências.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Identificar a percepção de docentes sobre a passagem do processo de ensino e aprendizagem por conteúdos para o currículo por competências no curso de EF na Unijuí foi uma ação importante, uma vez que implica na qualidade da implementação e da avaliação do currículo e no aprendizado dos acadêmicos. Além disso, coloca em debate um modo de formação pouco utilizado nas universidades brasileiras.

A análise nesta pesquisa indica uma percepção positiva de defesa e reconhecimento da educação por competências, pela maioria dos professores. Não obstante, em um primeiro momento, os docentes tiveram sentimentos desconfortáveis quando foram desafiados a ensinar a partir de outra perspectiva, diferente da tradicional. Isso pode ser um indicativo para outros empreendimentos

de mudança nos processos de ensino e aprendizagem, afinal, resistências e/ou dificuldades de avanços podem estar relacionadas aos desconfortos pessoais.

Após três anos, os docentes reconhecem o potencial formativo da educação por competências, destacando a participação ativa dos alunos e a possibilidade de mobilizar conhecimentos em contextos reais como gerador de aprendizagens significativas. Nesse processo, o planejamento por competências requer maior atenção por ser mais complexo que o ensino por conteúdos e o estudo contínuo por meio de formações continuadas é indicado como algo imprescindível.

Em um estudo futuro, pretendemos dialogar com docentes de outros cursos de graduação da Unijuí. O intuito será verificar se as potencialidades da educação por competências, percebidas pelos professores do curso de EF, também são compartilhadas por outros docentes da universidade que estão tentando formar profissionais por competências em diversas áreas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BORGES, R. M. **Estudar com professores**: a formação continuada e o processo de mudança na concepção de ensino na Educação Física escolar. Curitiba: CRV, 2019.

BORGES, R. M.; FENSTERSEIFER, Paulo E.; FRAGA, Alex B. O estado de angústia manifestado por professores em uma formação continuada: uma análise à luz de Soren Kierkegaard. **Educar em revista**, v. e76449, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/rP5T8W3V5WLSSSMxd8cNszL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2024.

BRASIL. República Federativa do. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 05 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília.

---

2019. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf).

Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file>. Acesso em: 05 out. 2023.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conceito Institucional**. Brasília. 2023. Disponível em:

<https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTMy>. Acesso em: 20 jun. de 2024.

FERREIRA, J. S.; HENRIQUE, J. S.; COSTA, B. O. Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Rev Bras Ciênc Esporte**. n. 37, v. 3, 2015. p. 289-298. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/T9PknJD9rB7THGRyzqSVX5f/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 de jun. de 2024.

FUNDAÇÃO DE INTEGRAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - FIDENE. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (PDI Unijuí – 2020-2024) revisado/Fidene, Unijuí. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2023. 138 p. (Coleção Cadernos da Gestão Universitária; 75).

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, 2000, p. 05-24. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jun. 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, R. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Artmed: Porto Alegre, 2010.

## Contribuição de autoria

### 1 – Robson Machado Borges

Bacharel e Licenciado em Educação Física, graduado em Filosofia, Mestre e Doutor em Ciências do Movimento Humano

<https://orcid.org/0000-0001-7325-6910> • [robson.borges@unijui.edu.br](mailto:robson.borges@unijui.edu.br)

Contribuição: Referencial teórico, Procedimentos metodológicos, Levantamento e análise dos dados, Resultados e Considerações finais

### 2 – Mariane Denise Martins

Bacharel em Administração e Sociologia e Mestra em Educação nas Ciências

<https://orcid.org/0009-0003-0961-1721> • [mariane.martins@unijui.edu.br](mailto:mariane.martins@unijui.edu.br)

Contribuição: Resumo, Referencial teórico, Levantamento e análise dos dados e Referências

## Como citar este artigo

BORGES, R. M.; MARTINS, M. D.. Do currículo por conteúdos para competências no curso de Educação Física na Unijuí: a percepção dos docentes. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 42, n. esp. 2, e88093, p. 1-20, 2024. Dossiê Formação de Professores de Educação Física - 40 anos da parceria Brasil e Alemanha nas contribuições do Prof. Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann. DOI 10.5902/2316546488093. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316546488093>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.