

## A Avaliação da Formação dos Professores

Zélia Matos\*

### *Resumo*

Partimos da convicção profunda de que o professor é fundamental para a melhoria do ensino. Para isso terá de actuar eficazmente. A eficácia da sua intervenção depende de múltiplos factores dos quais, os factores internos competência profissional e sentido profissional, são factores fundamentais. Garantir ao professor as condições pessoais para o sucesso é o grande problema que a formação tem de equacionar. Este trabalho aborda alguns problemas que os programas e os sistemas de formação dos professores têm de equacionar no sentido de garantirem os pressupostos de uma actuação competente do professor.

Sendo a competência do professor uma competência situacional (Alonso, 1989); sendo as competências possíveis ou os comportamentos docentes válidos praticamente ilimitados e, em muitos casos desconhecidos (De la Orden, 1977); podendo existir caminhos diferentes, mas funcionalmente equivalentes, para alcançar o mesmo resultado; havendo mais de cem actividades diferentes, no tocante à futura matéria de ensino do professor de Educação Física, que a universidade pode contemplar, (Vickers, 1983) e ainda, tendo o conhecimento da área da Educação Física e Desporto características fragmentárias que dificultam a sua «utilização» na «prática», é simples percebermos as enormes exigências que se levantam aos programas de formação. Formar professores

---

\* Curso de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Boletim SPEF, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 53-78.

competentes, objectivo a perseguir pelos programas de formação, significa ainda a compreensão de que a competência do professor implica o saber, o saber fazer e o fazer.

## 1. Introdução

Partir dos modelos gerais de avaliação de programas, sejam modelos tecnocráticos (definidos por especialistas); modelos burocráticos (definidos pela administração) ou modelos democráticos (participativos) (MacDonald, 1976), perde significado para o «sub-sistema» formação de professores (Rodrigues, 1988).

Talvez seja mais difícil encontrar acordo em relação aos processos de formação do que em relação aos produtos da formação. A dificuldade da definição operacional do «perfil profissional» do bom professor tem a ver com a complexidade da sua actividade, com a diversidade de situações que comporta, tem a ver com o facto de a competência do professor ser uma *competência situacional*. Com este entendimento fica comprometida a tranquilidade da sequência lógica que se começaria pela definição de *papéis e funções* característicos do *perfil necessário ao exercício profissional*, a partir daqui definir-se-iam as *necessidades de formação* inerentes à profissão de professor, e seriam estas necessidades que permitiriam, por seu lado, *identificar os critérios e níveis ou as competências do professor*, em função das quais se avaliariam os próprios professores e, através deles, os sistemas e os programas que os preparam (Rodrigues, 1988).

Porém, em relação ao trabalho do professor importa muito, para além do que faz e de como o faz, aquilo que acontece aos alunos como consequência daquilo que o professor faz. Por isso é preciso identificar sempre o *valor* daquilo que o professor faz, em relação ao processo global de formação e educação do aluno.

Mais alguns problemas existem neste domínio. Há falta de acordo acerca do ensino e da educação mesmo entre os especialistas das ciências da educação bem como entre os profissionais da educação e os educadores. Também não parece haver consenso em relação ao conhecimento profissional que o professor deve dominar ou a respeito do que deve ser um programa adequado de formação de professores e de quais deveriam ser as competências de ensino a dominar. Outros problemas resultam da possibilidade de se atingirem os mesmos objectivos por vias diferentes, da ignorância acerca de muitos processos e de eventuais resultados da educação, e das diferentes expectativas em relação ao professor e ao ensino. A tudo isto podemos acrescentar a diversidade de representações acerca da profissão docente que existe entre os próprios profissionais.

Como definir então os objectivos e processos da formação de professores?

A resposta talvez esteja num entendimento da co-existência de várias possibilidades, na abertura para a diversidade e no desenvolvimento de estilos criativos e pessoais. A formação tem de ser sentida.

Um outro rol de questões tem a ver com os problemas das instituições formadoras. Reportamo-nos basicamente às instituições universitárias e aos programas de formação inicial. A autonomia universitária deixa liberdade para a organização académica, para o recrutamento do pessoal e para o desenvolvimento do núcleo curricular de todas as carreiras. Esta autonomia veio trazer um «aparente» domínio da lógica disciplinar (exigência científica) na organização dos planos de estudo, descentralizando para cada faculdade a organização dos mesmos. A lógica curricular (exigência da actividade) e a lógica certificativa (exigência da carreira) apesar de contempladas em termos legais — veja-se a existência do estágio pedagógico integrado e a contemplação, na Lei de Bases, da importância das escolas iniciais de formação no processo de formação contínua — são objectivamente subvalorizadas. O equilíbrio necessário entre estas três lógicas continua comprometido quando à dominância disciplinar se junta a ditadura da organização disciplinar também ela resultante de regulações dentro do sistema universitário. Dito de outro modo ao poder centralista do ministério (predominância de uma lógica certificativa) substituiu-se o poder (como soberania) de grupos científicos conjunturalmente dominantes e com capacidade decisora que impõem assim os seus programas de formação. Só assim se compreendem as disparidades, mesmo a nível das cadeiras científicas existentes, entre as várias escolas universitárias. No caso da minha Faculdade, por exemplo, se as lógicas certificativas e curriculares estão minimamente contempladas no plano de formação inicial, só muito incipientemente estão presentes nos escassos projectos avançados para a formação contínua. O equilíbrio necessário entre as lógicas curricular, certificativa e disciplinar implica uma capacidade decisora para os programas de formação de professores que incorpore a *lógica da necessidade da acção*.

Sem discutir modelos de formação ou processos de tornar alguém professor, trago-vos um conjunto de reflexões que tentam situar a competência do professor e em especial a «parte» mais específica da sua competência — a competência pedagógica.

Se o professor é fundamental para a melhoria do ensino, ele terá de ser capaz de actuar eficazmente. A eficácia da sua intervenção depende de múltiplos factores, de factores externos (programas, condições de trabalho, tipo de alunos, etc.), de factores internos, da sua competência pedagógica e do seu sentido profissional.

A reflexão sobre o que torna um professor competente existiu desde sempre. É muito forte a crença de que a competência pedagógica é uma

qualidade inata do indivíduo, o ensino neste caso não seria mais que uma arte, e a competência pedagógica floresceria naturalmente nuns indivíduos enquanto aos outros estava vedado o acesso a tal condição. De outro ponto de vista situa-se o entendimento da competência pedagógica do professor como um conjunto de habilidades treináveis, que poderiam ser definidas e objecto de uma apropriação analítica. Ambos os entendimentos são do nosso ponto de vista redutores.

Garantir ao professor as condições pessoais para o sucesso é o grande problema que a formação tem de equacionar, procurando conhecer o que é e como se desenvolve a competência pedagógica no professor. O assumir pela universidade da formação integrada dos professores sinaliza uma via importante para a solução dos problemas com que se debate a competência do educador. Via que é necessário percorrer em toda a sua extensão.

Por um lado, o aumento do nível dos conhecimentos científicos não basta por si só para elevar a qualidade da competência pedagógica. Por outro lado, a competência pedagógica não pode ser construída na ausência da competência científica e de outras que perfazem em conjunto e unidade a competência do professor. Estruturar em torno desta unidade a formação inicial do professor, pressupõe o conhecimento exacto de cada uma das suas componentes. A competência pedagógica é uma destas, merecedora de uma análise privilegiada, tanto mais que constitui uma ponte tanto da teoria para a prática como da prática para a teoria. Não pode, pois, continuar a ser encarada como o «parente pobre», como a exigência vaga e imprecisa da formação do professor. Por isso decidimos dedicar-lhe algumas reflexões procurando compreender a sua problemática, aperceber os seus contornos e essência. O nosso problema era averiguar a extensão e dimensões do conceito de competência pedagógica de modo a poder compreender implicações concretas para a sua formação e desenvolvimento.

## 2. A Competência Pedagógica — Competência específica do Professor

### 2.1. Conceito de competência

«Por competência entende-se o conjunto de todas as capacidades e habilidades que se reportam à execução de uma actividade ou de uma totalidade de actividades» (Pädagogisches Wörterbuch, 1987).

A competência é um «estado habitual de disposições de comportamento e rendimento» (Jantos e Lompscher, 1971).

A competência é um termo integrativo, para um complexo de processos e qualidades da personalidade (Ecke, 1981), integrado num sistema global que lhe permite resolver com êxito determinadas tarefas ou alcan-

çar determinados rendimentos numa actividade concreta e que se desenvolve no decurso desta (Wörterbuch der Psychologie, 1976).

À competência pertencem as capacidades, os conhecimentos, as habilidades e hábitos requeridos para o rendimento na actividade em causa. Estas qualidades da personalidade surgem implicadas numa interrelação profunda tornando-se na competência, ou seja: numa estrutura individual, típica, superior à soma das componentes que a constituem e que se torna importante para o sucesso do indivíduo.

Embora não sendo componentes da competência, são seus determinantes decisivos os motivos (Argyle, 1967), as atitudes (Estrela, 1986) e convicções (Ecke, 1981; Flach, 1986). Determinam em primeiro lugar a possibilidade de a competência se desenvolver, e em segundo lugar o exercício, a realização da competência existente (Ecke, 1981) desencadeando os processos volitivos que garantem a realização (Alarcão, 1987).

Poderemos referir que a competência se reporta a uma actividade concreta; incorpora a dimensão rendimento na actividade pelo que exige, para além de conhecimentos e capacidades, também habilidades e hábitos necessários a esse rendimento; depende de qualidades superiores do indivíduo como a vontade para se formar e exercer e ainda de valores e convicções a que se referencia.

## 2.2. *Especificidade da competência pedagógica*

Para haver sucesso do professor, ele terá de ter uma competência particular, uma competência que lhe garanta o rendimento na actividade específica que desenvolve — a actividade de ensino. A competência pedagógica é a competência específica da profissão de professor (Ecke, 1981; Flach, 1986).

O termo competência, no contexto da formação de professores, tem sido utilizado em várias acepções, dele se fazendo um uso generalizado (Estrela 1986). É muitas vezes empregue para a tradução do termo anglófono *skill*, ora ligando-se a um cenário marcadamente comportamentalista (Alarcão; Tavares, 1987) nomeadamente nos programas de *microteaching* e *mini-courses* (Estrela, 1986), ora referindo-se a «uma capacidade transformada em habilidade, em destreza, em técnica» (Alarcão, 1985).

Estrela (1986), no âmbito do Projecto Foco (projecto de formação de professores por competências), dá ao conceito de competência um sentido amplo que abranje o conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes necessário desenvolver no professor em situação de ensino. Wendt (1983) refere-se a competências como factores ou qualidades supostas importantes para o ensino e que requerem do formando que demonstre dominá-las a um nível exigido, o que envolverá factores de natureza social, emocional e intelectual.

O conceito de competência profissional do professor ultrapassa o conceito de competência pedagógica, ao englobar competência para adquirir autonomamente saber, investigar, ser criativo, desenvolver-se profissionalmente (Ecke, 1981; Mialaret, 1981; Siedentop, 1983), reportando-se ao âmbito da competência pedagógica para o domínio da actividade do professor no processo pedagógico, entendido como uma relação de reciprocidade entre alunos e o professor sob a direcção deste (Ecke, 1981; Flach, 1986).

Saber muito acerca de ensino não significa, assim, que se seja um professor competente (Siedentop, 1983). A competência implica o saber, o saber fazer e o fazer. Ainda que o êxito da actividade pedagógica não possa ser reduzido à competência pedagógica do professor, esta é uma qualidade importante da sua competência profissional, é a sua parte essencial, pois reporta-se ao domínio decisivo (onde tudo se joga) da actividade do professor, ou seja ao processo de relação, de reciprocidade entre alunos e professores, sob a direcção deste (Ecke, 1981, Flach, 1986).

Este entendimento da competência pedagógica remete-nos para uma análise da actividade do professor, de modo a que, esclarecidas as suas características e elementos, possamos equacionar a competência pedagógica em relação à actividade a que se reporta. Como capacidade de rendimento, a competência pedagógica torna-se na capacidade de realização eficaz das exigências da actividade pedagógica (Ecke, 1981; Flach, 1986).

A competência pedagógica é, então, uma emergência da integração de conhecimentos específicos, de conhecimentos pedagogicamente relevantes, de capacidades, habilidades e hábitos necessários ao professor na actividade de direcção e condução do processo pedagógico.

### *2.3. Características da actividade do professor*

Sendo o rendimento na actividade intrínseco ao conceito de competência nessa actividade, é na actividade do professor que a competência pedagógica se exerce ou não. Neste sentido torna-se fundamental o esclarecimento das suas características para podermos referenciar, em concreto, a que se deve reportar a competência pedagógica.

Não se trata de definir funções e papéis do professor que, logicamente, nos levassem a uma definição das exigências da formação e estas, consequentemente, nos permitissem definir as competências necessárias ao professor (Rodrigues, 1988). Com a variabilidade que caracteriza os contextos educativos, «não bastará, portanto, identificar e definir as funções do professor e respectivas tarefas profissionais, é preciso averiguar do seu «valor» em ordem à consecução dos objectivos do ensino, ou seja, comprovar as suas relações com os resultados desejados» (Rodrigues, 1988).

Sendo as competências possíveis, ou os comportamentos docentes válidos, praticamente ilimitados e, em muitos casos desconhecidos (De la Orden, 1977), e podendo existir caminhos diferentes, mas funcionalmente equivalentes para alcançar um mesmo resultado, (Brophy; Good, 1986), importa estudar a actividade do professor naquilo que lhe é particular, nos seus elementos constantes e independentes do contexto particular em que a actividade se desenvolve.

### 2.3.1. Características gerais da actividade do professor

*A actividade pedagógica do professor relaciona-se com a actividade prática mas supõe a paralela actividade teórica que a suporta, fundamenta e lhe amplia o sentido.*

Na actividade teórica que tem que desenvolver, seja na preparação e análise do ensino, seja no confronto com a literatura, seja ainda no desenvolvimento de métodos, meios e formas do trabalho educativo o professor desenvolve capacidades, adquire conhecimentos, altera motivos e atitudes que irão forçosamente implicar mudanças na prática (Ecke, 1981). A vivência da prática, por sua vez, fornece-lhe elementos que lhe permitem reformular o equacionar teórico dos problemas isto é, a teoria informa a prática e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos ao exigir novas reflexões, novos aprofundamentos (Alarcão; Tavares, 1987). O professor desenvolve a sua actividade pedagógica no confronto sistemático entre teoria e prática.

*A actividade do professor é complexa. A actividade do professor insere-se no complexo fenómeno da educação e formação dos alunos.*

Bento (1987), ao concretizar este pensamento em relação ao ensino da Educação Física, refere que «o processo de ensino em EF é sempre um processo integral, complexo e unitário» e, enquanto totalidade complexa, para atingir os seus objectivos, tem de ter imanentes os processos de educação e formação dos alunos, objectivados no desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas, na formação de habilidades motoras e desportivas fundamentais e na apropriação de conhecimentos.

*A actividade do professor ocorre sobretudo num processo de actividade comunicativa em que professor e alunos transformam os seus comportamentos.*

É em interacção (professor-aluno), numa troca interpessoal (Bidwell, 1973; Geer, 1971), que o processo de formação e educação se realiza, pelo que a actividade comunicativa do professor está implícita em todos os passos que o levam à concretização da sua actividade de ensino.

Seja como mediador ou como operador da mudança no aluno a comunicação impõe-se então ao professor como um instrumento primeiro e fundamental da sua missão (Muchielli, 1976).

A actividade do professor pressupõe a tomada de decisões. A tomada de decisões situa-se em todos os níveis da intervenção do professor (Mialaret, 1988). Costa (1983) refere-se-lhe mesmo como uma das componentes críticas da função docente e Humberstone (1987) considera os processos de tomada de decisão como elemento da estrutura da actividade de ensino, resultante das características institucionalizadas desta actividade.

A intencionalidade do acto pedagógico e a sua ligação directa ou indirecta ao saber são aspectos importantes da sua especificidade (Estrela, 1984).

É ao professor que cabe decidir o que vai fazer com os seus alunos. Mas, qualquer tomada de decisão sobre uma intervenção pedagógica concretiza-se através de um quadro de referência que delimita os parâmetros a partir dos quais se definem os critérios de qualidade (Postic, 1979a).

A cadeia de decisões que o professor toma acerca do estudante, da utilização da matéria de ensino, é uma projecção de todas as suas condições, realçada pelas convicções pessoais que tem acerca do que deve ser a sua actividade, tornando-se a ausência de decisões também uma decisão (Mosston, 1981).

### 2.3.2. Elementos da actividade do professor.

Seguindo a sistematização de Ecke (1981), podemos considerar os elementos seguintes:

- *Conteúdo.* O conteúdo da actividade de ensino do professor é o processo de desenvolvimento do aluno em particular e do colectivo de alunos em geral (Ecke, 1981); a actividade de apropriação do aluno (Flach, 1986).
- *Meios.* Os meios da actividade de ensino do professor, são os métodos, técnicas e procedimentos que suportam e estruturam o ensino.
- *Condições ambientais.* No ensino em geral, e no ensino da EF em particular, estas condições são muito variadas e exercem uma influência muito diversificada. A capacidade do aluno aprender também depende das condições ambientais em que a aprendizagem tem lugar.
- *Tarefas.* A tarefa pedagógica, enquanto «acção específica com um valor funcional no seio de um contexto bem definido e com finalidades imediatas evidentes» (Estrela, 1984), é um dos elementos da estratégia pedagógica do professor.
- *Produto.* O produto da actividade do professor no ensino é de difícil apreensão (Ecke, 1981). O rendimento da actividade peda-



gógica não pode em parte ser objectivado. O produto da actividade do professor não é então o que ele faz e como o faz mas as transformações ocorridas nos alunos explicadas pela sua acção.

- *Sujeito*. O sujeito da actividade do professor no ensino é naturalmente ele próprio. Tudo o que o caracteriza, em termos pessoais, de vestuário, de atitude, vai influenciar a sua actividade.
- *Objectivo*. Em última análise é o professor quem assume o objectivo para a actividade pedagógica (Ecke, 1981).
- *Motivos*. Os motivos da actividade do professor têm natureza diversa. A assimilação da sua incumbência social, as necessidades individuais, os seus interesses e ideais, as suas atitudes, todos estes aspectos contribuem com motivos para a actividade do professor.
- *Vontade*. A actividade do professor é ainda dependente de um elemento com uma função central — a vontade. Em última análise, vontade e motivação são os garantes do exercício de uma actividade competente. A situação profissional mais triste acontece quando vemos um professor que sabe e é capaz de um bom ensino, mas lhe falta motivação para o realizar (Siedentop, 1983).

Em síntese:

- A actividade do professor é o objectivo do desenvolvimento da competência pedagógica, pelo que se torna no seu ponto de referência. A competência pedagógica incarna a respectiva capacidade de rendimento na actividade do professor que, assim, se torna, também, no meio decisivo de formação da competência.

## 2.4. Componentes fundamentais da Competência Pedagógica

Segundo Flach (1986) e Ecke (1981) podemos considerar como componentes fundamentais da competência pedagógica os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos de trabalho.

### 2.4.1. Conhecimentos

Se o conhecimento é o pressuposto para o professor decidir livremente (Shulman, 1986a), terá de ser preocupação da formação de professores não só a quantidade do conhecimento fornecido, mas e fundamentalmente a sua qualidade, isto é, a sua relevância, pertinência, actualidade e relatividade, bem como a forma como é estimulada a sua apropriação.

#### 2.4.1.1. Conhecimento, base da competência pedagógica

O conhecimento fundamentado é um pressuposto básico da competência pedagógica (Ecke, 1981; Flach, 1986; Shulman, 1986). Para Flach (1986) não há, naturalmente, competência sem conhecimentos, sendo, neste sentido, que os conhecimentos são frequentemente designados como a componente fundamental da competência.

Como pressupostos para a actividade pedagógica, a prioridade que lhes é dada resulta de, sem eles, não ser possível formar nem capacidades nem habilidades para a actividade pedagógica (Alarcão, 1982). Estas terão de ser sempre trabalhadas em referência ao conhecimento. Esta importância particular dos conhecimentos no desenvolvimento da competência pedagógica resulta ainda do facto de toda a acção consciente depender da existência de variados conhecimentos.

É por isso que no início do desenvolvimento da competência pedagógica se situa a aquisição de conhecimentos, uma aquisição que deve ser exacta e rigorosa de conhecimentos teóricos (Ecke, 1981). O professor tem pois que possuir conhecimentos objectivos sobre tudo o que for relevante para o processo pedagógico.

#### 2.4.1.2. Que conhecimentos?

- *Conhecimentos relativos à disciplina que lecciona.* Particularmente importantes são os conhecimentos que Ecke (1981) chama conhecimentos específicos. São os conhecimentos específicos que permitem decidir correctamente em relação à matéria de ensino. Não havendo conhecimento da matéria da disciplina, os conhecimentos estritamente pedagógicos não se justificam.

Shulman (1986a) distingue três categorias relativamente ao conhecimento do conteúdo da disciplina:

- *Conhecimento do conteúdo da matéria da disciplina.* Tem de ser um conhecimento sólido, integrado e não fragmentado de factos e conceitos. É requerida a compreensão da estrutura do conteúdo. Esta compreende a estrutura substantiva, ou seja a organização dos princípios e conceitos básicos da disciplina e a estrutura sintática, que poderemos chamar a gramática, que nos permite concluir o que é legítimo ou ilegítimo afirmar no domínio conceptual da disciplina. É a compreensão desta estrutura do conhecimento que fundamenta a intervenção pedagógica do professor.
- *Conhecimento pedagógico do conteúdo.* Não basta ao professor saber a matéria para si. Ele tem de a saber transmitir, torná-la acessível

e compreensível, enfim, ele tem de architectar experiências que permitirão aos outros apropriá-la. Este conhecimento pedagógico do conteúdo traduz-se no conhecimento de:

- Formas mais úteis de representação da matéria.
  - Exemplos e demonstrações mais sugestivas.
  - Do que normalmente facilita ou dificulta a apropriação de determinados aspectos da matéria.
  - Dos erros e dos automatismos incorrectos mais frequentes.
  - Das ideias pré-concebidas que os alunos têm em relação a aspectos da matéria.
- 
- *Conhecimento curricular do conteúdo.* Permite uma selecção da extensão e profundidade a dar às diferentes matérias. Capacita o professor para fazer opções face a condicionamentos externos e a imprevistos. Permite ainda ao professor articular horizontal e verticalmente a sua disciplina, isto é, estabelecer relações concretas com as outras disciplinas na concorrência integrada para os objectivos do nível de ensino em que lecciona e enquadrar o contributo de determinada matéria com o antes e com o depois na sua disciplina.
  - *Conhecimento acerca dos valores.* Uma vasta reflexão sobre as finalidades da acção educativa e da formação de professores será também uma maneira de não cair numa formação que só se preocupe com os aspectos técnicos do acto educativo; a reflexão filosófica, a investigação histórica e sociológica são fundamentais para a constituição de um sistema de valores (Postic, 1979a). «As fontes primeiras dos objectivos não são a sociedade, o estudante ou o conteúdo do ensino, mas antes os valores que determinam à partida as finalidades relativas à sociedade, ao estudante ou à cultura, que intervêm em todas as etapas duma acção educativa» (D'Hainaut, 1980).
  - *Conhecimento de normas.* É fundamental para a adaptação do professor à situação educativa, sejam normas teóricas, estatísticas ou genéticas (Leon, 1973).
  - *Conhecimentos de procedimentos.* De acordo com Ecke (1981), os procedimentos contêm instruções, regras, prescrições e programas para a realização das finalidades pedagógicas. A estes procedimentos pertencem unicamente os procedimentos na actividade docente e não os conhecimentos acerca da forma e modo de os alunos apropriarem saber e aprenderem mais racionalmente. Estes conhecimentos respeitantes aos alunos são, para o professor, conhecimentos objectivos que ele não precisa propriamente para a actividade pedagógica, mas que tem de implicitamente transmitir aos alunos.

É correcto realçar, e de acordo com Ecke (1981), Flach (1988), Shulman (1986a), Vickers (1987) e outros autores que o papel dos conhecimentos específicos de cada disciplina é fundamental. Sem eles o professor nunca poderá estar à altura de realizar a incumbência educativa e formativa da disciplina que lecciona. Conhecer o que se ensina é determinante para a competência pedagógica, não só, para se dotar o aluno de uma grande riqueza cultural e espiritual, mas também, para ter hipótese de realizar um trabalho mais eficaz, vendo e sabendo onde e como poderá colocar a sua influência (Marmoz, 1982).

## 2.4.2. Capacidades

### 2.4.2.1. Aspectos gerais

Capacidade é a particularidade dos indivíduos humanos poderem executar determinadas actividades ou complexos de actividades (Ecke, 1981). Segundo Rubinstein (1972), uma capacidade é «um sistema consolidado no indivíduo de actividades específicas generalizadas».

A capacidade transforma-se progressivamente com o decurso da actividade. É uma particularidade específica da personalidade susceptível de, em unidade com os processos psíquicos, regular as acções do indivíduo e, quando relativamente consolidada, torna-o mais ou menos apetrechado para uma determinada forma de actividade humana (Ecke, 1981).

As capacidades pedagógicas formam-se assim no processo do confronto activo do indivíduo com as exigências progressivamente unitárias e diferenciadas que a actividade pedagógica coloca.

Digamos que, serão as capacidades gerais que o indivíduo possui que passam, pela prática, a adquirir ou incluir uma nova dimensão de existência já sob a forma de capacidades pedagógicas.

### 2.4.2.2. Capacidades e competência pedagógica

É então com base na especificidade da estrutura da actividade pedagógica e na essência das exigências da competência pedagógica que referimos as seguintes capacidades pedagógicas (Ecke, 1981; Derkatsch-Issajew, 1986):

- *Capacidades didácticas*, ou seja a escolha e a estruturação da matéria de ensino. São as capacidades que permitem uma transmissão eficaz da matéria, permitem organizá-la de acordo com as particularidades dos alunos, estimulá-los para uma actividade autó-

noma, mobilizar a sua atenção, ultrapassar a sua falta de participação, o seu cansaço e fadiga (Ecke, 1981).

- *Capacidades construtivas*. São as capacidades de previsão, antecipação e planeamento. Constituem uma condição para o sucesso da projecção e da construção da personalidade dos alunos. Devido a estas capacidades consegue o professor definir em antevisão os resultados da actividade dos mesmos e antever o seu comportamento nas situações pedagógicas (Ecke, 1981). Para isso será importante uma capacidade de abstracção e uma maneira de pensar pedagogicamente orientada.
- *Capacidades organizativas* ou seja as capacidades de organizar as actividades do professor e dos alunos. Estas capacidades manifestam-se na organização da vida quotidiana dos alunos na escola, da actividade de aprendizagem, dos processos de recriação e recuperação, da organização de toda a espécie de medidas educativas na estruturação de condições e relações no seio dos colectivos escolares.
- *Capacidades comunicativas*, ou seja a estruturação de relações sociais. Ajudam o professor a estabelecer as melhores relações entre si e os alunos. A capacidade de comunicação do educador manifesta-se particularmente no seu tacto pedagógico, na facilidade de evitar conflitos entre si e os alunos e entre estes.
- *Capacidades expressivas*. Revelam-se sob o ponto de vista de uma apresentação óptima das ideias, dos conhecimentos das convicções e propostas do professor, com a ajuda da linguagem, da mímica e da gestualidade (Ecke, 1981).
- *Capacidades perceptivas*. Nelas se integra a capacidade de observação pedagógica. São estas capacidades que ajudam a perceber intrinsecamente o aluno, a apreender o seu movimento, o seu estado e a diagnosticar as tendências de alteração da sua personalidade. Permitem conhecer no aluno as suas qualidades positivas e utilizá-las o melhor possível no processo educativo, descobrir os seus interesses e inclinações, descobrir as pessoas que melhor são aceites pelo aluno e utilizar a sua influência pedagógica (Ecke, 1981).
- *Capacidades sugestivas*. Estas capacidades terão influência fundamentalmente na esfera volitiva. Ligam-se à faculdade de influenciar e alargar o campo de interesses, de motivos, de necessidades, de hábitos e convicções do aluno e forjar neste uma vontade forte de perseguir e realizar os objectivos e compromissos assumidos, de empreender e dar continuidade a novas tarefas e metas, de ultrapassar barreiras, dificuldades, fraquezas e insuficiências (Ecke, 1981). Para isso são importantes as qualidades do professor, a função de modelo, dinamismo e optimismo pedagógico, que

imprime à sua acção e que contagia os alunos no sentido de os ganhar para a actividade activa e consciente.

- *Capacidades de trabalho científico*, actualização e aplicação de conhecimentos. Estas capacidades são indispensáveis ao professor no sentido da sua formação permanente, possibilitando a introdução na actividade pedagógica dos métodos e resultados da investigação científica (Ecke, 1981). É ainda importante realçar a necessidade de o professor investigar o seu próprio trabalho. Estas capacidades servem duas particularidades fundamentais do ponto de vista do exercício competente da actividade do professor, a curiosidade científica e o rigor que exige na sua actuação.
- *Capacidades culturais*. São capacidades que permitem utilizar na actividade pedagógica a formação geral do professor, a sua formação cultural geral. As capacidades pedagógicas apresentam-se pois como disposições específicas do rendimento do professor-educador no que diz respeito ao decurso da actividade no processo pedagógico.

Do ponto de vista da competência pedagógica, podemos sintetizar da seguinte forma, as capacidades relevantes:

- Capacidade de determinar a matéria essencial a transmitir.
- Capacidade de entender os alunos, de prever correctamente as suas dificuldades e de reagir de modo correspondente.
- Capacidade de escolher e seriar as tarefas ajustadas à realização do objectivo.
- Capacidade de ordenar e estruturar a matéria de ensino de modo a que os alunos a possam integrar no seu sistema de competências.
- Capacidade de analisar os resultados da actividade dos alunos e de averiguar as causas de erros e de insuficiências.
- Capacidade de a partir do comportamento dos alunos, deduzir acerca das atitudes, sentimentos, necessidades e relações sociais.

### 2.4.3. Habilidades

#### 2.4.3.1. Aspectos gerais

Segundo Rubinstein (1977), a habilidade é uma componente automatizada da acção consciente do homem, adquirida na realização desta mesma actividade. Do ponto de vista psicológico apesar de surgirem de acções as habilidades não são acções. «Habilidades são componentes automatizadas de processos psíquicos surgidas com a exercitação e

constituindo parte integrante de acções mais ou menos complexas» (Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung 1977).

#### 2.4.3.2. Habilidades e competência pedagógica

As habilidades pedagógicas exercem uma função importante na execução de acções pedagógicas complexas (Ecke, 1981; Flach, 1986). Através da execução de determinadas acções parciais estas são automatizadas, libertando-se o professor da necessidade de lhe consagrar mais atenção, podendo assim concentrar-se na acção global, no seu objectivo (Ecke, 1981).

Isto é tanto mais importante quanto sabemos a complexidade da acção pedagógica. Não sendo possível automatizar, nunca, o decurso global da acção pedagógica, a aquisição de habilidades pedagógicas serve sobretudo para apoiar a segurança e a fluência do decurso da acção. Isto é, aumentando as habilidades pedagógicas, o professor ficará mais disponível para atender ao imprevisto do acto pedagógico, para dirigir a sua atenção para as suas situações complexas e para poder ser criativo.

Convém porém referir que as habilidades na actividade pedagógica não são positivas em si. De acordo com a prévia definição de habilidade alguns requisitos são necessários para que esta assuma um carácter positivo e que quando não são contemplados lhe conferem um carácter negativo.

Ter e utilizar um repertório de habilidades não significa ter uma actuação tecnocrata, mecanicista ou alheamento de uma actuação reflectida e portanto consciente. A complexidade da acção educativa exige a aquisição de habilidades por parte do professor, exactamente para que este possa ficar liberto para a constante novidade que é a actividade pedagógica, e não, para reduzir essa complexidade resolvendo-a com um conjunto de actuações estereotipadas muitas vezes executadas onde era preciso uma execução totalmente consciente da acção. Bento (1987) chama claramente a atenção para os erros do formalismo e do esquematismo.

#### 2.4.4. Hábitos

Hábitos são igualmente componentes automatizados da acção. Distinguem-se pelo facto de consubstanciarem a formação da necessidade de executar a acção correspondente. (Ecke, 1981).

Para o professor é de muita importância não apenas desenvolver uma larga escala de habilidades, mas também, transformar em hábitos parte dessas habilidades (Ecke, 1981; Flach, 1986; Siedentop, 1983).

É pela formação de hábitos que os elementos da actividade pedagógica adquirem continuidade. A formação de hábitos tem uma grande componente volitiva do professor mas precisa igualmente, para se processar de um largo período de tempo de desempenho da actividade pedagógica. Ora, durante a formação não só o tempo para a actividade pedagógica é reduzido como esta muitas vezes não é realizada nas condições reais em que se vai desenrolar futuramente a actividade do professor. Daí que a criação de hábitos tenha que ser equacionada na continuidade da formação e nos primeiros anos de exercício profissional.

Em síntese podemos afirmar que:

- Os conhecimentos são a base de toda a competência pedagógica.
- Para que os conhecimentos sejam utilizados e combinados de modo adequado é necessário desenvolver capacidades pedagógicas. Estas têm então um papel fundamental no refinamento e especificação da competência pedagógica, surgindo numa ligação muito íntima com os conhecimentos e também com as habilidades que as exigem.
- As habilidades pedagógicas desempenham, no seio da estrutura da competência pedagógica, o papel de factores aceleradores.
- Os hábitos contribuem para a garantia da permanência da competência pedagógica.
- Dado que a actividade pedagógica é fundamentalmente vivida sob a forma interactiva com os alunos, é de primordial importância garantir o estabelecimento de relações positivas professor-aluno. Estas relações positivas constituir-se-ão como uma base, um catalizador, para a formação da competência pedagógica.
- A vontade e a motivação desempenham uma função central na possibilidade da competência se desenvolver e realizar.

### *3. Características gerais da formação da competência pedagógica*

A competência pedagógica é uma qualidade importante da competência profissional do professor, é a sua parte essencial pois reporta-se ao domínio decisivo da actividade do professor, ou seja ao processo de relação de reciprocidade entre alunos e professores, sobre a direcção deste. A competência pedagógica é assim um complexo de qualidades do professor, parte integrante da sua personalidade, combinadas peculiarmente para responder às características multidimensionais da actividade pedagógica e que implica uma disposição psíquica para o rendimento. São componentes da competência pedagógica os conhecimentos, as capacidades, as habilidades e os hábitos necessários ao professor para



poder ter rendimento na sua actividade de direcção e condução do processo pedagógico.

Os dados reunidos permitiram estabelecer vias características da formação da competência pedagógica em estreita conexão com axiomas pedagógico-didáticos universais.

### 3.1. O formando, sujeito da formação.

O processo de desenvolvimento do professor inscreve-se, no fundamental, na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino e aprendizagem, em que o desenvolvimento, o ensino e aprendizagem aparecem como elementos inseparáveis (Alarcão; Tavares, 1987).

O formando é um adulto que já atingiu a maturidade no plano físico e biológico. Nesta medida, o seu desenvolvimento é de natureza qualitativa, baseado no aperfeiçoamento das estruturas que já possui. Assim sendo, o destaque na formação da competência pedagógica do professor vai para o desenvolvimento da personalidade, do *self*, ou seja, à integração do desenvolvimento das estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais já adquiridas, na estrutura da personalidade (Alarcão; Tavares, 1987).

A especificidade do processo de aprendizagem do adulto é um conceito relativamente novo em educação (Heath, 1980). Tem-se esquecido que estes não aprendem como as crianças.

Para Locke (1984), várias são as razões que justificam as diferenças, e entre as quais evidencia:

- Os adultos começam as várias aprendizagens com uma experiência de base muito mais alargada;
- os adultos possuem estruturas cognitivas de tipo e sofisticação diferentes das crianças;
- os adultos podem empregar e mesmo preferir métodos de aprendizagem que não são possíveis para a maioria das crianças.

A formação e o aperfeiçoamento da competência pedagógica entendidos aqui como processo de aprendizagem e desenvolvimento, apenas podem decorrer com sucesso, quando aos formandos é garantido um grau elevado de consciência na actividade (Flach, 1986; 1988; Siedentop, 1983; Wendt, 1984; Estrela, 1984; 1986).

Sendo reconhecida a contextualização da competência pedagógica, e a «equifinalidade» (ou possibilidade de atingir os objectivos por diferentes vias), a ignorância acerca de muitos dos processos e eventuais resultados da educação (Rodrigues, 1988), tudo aponta para a necessidade de uma perspectiva participativa e consciente da formação.

Dito de outro modo, na formação de professores o desenvolvimento da competência pedagógica requer, em grande medida, a manifestação e a utilização da posição de sujeito do estudante. Estes assumem as suas tarefas com grande empenhamento, com grande consciência de responsabilidade e sentido de iniciativa, quando a sua importância para a profissão, para a sua capacitação como professores lhes é directamente evidente (Flach, 1986) isto é; quando se reporta às necessidades por eles vividas e sentidas.

A acentuação da posição de sujeito dos formandos orienta, por isso, também para o carácter do desenvolvimento da competência pedagógica como processo de formação e de educação, para a interacção de auto-formação e auto-educação. Este aspecto é fundamental. A posição de sujeito do estudante, não existe em si mesma, tem também que ser desenvolvida tal como a própria competência pedagógica. Com isto pretende-se tornar claro que o desenvolvimento da competência pedagógica não pode ser reduzido ou entendido como um mero treino de habilidades, como um condicionamento ou uma acumulação de experiências.

Isto reporta-se à necessidade de (Zeichner, 1986; Flach, 1986 e Wendt, 1987):

- Clarificar os objectivos a alcançar;
- ao emprego consciente da teoria;
- à aquisição consciente de perspectivas e conhecimentos;
- à reflexão consciente acerca da actividade pessoal, à auto-avaliação.

É pela reorganização dos novos dados que novas estruturas da competência aparecem, ajustadas às novas exigências. Não se trata de «aprender» a competência pedagógica fazendo (aprender com a experiência), mas sim de dar à competência novas dimensões, novas compreensões, através da experiência e como resultado da experiência (Bigge, 1977).

### *3.2. Desenvolvimento da competência como processo específico de apropriação e integração*

A actividade pedagógica e o desenvolvimento da competência pedagógica exigem sempre o emprego, a aplicação, de conhecimentos de diversas áreas e domínios. São sempre requeridas a escolha, a combinação, a sistematização e a estruturação adequada às exigências da actividade, conhecimentos de tipo diverso e de diferentes disciplinas.

São tarefas centrais da formação orientar, conduzir e capacitar o formando para este processo de estruturação e integração de sistemas de

conhecimentos, desenvolver e aperfeiçoar contínua, directa e intensamente este processo na formação, no sentido de criar autonomia ao futuro professor.

Embora a formação dos professores não tenha, apenas, a tarefa de garantir a fundamentação teórica das actividades pedagógicas dos estudantes, com o fim do desenvolvimento da competência pedagógica, tem de possuir as potencialidades para o fazer. Em comparação com as condições e possibilidades do aperfeiçoamento da competência pedagógica na prática profissional, a formação está em melhor posição para garantir e fomentar o emprego (consciente, intensivo, permanente e conduzido directamente pelo formador) da teoria, na actividade pedagógica.

Porém as expectativas dos formandos criadas relativamente à formação valorizam sobretudo a aquisição de noções práticas, generalizáveis e automáticas, receitas imediatamente aplicáveis na sala de aula (Rodrigues, 1988). Não admira por isso que os formandos dêem pouco valor aos aspectos teóricos da formação, que muitas vezes reputam de perda de tempo. Não gostam de se preocupar muito com os porquês nem de reflectir sobre as bases filosóficas e éticas do seu trabalho, preferindo as componentes de ordem prática onde possam adquirir o que funciona. (Rodrigues, 1988).

Se as expectativas não podem ser de todo defraudadas, e a necessidade de rendimento implica uma materialização desses conhecimentos em capacidades, habilidades e hábitos, o processo de formação embora não possa ser reduzido à apropriação de conhecimentos, não pode igualmente guiar-se por uma perspectiva utilitarista.

É neste sentido que se torna fundamental que o professor não entenda a sua actividade como um conjunto de tarefas parcelares a cumprir, mas a apreenda como um todo em que as finalidades do processo de educação e formação dos alunos sejam reflectidas. Não é possível aperceber, ou apropriar conscientemente um estado de coisas ou de circunstâncias, se não nos apercebermos das relações objectivas que lhe dão origem (Rubinstein, 1972). Trata-se de dar significação mas também sentido à actividade (Leontiev, 1987), ou seja, ser consciente dos seus motivos e dos seus fins (Santos, 1971).

O desenvolvimento da competência está ligado à aplicação de conhecimentos, à operação com eles, à exercitação e ao exercício repetido dessa operação, o que em termos concretos da competência pedagógica do professor significa saber o que ensinar e como ensinar, ser capaz de realizar o ensino e realizá-lo efectivamente (Flach, 1988; Siendentop, 1983; Alarcão; Tavares, 1987).

Esta dimensão de rendimento na actividade não pode ser confinada ao fazer. A competência pedagógica implica a subordinação do «como fazer» ao «saber porque se faz».

A aplicação está sempre ligada à actividade mental construtiva e produtiva, para que seja desenvolvido pelo menos um esboço de acção, para o domínio de uma determinada tarefa, para operar com conhecimentos adequados ao objectivo e condições existentes (Flach, 1986). Gliessman *et. al.* (1979) consideram o *skill*, o saber fazer, como o lado funcional e prático da mesma realidade: o saber. Ou seja, o saber-fazer é um desenvolvimento e uma aplicação do saber não sendo por um processo mecanicista que as competências subordinadas se desenvolvem (Alarcão; Tavares, 1987).

Para a formação e aperfeiçoamento da competência pedagógica é necessário o exercício repetido de acções pedagógicas de tipo teórico e prático, direccionadas para a solução do mesmo tipo de tarefas pedagógicas. Isto é, é requerida uma exercitação de acções pedagógicas, no sentido da aplicação repetida perante estrutura similar de exigências e sob condições comparáveis. O conteúdo de tal aplicação e exercitação deve ser necessariamente um domínio da actividade limitado e suficientemente determinado na sua estrutura.

No plano concreto, a competência pedagógica não se forma direccionando o domínio dos conteúdos das disciplinas de formação no sentido do seu emprego produtivo no seio dessa disciplina, isto é, do seu emprego para o aperfeiçoamento (subjectivo e objectivo) dos respectivos sistemas de conhecimentos (Flach, 1986). A apropriação do conteúdo das disciplinas serve a formação da competência pedagógica quando se referencia à actividade pedagógica na sua complexidade e características específicas.

Conhecimentos, capacidades, habilidades e hábitos, componentes integrantes da competência pedagógica, não podem ser entendidos e organizados na perspectiva desta ou daquela disciplina (Flach, 1988), mas desenvolvidos de forma integrada, na perspectiva da actividade pedagógica.

Os sistemas de dados, os conhecimentos, a transmitir num determinado contexto de lógica e sistemática de uma ciência devem ser estruturados e ordenados de modo a poderem servir a fundamentação da actividade pedagógica, e a corresponderem à lógica dessa actividade. Os conteúdos da formação precisam de uma preparação, de uma certa transformação e transposição a fim de servirem o processo de apropriação da competência pedagógica.

Por exemplo, os recém-formados revelam um domínio insuficiente do conteúdo programático, mesmo que tenham recebido uma profunda formação científica específica, e não dominam muitos aspectos da sua nova actividade. Há aspectos que só se desenvolverão na experiência do exercício profissional, não se pode antecipar todas as condições da prática profissional. Isto só reforça a necessidade das experiências da formação se reportarem o mais integradamente possível à actividade para

que se direccionam. Há que prestar mais atenção à transformação de conhecimentos, à alteração de estruturas cognitivas no processo de desenvolvimento da competência pedagógica.

Para tal é preciso, na formação, dedicar a atenção requerida à formação da competência pedagógica, à fundamentação teórica da actividade pedagógica, à capacitação para o emprego da teoria na prática.

### 3.3. *Concentração em domínios da competência*

A competência não pode ser desenvolvida e aperfeiçoada ao mesmo tempo e no mesmo ritmo em toda a extensão e complexidade do campo da actividade pedagógica, (Flach, 1986; Estrela, 1986; Stones, 1984).

A complexidade que a competência reveste, ao exigir uma síntese de conhecimentos, capacidades, habilidades e hábitos e o respeito pelas exigências do processo de desenvolvimento destes elementos implicam o respeito pelos princípios da progressão a saber: do simples para o complexo; do geral para o particular (Tavares; Alarcão, 1985)

O respeito pela desenvolvimento da estrutura da competência pedagógica exige o respeito pela leis da totalidade, da transformação e da auto-regulação (Tavares; Alarcão, 1985). Embora a competência pedagógica do professor resulte de conjuntos de competências (Estrela, 1984; Alarcão; Tavares, 1987; Flach, 1986; Ecke, 1981), isto não significa que não se possa ter uma visão sistémica da sua formação (Estrela, 1986), e se caia numa perspectiva mecanicista do seu desenvolvimento.

As competências possíveis ou os comportamentos docentes válidos, são praticamente ilimitados e, em muitos casos desconhecidos (De la Orden, 1977), e podem existir caminhos diferentes, mas funcionalmente equivalentes para alcançar um mesmo resultado (Brophy; Good, 1986).

A concentração em determinados domínios da competência constitui um princípio necessário e de base, de uma formação e aperfeiçoamento eficazes da competência pedagógica. Este princípio encontra justificação nas condições e leis já referidas e que podemos concretizar como leis da formação da competência pedagógica (Flach, 1986):

- Não se desenvolve num único acto de actividade pedagógica.
- Não se desenvolve num único domínio de uma exigência pedagógica.
- Não se desenvolve numa única solução de uma tarefa pedagógica de determinado tipo e conteúdo.

O desenvolvimento de um professor é sobretudo um processo de tornar-se professor. Digamos que a formação a fornecer tem de ter em

conta os graus progressivos de complexidade que a competência pode e vai assumindo.

O professor é alguém que adquire uma competência geral de que fazem parte uma série de competências subordinados (Stones, 1984).

Podemos considerar, de acordo com as leis apresentadas, uma estratégia de desenvolvimento da competência os seguintes passos (Pädagogisches Wörterbuch, 1987):

- Determinação dos pontos fulcrais e de domínios de concentração da competência.
- Determinação das condições necessárias ao desenvolvimento definido.
- Estabelecimento do sistema de tarefas correspondente.
- Observação dos graus necessários e possíveis do desenvolvimento da competência.

Em termos mais concretos poderemos considerar os seguintes princípios de desenvolvimento das competências numa perspectiva sistémica da sua abordagem (Estrela, 1986):

- *Princípio da necessidade.* São as necessidades dos formandos que impõem o orientação dos diversos projectos e tarefas da formação.
- *Princípio da implicação.* As competências estão intrínsecamente e mutuamente implicadas, pelo que o seu desenvolvimento não só é arbitrário, como também a aquisição ou o aperfeiçoamento de uma determinada competência gera, necessariamente efeitos noutras.
- *Princípio da derivação.* Das competências mais gerais derivam-se, por dedução, as competências de âmbito mais restrito, o que equivale a dizer do ponto de vista teórico que as competências se poderão organizar segundo princípios de lógica dedutiva.
- *Princípio da modularização.* As competências agrupam-se em módulos, tomando como critério a afinidade conceptual ou comportamental de que se revestem.
- *Princípio da flexibilidade.* O esquema lógico da organização por módulos deverá ajustar-se às necessidades de formação, o que torna flexível essa organização modular.

Apesar destes princípios serem uma concretização para um projecto desenvolvido pelo autor (Estrela, 1986), evidenciam aquela que é também a nossa convicção de que a formação da competência do professor, nomeadamente da competência pedagógica, tem de, respeitando uma abordagem sistémica, ter em conta os interesses e necessidades dos formandos; criar-lhes uma atitude científica e investigativa; torná-los

conscientes de si e da sua actuação; permitir-lhes o desenvolvimento individual no confronto com o trabalho de grupo.

Para que na formação se aperfeiçoe o processo de desenvolvimento da competência pedagógica dos futuros professores, é necessário — como primeiro passo — definir concretamente o domínio da competência pedagógica a desenvolver nas diferentes áreas de formação e nas actividades práticas, bem como as condições correspondentes a criar ou desenvolver. Ou seja, qual o contributo que cada disciplina e cada tarefa tem a dar para o desenvolvimento da competência pedagógica.

Sintetizando:

- O desenvolvimento da competência pedagógica pressupõe a criação de condições internas e externas para a realização da síntese dos elementos que a compõem. Este processo de desenvolvimento exige uma apropriação das várias componentes a um nível adequado, e que sejam empregues na prática, em actividade consciente e autónoma do formando.
- O conhecimento ou consciência reflexiva do porquê e do como se actua pedagogicamente, não retira complexidade à actividade pedagógica, pelo contrário, torna-a menos predizível e regular, mas garante a liberdade, a flexibilidade para julgar, para pesar alternativas, discorrer acerca dos fins e dos meios e depois actuar. E, no professor, mais do que a exibição do comportamento, importa o exercício do julgamento discutido.
- Embora o reforço e o condicionamento garantam procedimentos e o treino produza resultados previsíveis, são processos basicamente insuficientes no desenvolvimento da competência pedagógica.
- A formação da competência pedagógica não pode ser entendida como um processo de apropriação de comportamentos que sustentem a actividade do futuro professor, mas como um processo que o torne capaz de produzir a actividade desejada.
- A dimensão integrativa da competência pedagógica exige que o seu desenvolvimento não seja reduzido à actividade de prática pedagógica, mas que seja uma tarefa contínua de todas as formas e elementos da formação.

As necessidades do formando devem ser o motor da sua preparação. Ninguém pode tornar-se professor por ele. A qualidade das experiências que lhe forem proporcionadas e o grau de consciência e significado pessoal com que as viver são muito importantes na aquisição e desenvolvimento da competência pedagógica, na formação de convicções profundas, valores e atitudes tendentes a uma forte motivação para realizar a missão educativa.

#### 4. Bibliografia

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987): *Supervisão da Prática Pedagógica, uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- ALARCÃO, I. (1985): «Didácticas especiais: sua função e objectivos» *Revista da Universidade de Aveiro, Série Ciências da Educação* 3 (1) pp. 41-65.
- ARGYLE, M. (1967): *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Penguin Books, New York.
- BENTO, J. (1986): «Acerca do Papel do Professor de Educação Física». *Horizonte Rev. de Educação Física e Desporto*, III (13) pp. 3-6.
- BENTO, J. (1987): *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Colec. Horizonte da Cultura Física, Livros Horizonte, Lisboa.
- BIGGE, (1977): *Teorias de Aprendizagem para Professores*. Ed. Pedagógica e Univ. S. Paulo.
- BIRDWELL, G. (1973): «The Social Psychology of Teaching». Travers Ed. *Second Handbook of Research on Teaching*, Chicago, pp. 413-449.
- BROPHY, J.; GOOD, T. (1986): «Teacher Behavior and Student Achievement» in M. Wittrock Ed., *Handbook of Research on Teaching*, 3.<sup>a</sup> ed., The American Educational Research Association, Macmillan Publishing Company, New York, pp. 328-375.
- Colectivo de Autores (1987): *Pädagogisches Wörterbuch*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin.
- Colectivo de Autores (1976): *Wörterbuch der Psychologie*. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig.
- COSTA, F. (1983): *A Selecção de Estratégias de Ensino em Educação Física. Condiçionantes para o seu tratamento experimental*. CDI, ISEF-UTL.
- CRESPO, J. (1976): «A Formação dos Professores de Educação Física. Alguns dados Históricos». *Ludens*, 1, (1) Lisboa.
- DE LA ORDEN (1977): «Hacia el Desarrollo de Competencias Docentes Específicas. Una Experiencia en la Formación Pedagógica de profesores». *Revista Española de Pedagogia*, xxxv, (138), pp. 349-413.
- DERKATSCH; ISSAJEW, (1986): *Der Erfolgreich Trainer* Sportverlag. Berlin.
- D'HAINAUT, L. (1980): *Educação — dos Fins aos Objectivos*. Livraria Almedina, Coimbra.
- ECKE, P. (1981): *Untersuchungen zum Pädagogischen Können*. Beiträge zur Pädagogik, Bd. 25. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- ESTRELA, A. (1984): *Teoria e Prática de Observação de Classes — Uma estratégia de Formação de Professores*. INIC, Lisboa.
- ESTRELA, A. (1986): «Projecto Foco — Uma Experiência de Formação de Professores por Competências». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xx, pp. 447-461.
- ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. (1977): *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Biblioteca das Ciências Pedagógicas, Editorial Estampa, Lisboa.
- FLACH, H. (1986): *Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens in der Lehrausbildung*. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.



- FLACH, H.; DIEBNER, G. (1988): «Zum Verhältnis von Wissensvermittlung und Könnensentwicklung in der Sportlehrerausbildung». *Theorie und Praxis der Körperkultur*, 37, (4) p. 247-251.
- GEER, B. (1971): «Ensinar». In S. Grácio; S. Stoer (eds.) *Sociologia da Educação — II antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. BEP, Livros Horizonte Lisboa pp. 189-203.
- GLIESSMAN, D.; PUGH, R.; BIELAT, B. (1979): «Acquiring Teaching Skills Through Concept Based Training». *The Journal of Educational Research*, 72, (3), pp. 149-154.
- GLIESSMAN, D.; PUGH, R. (1984): «Conceptual Variables in Teacher Training». *Journal of Education for Teaching*, 10, (3), pp. 195-208.
- HEATH, D. (1980): « Toward teaching as a self-renewing calling», Hall; Hord; Brown Eds. *Exploring Issues in Teacher Education: Questions for Future Research*. Research and Development Center for Teacher Education, Un. Texas, Austin, pp. 291-306.
- HUMBERSTONE, B. (1987): «Theoretical Development, Gender and Physical Education; Educational Code and the Construction of Gender with Particular Reference to Outdoor Education». *Physical Education Review*, 10, (1), pp. 40-47.
- JANTOS, W.; LOMPSCHER, J. (1971): *Lerntätigkeit und Lernleistung «Pädagogik»*, Heft 9.
- KIRK, D. (1986): «A Critical Pedagogy for Teacher Education: Toward an Inquiry-Oriented Approach». *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, pp. 230-246.
- LÉON, A. (1973): «Information, Orientation, Adaptation». *Révue Française de Pédagogie*, 24, pp. 19-29.
- LEONTIEV, A. (1978): *O desenvolvimento do Psiquismo*. Horizonte Universitário, Livros Horizonte, Lisboa.
- LOCKE, L. (1983): «Research on Teacher Education for Physical Education in the USA, Part II: Questions and Conclusions.» *Research in School Physical Education*, in R. Telama; Varstala; Tiainen; Laakso; Haajanen, Eds. *The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health*, University of Jyväskylä, pp. 285-320.
- LOCKE, L. (1984): «Research on Teaching Teachers: Where Are We Now?». *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph 2, Summer 1984, pp. 1-85.
- MARMOZ, L. (1982): «Entre leurs fonctions et leurs competences, les enseignants» *Rev. da Univ. de Aveiro, Série Ciências da Educação*, 3, (1), pp. 11-28.
- MATOS, Zélia (1989): *Para uma Definição do Conceito e dos Pressupostos do Desenvolvimento da Competência Pedagógica*. Dissertação apresentada às Provas de A. P. e C. C. ISEF-UP.
- MCNEIL, J.; POPHAM, W. (1973): The assessment of Teacher Competence, in R. Travers (eds.). *Second Handbook of Research in Education*. McNally and Co. Chicago, pp. 218-244.
- MIALARET, G. (1981): *A Formação de Professores*. Livraria Almedina, Coimbra.
- MIALARET, G. (1981): «Etre Professeur: Analyse Historique et Conceptuelle». *Revi. da Univ. de Aveiro, Série Ciências da Educação*, 2, (1 e 2), pp. 47-63.

- MIALARET, G. (1988): «Reflexions Personnelles sur le Choix de Quelques Objectifs Pour la Formation des Enseignants». *Revista Portuguesa de Educação*, 1, (1), pp. 45-62.
- MOSTON, M. (1981): *Teaching Physycal Education*. 2.ª ed., Charles E. Merrill Co., Columbus.
- MUCHELLI, R. (1976): *Communication et Reseaux de Communications*. ESF, Paris.
- PIÉRON, M. (1985): « Analise de tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas». *Horizonte Rev. de Educação Física e Desporto*, 1, (5), p. II-VI.
- PIÉRON, M. (1988): *Enseignement des Activités Physiques et Sportives — Observations et Recherches*. Presses Universitaires de Liege.
- POSTIC, M. (1979): *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina, Coimbra.
- Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im Pädagogischen Prozeß. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin.
- RODRIGUES, P. (1988): *A Avaliação da Formação de Professores*. Investigação Educação n.º 1, Maio, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- RUBINSTEIN, S. (1972): *Princípios da Psicologia Geral*. vol. 1, Editorial Estampa, Lisboa.
- SANTOS, D. (1971): *Obras Completas de Delfim Santos — vol. I, II, III*, Fundação Colouste Gulbenkian, Lisboa.
- SCHEMP, P. (1987): «Research on Teaching in Physical Education: Beyond the Limits of Natural Science». *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, pp. 111-121.
- SCHWAGER, S. (1982): «Elementary School Program Development The Competency Based Physical Education Project». In M. Piéron e J. Cheffers, (eds.) *Studying the Teaching in Physical Education*, AIESEP, Liège, pp. 215-224.
- SHULMAN, L. (1986): «Those who Understand: Knowledge growth in Teaching». *Educational Researcher*, 15, (2), pp. 4-21.
- SIEDENTOP, D. (1983): *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2.ª ed., Mayfield Publishing Company, Palo Alto.
- STONES, E. (1984): *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. Methuen, London.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1985): *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Livraria Almedina, Coimbra.
- VICKERS, (1983): «The Role of Expert Knowledge Structures in an Instructional Design Model for Physical Education». *Journal of Teaching Physical Education*, 2, (3), p.17-32.
- VICKERS, J. (1987): «The Role of Subject Matter in the Preparation of Teachers of Physical Education». *Quest*, 39, pp. 179-184.
- WENDT, J. (1984): «Professional Preparation: A process of Discovery». *Quest*, 35, pp. 182-189.
- ZEICHNER, K. (1986): «The Practicum as an Occasion for Learning to Teach». *The South Pacific Journal of Teacher Education*, 14, (2), pp. 11-27.