

Elementos para a Reflexão sobre Formação de Professores... de Educação Física

Marcos Soares Onofre *

1. *Preâmbulo*

A proliferação de modelos de formação de professores, e em particular de professores de Educação Física, tem sucedido sem que para o efeito se tenha reflectido suficientemente e de forma consequente sobre a validade das diferentes alternativas criadas.

No caso da Educação Física, esta proliferação tem sido conduzida tão longe que é hoje necessário retermo-nos perante um amplo conjunto de alternativas curriculares para obter uma ideia real da natureza própria da formação de professores em Portugal nesta área disciplinar.

As repercussões que ao nível do desempenho profissional se avizinhnam por consequência desta diferenciação (cfr. Carreiro da Costa nesta publicação), reforçam a necessidade da reflexão sobre a Formação de Professores de Educação Física.

Esta reflexão, deve realizar-se de acordo com o quadro de ideias que animam o debate sobre Formação de Professores. As ideias a que nos referimos, têm-se desenvolvido segundo diferentes quadros axiológicos, o que nem sempre tem facilitado um debate construtivo sobre esta matéria.

Um dos factores que tem obstado à possibilidade deste debate, tem sido o da ausência do estabelecimento de linhas de reflexão objectivas, onde se confrontem e se encontrem as opiniões.

O propósito deste artigo, é assim o de contribuir de alguma forma para a construção deste debate. Procuramos delimitar um conjunto de

* Assistente estagiário da Faculdade de Motricidade Humana.
Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 75-95.

assuntos que podem merecer as grandes linhas de reflexão neste domínio, a partir dos testemunhos de vários autores.

A discussão da relação entre a formação inicial dos professores e as suas funções profissionais, dos princípios, dos objectivos, dos conteúdos e estratégias de formação, constituirão essas linhas de reflexão.

De facto, o estudo das concepções sobre a Formação de professores, tem que considerar a estreita dependência entre o perfil final do profissional que se deseja ajudar a desenvolver, e as diversas decisões que enformam essa formação.

O movimento que a esta reflexão se tem consagrado, tem permitido constituir a base de uma área de estudo que vem sendo habitualmente designada por Teoria de Formação de Professores. Apesar de se estar ainda longe da necessária unidade conceptual, nesta área de estudo é possível identificar algumas tendências, que por si mesmas constituem importantes indicadores sobre o conceito de perfil profissional dos professores, e o conceito de formação de professores.

2. Análise das Tendências da Concepção sobre Formação de Professores

A discussão das ideias que alimentam a Teoria sobre Formação de Professores tem-se realizado à volta de um conjunto de temas que Ferry (1987) agrupa em quatro grandes alíneas:

- a) a problemática dos Objectivos da Formação;
- b) a discussão sobre os Conteúdos da Formação;
- c) o debate sobre a Organização (Estratégia) de Formação;
- d) e finalmente a análise quanto ao Processo de Formação.

O tratamento de cada um destes temas tem sempre como pano de fundo um conjunto de Princípios que fundamenta e dá sentido às diferentes opções que os constituem.

Partindo desta sistematização, desenvolveremos a nossa análise referindo-nos em primeiro lugar à discussão sobre as tendências de reflexão sobre os Princípios de formação para de seguida nos referirmos à discussão sobre as tendências de reflexão acerca dos Objectivos, dos Conteúdos, das Estratégias e dos Processos ou Modelos de Formação.

2.1. Princípios de Formação:

A formação de professores pode ser entendida como «...o acto de aprendizagem sistemático dum saber, dum saber-fazer... a iniciação a

tipos de comportamentos requeridos para o exercício do papel do professor...» (BOURDONDE *et al.* 1988).

Esta aprendizagem sistemática é organizada em função de um conjunto de experiências organizadas (currículo de formação) de acordo com um plano de estudos.

A construção e desenvolvimento de qualquer plano de estudos de um curso de formação de professores fundamenta-se num conjunto de Princípios que inspiram todas as decisões necessárias à sua formulação. MIALARET (1981) e DE LANDSHEERE (1978, 1989) encontram-se entre os autores que têm protagonizado a discussão sobre os princípios da Formação de Professores. Estes princípios, têm merecido um relativo, consenso entre os especialistas ligados à Formação de Professores.

De acordo com MIALARET (1979), os princípios fundamentais de qualquer formação de professores repartem-se por nove prioridades.

Segundo este autor, a formação pedagógica deve ser encarada em paridade com o saber académico ou científico (1), e considerar a formação geral indivíduo/futuro professor, de forma a integrar-se com ela (2). Esta formação teórica deve assumir uma componente prática importante, dirigindo-se à capacitação para a resolução dos problemas profissionais (3). Contudo, a prática pedagógica não deverá constituir-se como uma «largada» dos futuros professores às vicissitudes da realidade do ambiente pedagógico, antes deve caracterizar-se como um prática controlada num progressivo contacto com essa realidade (4). Este cuidado deverá obedecer a determinações de ordem deontológica, e acautelar-se no recurso a profissionais com experiência e competência para enquadrar esta indução progressiva na realidade escolar (5). Outra das formas da formação teórica se dirigir à resolução dos problemas da profissão, é proceder à utilização de estratégias de formação semelhantes às que os futuros profissionais virão a ter que utilizar. O Isomorfismo da formação deve constituir a estratégia fundamental de formação (6), acompanhada pelo esforço da personalização ou individualização dessa formação (7). A aproximação institucional da formação dos professores dos diferentes níveis ou graus de ensino, deve constituir uma prioridade a implementar (8). Esta aproximação terá por efeito uma maior imbricação da formação dos alunos na escola, permitindo também encarar de uma forma mais organizada a formação permanente dos professores (9).

Referindo-se igualmente aos Princípios de formação, DE LANDSHEERE (1989) propõe três condições fundamentais para uma formação de professores ser eficaz.

De acordo com este autor, a opção por uma formação de carácter constructivista dando a iniciativa aos formandos parece ser decisiva para o êxito da actividade profissional (1). Nesta perspectiva a rejeição da uniformidade da formação, procurando cultivar a capacidade de utilizar diferentes alternativas didácticas, surge como uma opção decisiva na habilitação de um profissional capaz de responder à variabili-

dade dos contextos pedagógicos (2). Contudo, uma Formação no sentido da compreensão da objectividade do processo de tomada de decisão, parece mais eficaz que uma formação que deixa o professor ao arbítrio da sua opinião (3).

Este mesmo autor, tinha já proposto um conjunto de princípios de formação que, no seu conjunto retratam a convicção de que deve ser dada prioridade à formação universitária e científica dos professores. A formação ao nível superior e universitário de todos os professores, a unidade a dar à formação universitária dos professores, a prioridade a dar à formação específica (à área disciplinar de eleição), bem como relação da formação com a prática, constituem as prioridades orientadoras para a formação dos professores do futuro (DE LANDSHEERE, 1978).

Reunidas, as ideias defendidas por MIALARET (1979) e por DE LANDSHEERE (1978, 1989) permitem enfatizar a importância de uma formação com uma forte valência de formação pedagógica e prática, que permita encarar a cada passo os problemas concretos da realidade de intervenção profissional. Esta formação, deve por isso proporcionar experiências concretas de problemas reais da profissão, dirigidas ao treino da capacidade de decisão objectiva na resolução desses problemas.

A resposta institucional que melhor respeita estas indicações parece relacionada com a unificação da formação dos professores ao mais elevado nível de formação (o nível universitário), salvaguardando-se no entanto a necessidade da formação específica nas áreas disciplinares de eleição.

2.2. As ideias sobre Formação de Professores quanto aos objectivos da Formação

O que deve entender-se como Objectivos da Formação de Professores? Uma análise histórica da profissão dos professores conduzir-nos-ia à ideia de que a Formação dos Professores se desenvolve, pela necessidade de responder às exigências do processo de profissionalização da actividade docente (NÓVOA, 1986).

Assim, os critérios de sucesso da actividade profissional, nomeadamente as áreas de intervenção e as competências que devem caracterizar a sua intervenção, deveriam constituir-se como referências terminais da Formação dos Professores. Desta maneira, encontrar-se-ia o Perfil ou Alvo da Formação dos Professores.

2.2.1. As Funções do Professor

Apesar da controvérsia existente em torno da tentativa de definição de um «Perfil de professor» (MIALARET, 1978) (MARMOZ, 1982), o efeito

de assimilação de uma representação diferente da actividade do professor, era já observável nas conclusões apontadas na 35.^a Sessão da Conferência Internacional de Educação patrocinado pela Unesco em 1974 (GONÇALVES, C.; 1975) (GLOBE & PORTER, 1977). Os relatórios dos diferentes delegados sobre as tendências que caracterizavam, na altura, a evolução do papel do professor, eram claros na referência à necessidade de ultrapassagem de um papel exercido pelo exclusivo desempenho da função de transmissão de saber e propunham concretamente um conjunto de novas funções.

O alargamento da actividade docente a funções como a cooperação acrescida com os colegas, a colaboração com outros intervenientes no processo educativo, a participação na actividade extra-escolar com um maior empenho na vida da colectividade, bem como o propósito de um esforço de individualização das aprendizagens, reflectem bem a representação dessa orientação. Esta tendência, foi assumida como referência para o pensamento desenvolvido nos anos que se seguiram.

Debruçando-se sobre os objectivos da formação dos professores, VIAL (1978) defende que a sua definição deveria fundamentar-se numa tripla fonte, as expectativas dos futuros professores; as exigências da Instituição escolar; as indicações dos investigadores especializados, revelando a tripla necessidade de ultrapassar o carácter passivo da participação dos futuros professores na sua formação; a circunscrição da formação à resposta a função transmissiva do professor, alargando-se a uma resposta objectiva que satisfaça a resolução dos actuais problemas da instituição escolar, para além do âmbito da sala de aula; e, finalmente, ultrapassar o carácter empírico das decisões que orientam a construção dos planos de estudos. É esta transformação, que condiciona a tendência actual para consagrar o professor a uma pluralidade de funções.

Autores como MIALARET (1978), FORTUNY (citado por IMBERNÓN, 1989) e VEENAM (1989) propõem funções atribuíveis à actividade docente que se podem repartir por três grandes áreas: funções a realizar como membro da comunidade; funções a realizar como membro de um centro educativo, e funções a realizar como professor, no âmbito da sala de aula.

MIALARET (1981), amplia este conjunto de funções ao âmbito do professor como indivíduo. Já DE LANDSHEERE (1978), referenciando um estudo inquérito sobre as funções de professores, classifica-as em cinco categorias: as funções do «factor sócio-emocional»; as funções do «factor cognitivo»; as funções do «factor método material»; as funções do «factor cooperação»; as funções do «factor desenvolvimento».

De acordo com estas perspectivas, repartiríamos as funções do professor por um conjunto de quatro áreas: a sala de aula; a escola; a relação escola/comunidade; a comunidade/sociedade.

As propostas apresentadas revelam uma redefinição das funções tradicionais do professor. Esta redefinição radica, entre outras, nas consequências da transformação social, que se revelam ao nível da perda da exclusividade do controlo da informação pela escola e no incremento da valorização da diferenciação individual. As funções que estas propostas materializam, tornaram-se um referencial fundamental ao nível da conceptualização da actividade docente e são hoje assumidas como directivas internacionais para o desenvolvimento da Formação de Professores (Counseil de l'Europe, 1987). O esforço deve agora colocar-se, na determinação da forma como o professor deve encarar essas funções. Que fundamentos, que instrumentos desenvolver? Trata-se de redefinir competências, especificá-las e, depois, pensar em como desenvolvê-las.

2.2.2. Do conceito de Competência, à definição dos indicadores de Sucesso no Exercício da Função

Antes de passar a uma revisão das competências actualmente sugeridas como alvos da formação profissional, gostaríamos de nos referir brevemente ao conceito de competência, cujo carácter polémico merece um esclarecimento prévio.

ESTRELA (1986) analisando as noções de competência, considera que tem existido algum abuso na sua utilização. Para este, autor o conceito de competência ultrapassa a noção comportamentalista do termo, referindo-se, ao «...conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes a desenvolver num professor em situação de ensino.» (op. cit.). Esta acepção de competência é semelhante à defendida por DE LANDSHEERE (1989), que a refere como o conjunto de conhecimentos, saberes-fazer, saber-ser que devem ser adquiridos pelo candidato a professor, e distingue-se da acepção de FORMOSINHO SIMÕES (1985) que isola como competências as aquisições no domínio do Saber-Fazer e Saber.

A noção de rendimento e de eficácia está normalmente associada ao conceito de competência. De acordo com ECKER (citado por PINTO, 1989), a identificação entre competência e eficácia no exercício de determinada função, implica que aquela assuma sempre um carácter específico e particular. A competência específica da profissão de professor é a competência pedagógica (PINTO, 1989), onde se integram saberes, saberes-fazer e saber-ser que enformam do domínio da matéria cultural específica e, particularmente, da forma de a veicular no contexto específico do estabelecimento de ensino, e de acordo com as orientações gerais para a Educação Formal.

Nós utilizaremos o conceito de competência neste sentido, contemplando aí o domínio do conhecimento, da atitude, da capacidade e do comportamento.

Aproximando-se deste conceito de competência e considerando a mudança de uma concepção do papel de professor, delinearão-se um conjunto de sistematizações das competências que devem caracterizar o desempenho da actividade docente. Vários autores retrataram o conjunto de Saberes, Saberes-Fazer, Saber-Estar e Saber-Ser, que entendiam mais apropriados à satisfação das necessidades desta actividade.

O quadro seguinte sintetiza esta informação, relacionando as referidas competências com as áreas de intervenção profissional.

Quadro 1

| <i>Áreas de Funções</i> <i>Autores</i> | <i>Sala de Aula</i> | <i>Escola</i> | <i>Relação Escola/ /Comunidade</i> | <i>Comunidade</i> |
|---|--|---|---|--|
| SCHWARTZ (cit. in Debesse, 1978) | Transmissão de Saber e Saber-Fazer Promoção da auto avaliação dos alunos Cap. trabalho c/ crianças deficientes Animação da relação pedagógica | Autogestão na formação Animação das relações c/ colegas Auto avaliação da sua act. de professor | Análise das interacções Escola/ /Comunidade, Escola/Família | |
| GLOBE & PORTER (1978) | Diagnóstico de necessidades educativas Respostas satisfatórias às necessidades Avaliar a aprendizagem Cap. Desenvolvimento Curricular | Relacionamento c/ colegas (clima de confiança) | Relacionamento c/ outros intervenientes no processo educativo Intercâmbio Exp. ^{as} escolares e extra-escolares | |
| MARMOZ (1982) | Cap. de observação e compreensão da actividade Conhecer-se a si próprio Saber pesquisar | Cap. trabalho grupo Conhecer-se a si próprio Conhecer o sistema escolar Saber pesquisar | Conhecer-se a si próprio Saber pesquisar | Conhecer-se a si próprio Saber pesquisar Cap. assumir outras act. de produção social |
| VEENAM (1989) | Cap. observação Cap. diagnóstico Cap. planificação Cap. comunicação Cap. avaliação | Cap. administração e gestão Cap. de comunicação | Cap. de comunicação | |

| <i>Áreas de Funções</i> <i>Autores</i> | <i>Sala de Aula</i> | <i>Escola</i> | <i>Relação Escola/ /Comunidade</i> | <i>Comunidade</i> |
|---|--|--|---|---|
| IMBERNÓN (1989) | Cap. conhecer os alunos Cap. seleccionar estratégias de intervenção e avaliação; Cap. pedagógica, psicológica, sociológica | Cap. pedagógica, psicológica, sociológica Conhecer o sistema educativo Cap. crítica do sistema educativo | Cap. pedagógica, psicológica, sociológica | Cap. pedagógica, psicológica, sociológica Conhecer a realidade Enraizar-se na sua cultura e na sua língua |
| VIAL (1978) | Conhecer os programas Conhecer métodos de inf. e formação Conhecer instrumentos e técnicas Conhecer Aluno Bio-psico-socialmente Avaliação e controlo da acti. dos alunos Cap. de adaptação das act. previstas | Conhecer instruções oficiais Conhecer os meios escolares Conhecer ambiente educativo Animação do meio educativo Avaliação e controlo de act. diferentes intervenientes | Conhecer funções sociais da escola | |
| ESTRELA (1986) | Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação Conhecer e saber utilizar os recursos educativos Planificar e concretizar estratégias de intervenção Avaliar processos e produtos educativos Saber utilizar o <i>feed-back</i> enquanto elemento regulador da intervenção do professor | Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação Conhecer e saber utilizar os recursos educativos Desenvolver formas de trabalho em grupo | Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação Conhecer e saber utilizar os recursos educativos | Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação |

Do conjunto das sistematizações propostas, ressalta a ideia de que os atributos profissionais se devem estender a áreas de intervenção que colocam para além da «sala de aula».

No entanto, ao nível da intervenção na «sala de aula», verificamos que existe uma tendência para atribuir ao professor, mais responsabilidades ao nível da actividade lectiva do que tradicionalmente se lhe reconhecia. A necessidade de aumentar a sua capacidade de Desenvolvimento Curricular por um lado, e a ênfase posta nas capacidades de Observação, Diagnóstico, Planificação, Adaptação, Auto-Avaliação do professor, Conhecimento de Si Próprio, e Capacidade de Pesquisa por outro, revelam uma ampliação dessa função. Esta ampliação denota a necessidade de conferir uma maior autonomia do professor relativamente ao Sistema Educativo, no sentido de que lhe seja atribuído um papel meramente duma função meramente executiva.

Se nos centrarmos ao nível das competências a assumir no Estabelecimento Educativo, verificamos que a valorização desta área de funções é quase equivalente à precedente. Aí se destacam as funções de colaboração (cooperação) com os colegas, de animação da instituição, o conhecimento da organização do Sistema Educativo admitindo sobre ele uma atitude vigilante, a formação pessoal e a capacidade de administração e gestão escolar.

Estas competências, são um indício claro da valorização do aumento da participação do professor no espaço escolar, do reconhecimento da sua capacidade de influenciar o funcionamento do organização escolar em que se insere. A este nível, revela-se ainda uma maior responsabilização do professor.

Atentando na relação entre a escola e a comunidade, destaca-se o valor da ligação com os outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente a família, e a capacidade de promover e controlar a relação com o mundo exterior. A integração da Escola na comunidade será igualmente facilitada pela promoção da capacidade de relacionar o currículo escolar com a vida extra-escolar.

Ao nível da participação na comunidade é valorizada uma competência mais pessoal que profissional. Enfatiza-se a responsabilidade de formação cultural, de participação efectiva na vida da «realidade» que pode chegar à capacidade de assumir outra actividade profissional. Ressalva-se igualmente a necessidade do professor ser um indivíduo politicamente consciente, com capacidade de crítica social. Propõe-se portanto que o professor seja um indivíduo activo, enraizado na vida cultural e social que caracteriza o contexto de realização do seu trabalho profissional.

O conjunto das competências enunciadas parecem satisfazer as grandes orientações actuais, em termos de política de formação de professores. De facto, na 15.^a Sessão da Conferência de ministros da Educação do Conselho da Europa (Counseil de l'Europe, 1987), as decisões assumidas em termos dos objectivos de Formação inicial «homulgam» um novo papel a atribuir ao professor. De acordo com estas decisões a

Formação Inicial deverá promover a aquisição das seguintes competências:

- a) A aquisição de capacidades humanas e sociais que habilitem o professor para um melhor relacionamento com os alunos na gestão da aula, com os colegas no seio das actividades cooperativas, e com os pais dos alunos;
- b) a prática pedagógica, e o conhecimento do Sistema de Ensino na sua estrutura e funcionamento;
- c) o domínio do conteúdo das disciplinas, e a compreensão de como pode ser seleccionado, organizado e transmitido o conhecimento (didáctica específica);
- d) a reflexão filosófica sobre os valores das sociedades pluralistas da Europa, e a sua transmissão aos jovens.

A formação nas competências das áreas de intervenção profissional sugeridas, implica um conjunto de opções que condicionam a natureza dos conteúdos seleccionados e as características das experiências formativas a utilizar na formação. A discussão acerca destes dois aspectos da formação tem igualmente sido privilegiada por diferentes autores.

2.4. *Os Conteúdos da Formação de Professores:*

Considerando a substância da Formação de Professores, IMBERNÓN (1989) propõe algumas indicações, de forma a que esta possa contribuir para a satisfação das novas funções. O autor considera quatro componentes da formação: A componente psicopedagógica, designadamente nas áreas de fundamentação e nas áreas metodológicas; a componente científica, relacionada com a formação nos conteúdos curriculares; a componente cultural que possibilite a assumpção de atitudes de globalização, interdisciplinaridade; e a componente prática onde se deve realizar a aproximação dos alunos ao contexto real da actividade profissional.

Na perspectiva de BONE (1987), estas áreas de formação tradicionalmente isoladas umas das outras, cuja integração depende da capacidade de relação do estudante, devem formar «um programa coerente de estudos, e estar explicitamente preocupados com a «sala de aula» e as necessidades profissionais dos professores. Segundo este autor, a ênfase na formação técnica, relacionada com os problemas concretos da vida profissional, deve caracterizar os actuais cursos de formação inicial.

LANIER e LITTLE (1986) diagnosticaram que em três quartos dos cursos de formação de professores no Estados Unidos da América, o currículo estruturado a partir de três áreas fortes: a educação geral; a concentração nos conteúdos; e os estudos pedagógicos. O tratamento

dado a estas áreas em cada instituição é diferenciado, não sendo garantida a homogeneidade da formação dos professores neste país. No entanto, no conjunto destas áreas, reconhece-se uma certa tendência para sobrevalorizar a área dos estudos pedagógicos (op. cit.).

A discussão sobre os cursos de formação de professores vêm colocar novas necessidades formativas relativamente à já instituída formação académica. Esta formação é aqui entendida no sentido em que MIALARET (1979) a define, isto é o «processo e resultado de estudos específicos realizados num domínio particular; bem como a formação que contribue para a cultura geral». Falamos portanto da formação pedagógica, entendida como o «processo e o produto que conduz à capacitação para o exercício da actividade profissional do professor» (op. cit.).

Esta definição remete para a necessidade da procura do ponto de equilíbrio entre a formação científica e a formação pedagógica.

Ácerca deste equilíbrio, MIALARET (1979) afirma que a formação académica não deverá circunscrever-se ao domínio da especialidade, mas alargar-se a outros domínios científicos. Avança a este propósito com o conceito proposto por Bachelard de «autêntica especialização», concretizada na capacidade de um aprofundamento «inteligente» das áreas disciplinares de vocação, garantindo as relações de intercepção dos diferentes domínios científicos. Deste conceito ressalta mais clara a ideia de interdisciplinaridade, contraditória com essa imaginação que é o perfil do iluminado, o eclético puro.

A amplitude que ganha o domínio da formação pedagógica no seio dos cursos de formação de professores, tem vindo aumentar em função da consolidação da ideia de que esta ultrapassa o domínio da didáctica específica, devendo alargar-se ao conhecimento da área das Ciências da Educação (op. cit.).

Contudo, a discussão relativamente à Formação Pedagógica dos professores tem igualmente assumido repercussões ao nível do que deverá constituir a sua formação científica. Ao nível da Educação Física, esta discussão tem sido polémica, nomeadamente em relação às áreas do conhecimento ou matéria específicas. A divergência entre a promoção de uma formação na vertente da interdisciplinaridade em que a formação na área da Educação Física é apenas nuclear, ou ao contrário a apologia de uma formação de especialidade em que a restrição da formação a uma parcela da matéria cultural específica é o objectivo da formação científica, têm animado o debate acerca do conteúdo da formação dos professores de Educação Física.

WILLIAMS (1981) identifica três componentes fundamentais que devem integrar os cursos de formação de professores de Educação Física:

- a) O elemento teórico ou académico, onde destaca conteúdos como a fisiologia do exercício, a formação sobre crescimento e desen-

volvimento, a formação sobre a aquisição de habilidades (aprendizagem), a História e os princípios da Educação Física, a Biomecânica e a Medida e Avaliação;

- b) O elemento prático que deve ser perspectivado no sentido da experiência pessoal prática, da significação da perspectiva dos temas teóricos;
- c) O elemento dos estudos pedagógicos ou profissionais, que deve proporcionar uma estreita ligação das habilidades práticas e conhecimentos teóricos às realidades da intervenção profissional.

Ainda em relação à formação de professores de Educação Física, ROSS (1981) indica que esta se deve orientar no sentido de reunir o contributo de duas perspectivas tradicionalmente opostas: aquela que faz a apologia do saber profissional, e a que faz a apologia do saber disciplinar ou científico.

A apropriação dos conteúdos de formação, na procura e perseguição da concretização dos objectivos da formação, pode realizar-se através de uma multiplicidade de experiências formativas ou situações de aprendizagem, a que não são estranhas as influências decorrentes do perfil valorizado. Estas experiências, que acabam por constituir o currículo de formação conjuntamente com os conteúdos que as animam, são desenvolvidas a partir de um conjunto de técnicas, cuja sistematização tem sido objecto de preocupação da generalidade dos autores que reflectem sobre formação de professores.

2.5. As Estratégias de Formação:

As Estratégias de Formação representam o tipo de experiência de relação com os conteúdos de formação.

A individualização da formação realizada a partir da solicitação de uma participação autónoma do formando em tarefas que devem proporcionar um contacto íntimo com a realidade da intervenção profissional parecem ser duas orientações fundamentais em termos das estratégias de formação advogadas pelos autores que, a este propósito, seguimos.

DE PERETTI (1987), sugere que as estratégias de formação dos professores se caracterizem pelos seguintes factores:

- a) partir das pessoas, dos seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos;
- b) exigir produções reais, alternadas com períodos de prática, reflexão e avaliação;
- c) acompanhar os formandos nas transferências das novas aquisições para as situações de trabalho;

- d) criar cursos práticos de aplicação e de experimentação, observando situações reais de intervenção, nomeadamente com colegas mais velhos;
- e) conceptualizar informações, problemas que decorrem das vivências práticas, no sentido de procurar teorizá-las;
- f) garantir o isomorfismo na selecção dos métodos de formação;
- g) assumir uma formação recorrente, que permita a integração de novos dados, sistematicamente formulados pela investigação;
- h) dar lugar aos formandos na criação do saber, nomeadamente no recurso á investigação-acção;

De acordo com este autor, a formação deve ser fomentada, numa base de «personalização», apelando ao desenvolvimento pessoal, cultural e comunicativo/interactivo dos formandos.

Realizando a apologia do modelo Ideal Integrado de Formação de Professores, FORMOSINHO SIMÕES (1985) defende a utilização de um conjunto de estratégias fundamentais à formação dos professores. O exercício de práticas pedagógicas integradas, a pedagogia do projecto, o estudo de casos, a análise multidisciplinar das situações educativas e a realização de projectos de investigação educacional são actividades imprescindíveis à realização dos objectivos da formação de professores.

SHOR (1986) realizou a análise da formação de professores nos EUA, e propõe um conjunto de «macro-estratégias» de formação que, segundo a autora, proporcionariam a obtenção de um professor crítico e activo:

- a) Utilizar o «Dialogic Method», fundado no trabalho de dinâmica de grupos;
- b) Utilizar a «Critical Literacy», no sentido de criar hábitos de leitura, escrita, raciocínio, falar e ouvir;
- c) Utilizar uma «Situated Pedagogy», que permita realizar uma formação no ambiente cultural específico da Escola;
- d) Promover uma formação baseada na comunicação Transcultural, e Etnográfica;
- e) Realizar uma formação que promova a compreensão da génese e desenvolvimento dos espaços culturais e comunitário, e que lhe permitam experimentar o seu poder de influência sobre ele;
- f) Focar a formação na problemática da «Igualdade de Oportunidades»;
- g) Promover a aquisição de Habilidades Técnicas.

Contrariamente à tendência geral para considerar a importância da formação prática, WEST (1986) é da opinião que o reforço da formação prática dos professores nos EUA, tem tido efeitos prejudiciais à intervenção pedagógica. Segundo a autora, esta ênfase tem reforçado uma formação instrumental dos professores não lhes possibilitando desen-

volver as capacidades de criatividade, mais adequadas aos desafios do dia-a-dia do trabalho de professor, nomeadamente os de carácter social. Esta infantização da formação prática tem preterido a formação teórica, e este facto tem resultado da incapacidade de articular a formação prática e a formação teórica. Esta falta de articulação enferma da oposição estabelecida entre a perspectiva mecanicista/tecnicista e cienticista da formação e uma perspectiva organicista e humanista, que relegam para um plano secundário as virtualidades da ligação entre estas duas perspectivas formativas.

A articulação entre o plano teórico da formação e o plano prático, passa pela adopção de um conjunto de estratégias de formação, que possibilitem a vivência de situações próximas da realidade profissional, mas que simultaneamente permitam realizar o seu enquadramento teórico. A utilização de estratégias como o micro-ensino e a simulação a par da autoscopia parecem revelar-se uma componente essencial de um processo formativo eficaz (ESTRELA e ESTRELA, 1977), à aquisição das técnicas fundamentais da comunicação e relação pedagógicas. Os procedimentos de observação sistemática, técnicas investigativas, a dinâmica de grupo e as técnicas sociométricas, incluem-se nas alternativas estratégicas dos modelos de formação actuais, por oposição à utilização das estratégias da «lição-modelo», ou da «lição imitada e criticada» (op. cit.).

Como repetidamente já referimos, os modelos de formação inicial de professores têm assumido diferentes expressões. Cada um desses modelos oferece diferentes possibilidades de concretização das finalidades, princípios, conteúdos e estratégias até aqui enunciados.

2.6. Acerca dos Modelos ou Processos de Formação de Professores

Se a formação inicial é determinada pelo critério de quais são as funções e competências desejáveis num professor (IMBÉRBOM, 1989), coloca-se então o problema de determinar exactamente como deve organizar-se a Formação dos professores no seu conjunto para que estas competências possam ser concretizadas.

As diferentes opções acerca do Perfil de Professor preconizado, dos Princípios, dos Conteúdos e das Estratégias da Formação que lhe devem corresponder, podem ser sistematizadas em modelos conceptuais. Estes modelos ou Paradigmas não são mais que «matrizes de convicções e assumpções acerca da natureza ...da escolarização, dos professores e da sua formação, que dão azo a formas específicas de práticas na Formação de Professores...» (ZEICHNER, 1983).

As sistematizações existentes sobre formação de professores, assentam em critérios que são variáveis, e por essa razão, é difícil realizar uma análise integrada das propostas que lhe correspondem.

ZEICHNER (op. cit.) consideram que existem quatro paradigmas dominantes no debate sobre a Formação de Professores: a formação Behaviorista dos professores, a formação Humanista dos professores, a formação Artesanal dos professores, e a formação dos professores baseada na Orientação-Pesquisa.

A formação Behaviorista, fundamentando-se na Filosofia Positivista e na Psicologia Behaviorista, preconiza a aquisição de habilidades técnicas específicas e observáveis de relacionamento com os alunos. Esta perspectiva secundariza a personalização da formação, e por consequência a formação da capacidade crítica. O ensino é aqui visto como uma ciência aplicada (tecnologia), e o professor como um executor, que actua sobre os princípios da «Eficácia do Ensino». A estrutura fundamental do currículo é standartizada, sendo facultada uma participação reduzida aos futuros professores na sua determinação. O conteúdo da formação é, sobretudo, técnico.

A formação Personalista, fundamentando-se na Filosofia Fenomenológica e na Psicologia Perceptiva e do Desenvolvimento, e baseando-se nos princípios da Educação Aberta, observa a formação como um processo de maturação psicológica, onde se privilegia a progressiva reestruturação das ideias e concepções com que os futuros professores chegam à Formação. Dentro deste modelo podem considerar-se diferentes orientações: a Formação Personalizada e a Formação Humanística e a Educação Psicológica Deliberada. A primeira, preconiza a participação dos futuros professores na determinação do currículo de formação, atendendo à satisfação das suas necessidades, expectativas e preocupações. A segunda, norteia a formação pelos princípios da Psicologia Perceptiva, perseguindo o desenvolvimento pessoal do professor a partir da provocação da interacção entre as descobertas experienciais e os sistemas de convicções e crenças de diferentes tipos de ocupações. A terceira, desenvolvendo-se a partir da aplicação das teorias cognitivas do desenvolvimento, orienta a formação para a consecução de objectivos estabelecidos de acordo com os estágios de desenvolvimento mais avançados das Teorias Cognitivas.

O terceiro Modelo Conceptual desenvolve-se à volta de uma concepção artesanal da actividade do professor, em que este é considerado como um aprendiz. Este modelo, preconiza o domínio de habilidades técnicas «...elaboradas em sequências...» a rotinizar, para a ultrapassagem dos problemas do quotidiano. A capacidade de analisar e decidir sobre o emprego destas habilidades, é o privilégio deste modelo de formação. As estratégias preconizadas por este modelo são sobretudo situações de aprendizagem, em que o poder de decisão dos futuros professores é nulo.

O último modelo preconizado, da Formação baseada na Pesquisa-Orientada, defende a necessidade de proceder à pesquisa sobre o Ensino e o Contexto em que este se desenvolve. Neste modelo, a for-

mação técnica é valorizada, mas não como um fim em si mesma, uma vez que serve apenas para habilitar o futuro professor a realizar as suas investigações. Para o efeito a «Pesquisa Crítica», é um requisito fundamental. O hábito de pesquisa, é a base da tomada de decisão sobre a intervenção do professor. A ideia do «professor-investigador» e do «professor-inovador», é representado por este modelo. Para isso, o futuro professor é encarado como um personagem activo na formação, tendo uma elevada participação na definição dos conteúdos da sua formação. «O ensino das habilidades de ensino associado com a pesquisa (e. g., habilidades de observação) e o fomentar de uma atitude de pesquisa crítica (o «espírito crítico») constituem o eixo à volta do qual se desenvolve a formação....». A consciencialização sobre as «...origens e consequências dos seus actos e das realidades que os condicionam...» (ZEICHNER, op. cit.), e a liberdade pessoal são condições para o sucesso deste tipo de formação, uma vez que é dela que depende a qualidade das decisões do professor.

Estudos desenvolvidos por GOODMAN (1982) e ZEICHNER e TBACHNICK (1982) (citados por ZEICHNER, 1983), revelam que nos Estados Unidos da América os actuais programas de formação não assumem claramente uma destas orientações, antes reflectem uma combinação das diversas perspectivas. Este facto sugere aproximações conceptuais entre os modelos, que permitem a sua combinação nas situações concretas da formação.

Para demonstrar as diferenças e aproximações entre os diferentes Modelos de Formação o autor utiliza um esquema que, pela sua operacionalidade, transcreve-mos aqui (figura 1).

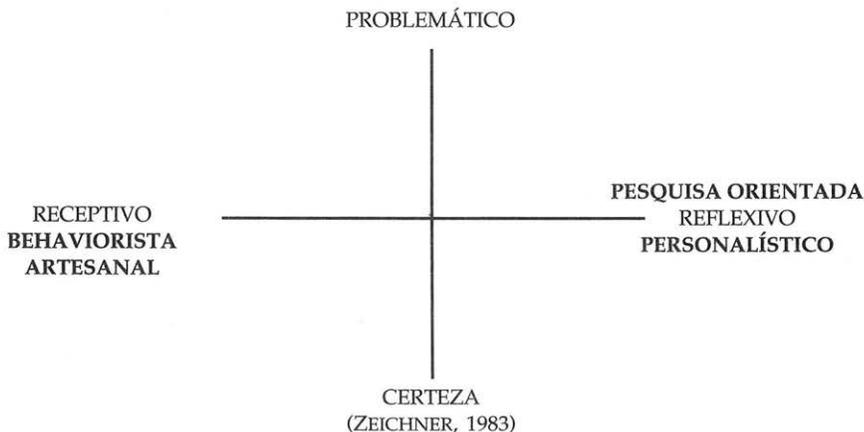


Figura 1

Segundo ZEICHNER (op. cit.), os quatro modelos propostos podem distinguir-se entre si a partir da análise que cada um faz da participação

dos formandos na definição do curriculum e, ainda, a partir da forma como cada um se posiciona em relação ao modelo institucional e contexto social que caracteriza a escolarização. Assim, verificam-se em relação a cada um destes vectores dois tipos de posição.

Em relação á participação dos formandos na definição do currículo esta, pode ocorrer de uma forma passiva, não sendo prevista outra intervenção dos formandos que o cumprimento de um curriculum previamente definido à sua entrada no curso, e neste caso estamos, perante os paradigmas Behaviorista e Artesanal.

Uma disposição oposta é a que corresponde à expectativa de delimitação operacional do curriculum pelos próprios formandos, e neste caso estão os modelos de Pesquisa-Orientada e Personalista.

Se considerarmos a forma como cada Modelo observa as condições institucionais e o contexto da escolarização verificamos que estes se dispõem entre dois pólos; os que consideram o actual modelo de escolarização como uma referência certa e estável, e aqui inserimos os Modelos Behaviorista e Artesanal e o Personalista; e os que consideram este modelo como Problemático, assumindo sobre ele uma atitude crítica e de transformação, aí enquadrámos o Modelo de Pesquisa-Orientada.

O sentimento de que não existem, na prática, representações puras dos modelos de formação é igualmente partilhada por DE LANDSHEERE (1989), quanto rejeita a antinomia entre modelos de formação mais técnicos ou mais humanistas, mais impositivos ou mais constructivistas.

Numa perspectiva de análise próxima da que acabamos de descrever, FERRY (1987) partindo igualmente de um critério de classificação quanto ao grau e tipo de participação do formando na sua formação, caracterizou três modelos possíveis para o processo formativo.

Uma perspectiva formativa fundamentada numa perspectiva Behaviorista, que apela à concretização de objectivos de mestria (níveis de competência), solicitando a integração de conhecimentos que compõem a área disciplinar, o domínio de uma didáctica racional, e com uma concepção de subalternização da formação prática à formação teórica, define o que o autor designa por Modelo Centrado nas Aquisições.

Uma aceção mais aberta do conceito de aprendizagem, valorizadora dos processos e efeitos, algumas vezes inconscientes, de experiências diversificadas no campo profissional, da negação da possibilidade de dominar «todo» o conhecimento, da personalização da formação e dos processos de «insight» como base da capacidade de transferência dos conhecimentos, da assunção de estratégias de tutoria individual, e privilegiadora da prática, fundamentam o Modelo Centrado na «Démarche».

A ligação aquisição-experienciação do conhecimento, a noção a imprevisibilidade e da singularidade das situações pedagógicas, da formação através da análise das situações e em função de um quadro teórico claro, o estudo de caso, o jogo de papel combinado com a aqui-

sição de metodologias e técnicas, e a ideia do formador em formação, caracterizam o Modelo Centrado na Análise.

Este modelo parece corresponder a um discurso teórico mais actual, uma vez que a discussão sobre os modelos de formação parece recair, fundamentalmente, sobre o critério da «Personalização» em detrimento do critério do «Treino» («Training») (FORMOSINHO, 1985).

Tal como para ZEICHNER (1983), para FERRY (1987) a diferenciação entre os modelos de formação propostos é apenas teórica. Este autor considera que cada acção de formação comporta sempre características dos três modelos.

Outros critérios de sistematização tem sido utilizados para diferenciar os modelos de formação.

SACRISTÁN (citado por IMBERNÓN, 1989), determinou cinco paradigmas de formação: o culturalista; o analítico-tecnológico; o humanista; o ideológico; o técnico-crítico. Esta diferenciação parece realizar-se de acordo com um critério de conteúdo dos modelos de formação.

Utilizando um critério da classificação dos modelos de formação em função dos objectivos perseguidos e considerando a renovação da mentalidade que rodeia a formação de professores, ESTRELA e ESTRELA (1977) discriminam dois tipos de modelos de formação: o modelo Tradicional e o modelo Actual. O primeiro persegue a ideologia da reprodução, orientando-se para formar o professor que pelo domínio das regras da didáctica, da exposição/prelecção e do conhecimento disciplinar específico, garanta a assimilação da cultura oficial. O perfil final do professor é circunscrito ao do «guardião e transmissor de conhecimentos».

O segundo modelo, preconiza o domínio técnico da intervenção pedagógica, nomeadamente ao nível da comunicação no saber, e das relações interpessoais. Este domínio suporta um atitude de observação, diagnóstico, formulação, ensaio e avaliação do processo de relação educativa, no sentido de que a mutabilidade e o devir inerente ao mundo em que a escola se insere, possa reflectir-se na educação dos alunos.

IMBERNÓN (1989) propõe uma sistematização da formação de professores de acordo com os paradigmas de referência investigacional sobre o sucesso pedagógico: o Modelo Presságio-Produto que valoriza a personalidade do professor como o factor mais decisivo no estabelecimento do sucesso da sua intervenção; o Modelo Processo-Produto que valoriza o procedimento de ensino, o «acto didáctico»; o Modelo Mediacional que enfatiza a formação psicológica, o papel das decisões e estratégias de pensamento nas condutas didácticas; e o Modelo Contextual ou Ecológico que privilegia o domínio e a integração da componente do meio envolvente na «vida» da aula.

A partir da análise entre a Teoria e a Prática na componente da formação profissional dos professores, FORMOSINHO (1985) propõe um

sistematização de quatro modelos possíveis para a formação de professores: o Modelo Empiricista, o Modelo Teoricista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Ideal Integrado.

O Modelo Empiricista, tal como o conceito *empregue indica*, caracteriza o privilégio da consecução dos Saberes-Fazer através da assunção de estratégias de auto-formação, realizada no contexto real da Escola. Este modelo realiza a apologia do autodidactismo, por via de uma formação em exercício, em alternativa à formação situada nas instituições tradicionais de formação.

O Modelo Teoricista, assume a antinomia com o modelo anterior. Valoriza sobretudo a concretização do saber, assente numa estratégia formativa de transmissão, assumida exclusivamente no contexto institucional das escolas de Formação.

Num esforço de combinação do contributo dos Modelo Empiricista e Teoricista, estão o Modelo Compartimentado e o Modelo Ideal Integrado. O Modelo Compartimentado preconiza a necessidade de uma formação teórica e prática para os professores, e entende que essa formação se deverá realizar em duas ou três etapas, contribuindo cada uma com um tipo determinado de formação. Na sua expressão e modelo mais usual tri-etápico: a formação origina-se em três fontes do conhecimento: o científico, o pedagógico e o da prática pedagógica. Este modelo preconiza uma formação teórica prévia, seguida da formação prática.

Outra alternativa à combinação dos modelos, é o modelo Ideal Integrado, onde o princípio fundamental corresponde à inextrincabilidade da formação teórica e prática. Este modelo «oferece a teoria necessária para descrever, experimentar e modificar a prática, e proporciona a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria para a aquisição dos Saber-Fazer e Saber-ser necessários à profissão.» (op. cit.). A integração teórica e prática, científica e pedagógica e disciplinar, são o objecto fundamental do discurso e prática neste modelo.

Especificamente em relação à Educação Física, DUFOUR (1976), realizou uma análise dos modelos de formação de professores, que pela sua singularidade e sistematização nos merece aqui um breve alusão.

De acordo com este autor os Modelos de Formação de Professores de Educação Física, derivam directamente da concepção filosófica de Educação Física. Assim os Modelos de Formação poderiam situar-se num espectro entre uma concepção essencialista de Educação Física, valorizadora de uma formação tecnocrática, mais normativa, e uma concepção existencialista, valorizadora de uma formação mais personalista. O autor prevê ainda os reflexos de ambos os posicionamentos sobre as áreas críticas de formação dos professores de Educação Física:

- a) Considerando a área Filosófica/Psicológica, uma opção essencialista conduziria ao privilégio de um modelo formativo na base do condicionamento, enquanto que uma opção existencialista con-

- duziria à ênfatização de uma formação na base de uma atitude crítica;
- b) Ao nível das Ciências o essencialismo conduziria à valorização de um enfoque biológico da função da EF, valorizando áreas como a aprendizagem das Técnicas Corporais, a Fisiomorfologia e a Mecânica, contrariamente uma análise existencialista privilegiaria um enfoque Psicopedagógico, valorizando a formação nas ciências humanas, na pedagogia e psicologia;
 - c) Em relação ao desporto, que o autor considera como a matéria cultural da Educação Física, um posicionamento essencialista debruçar-se-ia sobre um aspecto particular desta matéria na apologia da especialização formativa referenciada a ideias como a eficácia e o treino racional; uma concepção existencialista, valorizaria uma abordagem geral desta matéria, procurando a realização de uma formação eclética de polivalência do formando;
 - d) Ao nível da Didáctica, o essencialismo retratar-se-ia na valorização dos princípios do rendimento, da prestação, do ensino programado; opostamente, o existencialismo procuraria valorizar a dimensão relacional focando a importância do clima pedagógico;
 - e) Ao nível Metodológico, colocar-se-iam em oposição a valorização do produto resultante de uma tecnologia do condicionamento pelo essencialismo, e a valorização do processo, resultante de uma tecnologia do diálogo, da comunicação interactiva.

As ideias que acabamos de expor, retratam algumas das tendências actuais sobre os diferentes assuntos que animam a formação de professores. Estas são as tendências de análises e de discussão que, no nosso entender, deveriam ser considerados como elementos fundamentais na reflexão sobre a formação de professores de Educação Física. Sem essa análise estruturada pode arriscar-se uma avaliação sem critério, ao sabor de interesses meramente institucionais, disvinculados dos interesses da profissão.

Referências Bibliográficas

- BONE, T. (1987) — Changes in the Training of the Teachers, in *International Review of Education*, XXXIII pp. 381-396.
- BOURBONCIE *et al* (1988) — «Vers un Inventaire Analytique de Travaux sur la Formation des Enseignants et des Formateurs»... in *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, n.º 15, pp. 101-115.
- Council de l'Europe (1987) — New Challenges for Teachers and their Education — report by Ludgren, U. from Standing Conference of European Ministers of Education, 5th Session, 5-7 May, 1987, Strasbourg.
- DE LANDSHEERE (1978) — «A Formação dos Docentes Amanhã», Moraes Edt., Lisboa.
- DE LANDSHEERE (1989) — «L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs», in Actes au VI^{ème} Congrès International de L'AIPELF, Université de Caen.

- DE PERETTI (1987) — «Las Exigencias de Extension, Coherencia y Variedad en la Formation y el Perfectionamiento del Profesorado» in *Revista de Educación*, 284.
- DEFÉCHE, Emile (1964) — «Le Roule du Maitre» in *Nouvelle Revue Pédagogique*, 19, (8) pp. 487-494.
- DUFOUR, W. (1975) — S/título (Comunicação Apresentada na comemoração da graduação dos primeiros Licenciados do ISEF de Lisboa) in Ludens Gonçalves, C. (1975) — Entrevista: «A Evolução do Papel dos Professores e as Incidências dessa Evolução na Formação Inicial e em Serviço», in *Escola Democrática*, 2.
- ESTRÊLA, M. T; ESTRÊLA, A. (1977) — «Perspectivas Actuais Sobre Formação de Professores», Ed. Estampa — Biblioteca de Ciências Pedagógicas, Lisboa.
- ESTRÊLA, A. (1986) — «Projecto FOCO — Uma Experiência de Formação dos Professores por Competências», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (20) pp. 446-461.
- FERRY, G. — (1987) «Le Trajet de la Formation», Ed. Dupot, Paris.
- FORMOSINHO, J. (1987) — «Quatro Modelos de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, O Modelo Teoricista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado», in Portugal, GEP/ME «As Ciências da Educação e Formação de Professores Comunicações do Colóquio de 2,3 e de Dezembro de 1986», Lisboa.
- GLOBE, Porter, (1977) — *L'Evolution du Rôle du Maitre. Perspectives internationales*. Paris: Unesco.
- IMBERNÓN, F. — «La Formation del Profesorado — El Reto de la Reforma», Cuadernos de Pedagogia, ed. Laia, Barcelona
- LANIER, J.; Little, J. — «Research on Teacher Education», in Whittcock, M Edt. — *Handbook of Reserach on Teaching*, 3rd Edition, NewYork: MacMillan, pp. 527-569.
- MARMOZ, L. (1982) — «Entre Leurs Functions et Leurs Competences, Les Enseignants» in *Revista da Universidade de Aveiro*, Série Ciências da Educação, 3, n.º 1, pp. 11-28.
- MIALARET, G. (1978) — «Les Fonctions de les Enseignats», in *Traité des Sciences Pédagogiques — Fonctions et Formation de les Enseignants* (vol. 7), PUF, Paris.
- MIALARET, G. (1981) — «Être professeur. Analyse Historique et Conceptuel», in *Revista da Universidade de Aveiro* — Série Ciências da Educação, 2 (1/2), pp. 45-63.
- NÓVOA, A. (1986) — «La Professionalization des Professeurs au Portugal — des Maitres Royaux de Lecture et d'Ecriture aux Professeures d'Instruction Primaire (xviii — xx siècle), vol. 1, Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade de Liège para a obtenção do grau de Doctor en Sciences de l'Education. INIC, Portugal.
- PINTO, Z. (1989) — «Para uma definição do Conceito e dos pressupostos do Desenvolvimento da Competência Pedagógica», Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Científica no Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto (n. pub.).
- ROSS, S. (1981) — «The Epistemic Geography of Physical Education adressing the problem of theory and practice in *Quest*, 33, (1).
- SHOR, I. (1986) — «Equality is Excellence: Transforming Teacher Education and Learning Process» in *Harvard Educational Review*, 56, 4, pp. 406-426.
- VENMAM, S. (1988) — «El Proceso de Llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial», in Villa, A. et all «Perspectivas y Problemas de la Function Docente», Narcea Edt., Madrid.
- VIAL, J. (1978) — «Les Objectifs de la Formation des Maitres» in *Traité des Sciences Pédagogiques — Fonction et Formation des Enseignants* (vol. 7), PUF, Paris.
- WEST, R. (1986) — «Is a New Paradigm in Teacher Education Possible?», in *Educational Forum*, vol 5, n.º 1.
- WILLIAMS, E. (1981) — «The Physical Education Specialist — problem of definition» in *Bulletin o Physical Education*, 63, (3).
- ZEICHNER, K. (1983) — «Alternative Paradigmes of Teacher Education», in *Journal of Teacher Education*, 14, (3/3), pp. 3-9.