

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE DESPORTO

Discursos sobre a Competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto

Dissertação apresentada às provas de doutoramento em Ciências do Desporto, nos termos do Decreto-Lei nº 216/92 de 13 de Outubro.

Orientadores:

Zélia Maria Matos de Almeida Roque Pinto

Amândio Braga dos Santos Graça

Paula Maria Fazendeiro Batista

Porto, Setembro de 2008

Ficha de catalogação:

Batista, P. (2008): Discursos sobre a Competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Desporto - Universidade do Porto.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL, PROFISSIONAIS DO DESPORTO, PERCEPÇÃO, AUTOPERCEPÇÃO

Dedicatórias

Aos meus Pais

À Bárbara e ao Bernardo

Ao Avelino

Agradecimentos

Durante o tempo de elaboração desta dissertação, muitas pessoas e esta instituição que me acolhe, por uma razão ou outra, ajudaram-me na realização deste percurso. A todos eles eu quero expressar a minha gratidão pelo seu importante contributo. Todavia, uns acabaram por ser mais determinantes que outros, e, por isso, deixo-lhes por isso o meu profundo agradecimento:

Aos meus orientadores Professora Doutora Zélia Matos e Professor Doutor Amândio Graça, pela importância que assumiram em diferentes momentos desta caminhada.

À Professora Doutora Zélia Matos, por ter acreditado em mim, porque a ela devo o primeiro desafio no descobrir das questões da *competência*, o abrir de horizontes e o incentivo para avançar com este projecto ... e ainda, por tantos momentos partilhados ao longo destes anos de convivência fora da “ciência” ... mas, às vezes, tão importantes!

Ao Professor Doutor Amândio Graça, pelo seu rigor científico e profissionalismo académico, pelas palavras sábias nos momentos mais difíceis, pelo envolvimento no trabalho e ajuda preciosa ao longo de todo o processo. Encontrar alguém assim é algo que marca e nos ajuda a acreditar que o mundo tem muito de bom para nos oferecer. Alguém que dá, sem esperar nada em troca, partilhando não só a sabedoria científica, mas também a humana.

Ao Professor Doutor José Maia, pelos esclarecimentos indispensáveis nas dúvidas “estatísticas” e carinho com que sempre me recebeu.

Aos meus colegas de percurso, José António, Felismina Pereira, Luisa Estriga e Rui Corredeira, pelo apoio e amizade. Um agradecimento particular à Luísa, pela partilha de tantos bons e maus momentos, nesta casa que durante largos meses, “virou” a nossa primeira casa, e ao Rui, pelos conselhos e generosidade que o caracteriza.

À Adília Silva, pela sensibilidade, pelo carinho e disponibilidade ... pela amizade com que me distinguiu.

Aos meus (ex)colegas de Gabinete, pelos incentivos constantes. À Natividade Israel, pelo apoio incondicional e pelas palavras amigas nos momentos em que mais precisei, pelo seu bom senso. Ao Pina de Moraes, pelo seu alto astral e ao Alberto Albuquerque que, mesmo à distância, nunca deixou de estar presente.

À Paula Silva, à Olga Vasconcelos, à Susana Soares, à Filipa Machado, à Teresa Lacerda, à Joana Carvalho, ao André Seabra, ao professor Rui Faria, ao professor Fernando Tavares e ao professor Vitor Frade pela confiança que sempre me transmitiram.

À Paula Queirós, pela generosidade na cedência do seu “portátil”, sem ele teria sido bem mais difícil. À Ana Luisa Pereira, pelo sorriso amigo e preciosas sugestões em alguns textos, e ao Paulo Colaço, pela grande disponibilidade e generosidade na execução gráfica de alguns esquemas da dissertação. Não esquecerei o vosso empenho desinteressado e amigo.

À Cúdia Pinheiro e à Professora Graça Antunes, pelo auxílio na revisão das traduções.

Ao Professor Doutor José Oliveira, que aprendi a conhecer ao longo deste tempo, pelo estímulo e simpatia.

À Professora Isabel Mesquita, pelos conselhos na resolução de alguns problemas práticos na consecução do trabalho e pelas palavras de apreço.

A todos aqueles a quem me atrevo considerar meus amigos, e que, sob esse pressuposto, tantas vezes ignorei, por continuarem presentes ao longo desta longa caminhada, um obrigado especial à Cristina Freire, ao João Ribeiro e à Fátima Amorim.

À Lúcia Rêgo, minha irmã adoptiva, amiga de tantos desafios pessoais e profissionais, que me acompanhou e incentivou desde o primeiro momento.

À Júlia Aparício, à Teresa Leandro, à Fátima Araújo, à Rosa Ferreira, pela cumplicidade no trabalho e estímulo nos momentos de maior cansaço.

A todos os profissionais que tornaram possível a realização deste trabalho, aos meus alunos Daniel Braga e Rita Caneça pelo apoio precioso na transcrição das entrevistas e a todos os estudantes-estagiários do ano lectivo 2005/2006 que participaram nos estudos piloto, todos eles elementos importantes na realização deste trabalho.

A todos os funcionários da Faculdade, nomeadamente da Reprografia, da Informática, da Biblioteca e da Secretaria, bem como aos responsáveis pela segurança interna. Uma palavra especial para à D. Maria José Reis pela colaboração e amizade.

À minha família, que me acompanhou de perto e me permitiu chegar até aqui.

À minha IRMÃ, pelo apoio precioso que me deu ao longo destes anos tão preenchidos, pelo carinho e auxílio no suprir das ausências junto aos meus “filhotes”.

Aos meus “FILHOTES” Bárbara e Bernardo, pelo tempo que não lhes dediquei, pelo carinho que me dedicaram e me animou e confortou, quando o cansaço acumulado já se apoderava de mim. Junto a eles o Sol brilhou sempre.

Por último, e em primeiro lugar, quero agradecer, muito especialmente, aos meus queridos PAIS, por tudo o fizeram e continuam a fazer por mim, abdicando de tanta coisa. À minha mãe, pelas palavras sábias que me ajudaram a manter o equilíbrio, e ao meu pai, pela força incomensurável que sempre me transmitiu, por me manter sempre alerta, por nunca ter deixado de acreditar que iria ser capaz ... e ao AVELINO, companheiro de todos os desafios, pela compreensão, por estar sempre presente nos momentos mais difíceis, pelo incentivo constante, pela ajuda na “montagem” da tese, pelo apoio, pelo amor.

A todos o meu muito obrigado

Índice Geral

Índice de Figuras	x
Índice de Quadros	xiii
Resumo	xvii
Abstract	xix
Resume	xxi
Zusammenfassung	xxiii
Abreviaturas	xxv
Introdução geral	1
Parte I - Revisão da literatura	9
Estudo 1 - Competencia - entre significado y concepto	11
Estudo 2 - Modelos de competência profissional	55
Estudo 3 - Caracterização dos contextos de prática desportiva	157
Metodologia	209
Parte II - Estudos empíricos	233
Estudo 4 - Termos e características associadas à competência – estudo comparativo de profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática desportiva	235
Estudo 5 - An in-depth analysis of terms associated with the idea of professional competence among occupational areas in sport	277
Estudo 6 - Auto-percepção das competências profissionais em profissionais do desporto – o efeito da área de intervenção e da experiência profissional	317
Estudo 7 - Semelhanças e dissemelhanças no entendimento da competência em profissionais do desporto: Educação Física, treinadores, Professores/instrutores de Fitness e Professores de Actividade Física Adaptada	359
Conclusões gerais	525
Bibliografia geral	541
Anexos	xxvii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 - representação da definição lexicográfica e terminológica	15
Figura 1.2 - síntesis de los aspectos relacionados con el significado de la palabra competencia	32
Figura 1.3 - síntesis de los aspectos relacionados con el concepto de competencia	45
Figura 2.1 - modelo conceptual das perspectivas de competência e questões relevantes para a sua mensuração (Loo & Semeijin, 2004)	70
Figura 2.2 - categorias a considerar na análise dos modelos de competência profissional	72
Figura 2.3 - campos profissionais e modelos/conceitualizações de competência	72
Figura 2.4 - estrutura hierárquica das competências	78
Figura 2.5 - competências centrais e à superfície (adaptada de Spencer & Spencer, 1993)	80
Figura 2.6 - Modelo causal do fluxo da competência (competency causal flow model) (adaptado de Spencer & Spencer, 1993)	81
Figura 2.7 - conceito interpretativo/relacional de competência	91
Figura 2.8 - limites do conceito de competência (adaptado de Stoof et al. 2002)	93
Figura 2.9 - The Job Competence Model (adaptado de Mansfield & Mitchel, 1996)	101
Figura 2.10 - Model of Professional Competence (Cheetham & Chivers, 1998)	105
Figura 2.11 - occupational competence mix diagram (Cheetham & Chivers, 1998)	106
Figura 2.12 - as determinantes da competência (adaptado de CEDIP, 1999)	114
Figura 2.13 - representação da conceptualização do conceito de competência de Kirschner, Van Vilsteren, Hummel & Wigman (1997)	128
Figura 2.14 - modelo de competência de acordo com as definições comuns de competência (adaptado de Westera, 2001)	131
Figura 2.15 - competências como subhabilidades (adaptado de Westera, 2001)	134
Figura 3.1 - Organograma Estrutural e Funcional do Desporto Escolar (adaptado de Sousa e Magalhães, 2006)	178
Figura 3.2 - componentes do organigraph (Mintzeberg & Heyden, 1999)	191
Figura 3.3 - Estrutura em hipertexto (Nonaka & Takeuchi, 1997)	193
Figura 3.4 - Representação da competência no contexto por recurso a uma metáfora da estrutura organizacional em organigraph	197

Figura 3.5 - Framework de referência (Pinheiro de Lima, 2001)	200
Figura 3.6 - Framework de referência (Pinheiro de Lima, 2001)	201
Figura 1 - estrutura da entrevista	218
Figura 2 - estruturação das categorias de codificação - NVivo7	222
Figura 4.1 - expressão dos termos por área ocupacional (3 primeiros postos)	252
Figura 4.2 - representação da valorização dos termos - agregação da hierarquia com a ordem de referência	258
Figura 4.3 - representação dos termos em função da sua proximidade ao “núcleo” da competência: geral e por área ocupacional	259
Figure 5.1 - Model of Professional Competence (Cheetham & Chivers, 1998)	283
Figura 5.2 - Occupational competence mix diagram (Cheetham & Chivers, 1998)	284
Figure 5.3 - Occupational competence mix diagrams - comparison between sports occupational areas	289
Figure 5.4 - Multidimensional representation of coaches, PE teachers and fitness instructors’ typologies (DM1/DM2)	292
Figure 5.5 - Multidimensional representation of adapted physical activity teachers’ typology (DM1/DM3)	293
Figure 5.6 - Multidimensional representation of the categories of terms variable	294
Figure 5.7 - Multidimensional representation of the categories of occupational area variable	295
Figure 5.8 and Figure 5.9 - Behaviour of the supplementary variables - <i>employment regime, professional experience and gender</i>	296
Figure 5.10 - Multidimensional representation of PE teachers and adapted physical activity teachers typologies (DM1/DM2)	300
Figure 5.11 - Multidimensional representation of the categories of terms variable	300
Figure 5.12 - Multidimensional representation of the categories of occupational area variable	301
Figure 5.13 - Behaviour of supplementary variables – <i>employment regime, professional experience and gender</i>	302
Figura 6.1 - intervalos de variação das dimensões da competência por área profissional	336
Figura 6.2 - intervalos de variação das dimensões conhecimento (1), habilidades (2) e atitude (3)	337
Figura 6.3 - intervalos de variação das dimensões da competência por experiência	339

Figura 6.4 - intervalos de variação das dimensões conhecimento (1), habilidades (2) e atitude (3)	339
Figura 6.5 - intervalos de variação das dimensões da competência por instituição de formação	342
Figura 6.6 - intervalos de variação das dimensões conhecimento (1), habilidades (2) e atitude (3)	343
Figura 7.1 - representação da ideia de competência dos profissionais do desporto oriunda da leitura quantitativa dos discursos – 1ª imagem	382
Figura 7.2 - representação do entendimento de competência dos professores de Educação Física	494
Figura 7.3 - representação do entendimento de competência dos treinadores	498
Figura 7.4 - representação do entendimento de competência dos professores de Actividade Física Adaptada	501
Figura 7.5 - representação do entendimento de competência dos professores/instrutores de fitness	504
Figura 7.6 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais - visão macro	505
Figura 7.7 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente ética – visão parcial	506
Figura 7.8 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente cognitiva – visão parcial	508
Figura 7.9 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente pessoal e social – visão parcial	510
Figura 7.10 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente funcional – visão parcial	511
Figura 7.11 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível dos outros factores que influenciam a competência – visão parcial	513
Figura 7.12 - representação dos pontos comuns da representação de competência dos profissionais das quatro áreas ocupacionais.	514

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 - Traducción de competence a partir del inglés -> MultiLingual Online Dictionary – a Bilingual Dictionary from ECTACO	26
Quadro 1.2 - Sinónimos y significados de “competencia” en varias lenguas	27
Quadro 2.1 - modelo genérico de competências na gestão de Richard Boyatzis (Management Competency Model)	77
Quadro 2.2 - Modelo genérico na gestão de Spencer & Spencer	84
Quadro 2.3 - caracterização dos modelos de competência profissional de Boyatzis e de Spencer & Spencer	86
Quadro 2.4 - Comportamentos chave à actividade profissional identificados em 1600 estabelecimentos (por ordem de importância)	88
Quadro 2.5 - competências transversais entre sectores e ramos de actividade profissional	88
Quadro 2.6 - caracterização dos modelos de competência profissional de Mathew & Mansfield e Cheetham & Chivers	107
Quadro 2.7 - caracterização da conceptualização de competência de Hager & Gonzi e Le Boterf	116
Quadro 2.8 - comparação dos paradigmas C/PBTE e PSBTE	123
Quadro 2.9 - competências necessárias à competência do professor (Perrenoud, 1998, 2000)	142
Quadro 3.1 - caracterização das áreas profissionais consideradas no projecto AEHESIS	166
Quadro 3.2 - Diferenciação da cultura desportiva actual	167
Quadro 3.3 - Classificação Nacional de Profissões (CNP)	180
Quadro 3.4 - representação dos pilares da perspectiva (neo)institucional	189
Quadro 3.5 - Caracterização das áreas de intervenção do profissional do desporto recorrendo às variáveis pilares institucionais e componentes da estrutura organizacional	195
Quadro 1 - referências por notador, acordos e desacordos	220
Quadro 2 - dimensões e subcategorias das escalas de auto-percepção das competências profissionais específicas do profissional do desporto	223
Quadro 3 - médias, desvios-padrões ($\pm dp$) e valor de <i>t-test</i> medidas repetidas das subescalas das escalas de de Auto-percepção das Competências Profissionais Específicas do Profissional do Desporto (professor de EF, professor de fitness e treinador)	224

Quadro 4 - correlação intraclasse (R) entre o teste e o reteste e intervalo de confiança (IC)	225
Quadro 5 - Alfa de Cronbach para cada subescala	226
Quadro 4.1 - síntese dos termos referenciados nas definições de competência	242
Quadro 4.2 - número total, parcial e após “condensação” dos termos em função da área ocupacional	250
Quadro 4.3 - ordem de referência dos termos em função da área ocupacional	257
Quadro 4.4 - características associadas ao profissional competente em função da área ocupacional	262
Table 5.1 - correspondence table – categories of terms and occupational area variables	291
Table 5.2 - Representation of significant association between occupational area variable and terms variable associated to competence	298
Table 5.3 - Correspondence table between the nuclear components of the terms variable and occupational area variable	298
Quadro 6.1 - dimensões da competência em função da área profissional e da experiência profissional	333
Quadro 6.2 - efeito entre a área*experiência profissional e dimensões da competência	335
Quadro 6.3 - efeito entre a área profissional e as dimensões da competência	335
Quadro 6.4 - comparações múltiplas – <i>post hoc tests</i>	336
Quadro 6.5 - efeito entre a experiência e as dimensões	337
Quadro 6.6 - comparações múltiplas – <i>post hoc tests</i>	338
Quadro 6.7 - dimensões da competência em função da instituição de formação inicial – média, desvio padrão e variância	340
Quadro 6.8 - efeito entre a formação e as dimensões	341
Quadro 6.9 - comparações múltiplas – <i>post hoc tests</i>	342
Quadro 6.10 - dimensões da competência em função do sexo – média, desvio padrão e valor de p	343
Quadro 6.11 - auto-percepção intra-individual e diferenças de percepção da “ <i>competência geral</i> ” e dimensões da competência nas funções de professor de EF e treinador	344
Quadro 6.12 - auto-percepção intra-individual de competência ao nível das categorias da competência nas funções de professor de EF e treinador	344

Quadro 7.1 - Modelo de competência de Cheetham & Chivers (1996, 1998): competências nucleares e factores relacionados com a competência	371
Quadro 7.2 - distribuição da codificação pelas categorias e sub-categorias - casos e referências (número e %)	381
Quadro 7.3 - Perfil geral da representatividade das componentes nucleares	385
Quadro 7.4 - outros factores que influenciam a competência – referências, casos e importância relativa por sujeito	402
Quadro 7.5 - perfil geral da representatividade das componentes nucleares	409
Quadro 7.6 - outros factores que influenciam a competência – referências, casos e importância relativa por sujeito	430
Quadro 7.7 - perfil geral da representatividade das componentes nucleares	442
Quadro 7.8 - referências aos factores relacionados com a competência	459
Quadro 7.9 - Perfil geral da representatividade das componentes nucleares	468
Quadro 7.10 - referências aos factores relacionados com a competência	484

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Estruturação da entrevista	xxix
Anexo 2 - Guia das entrevistas aos Professores de Educação Física	xxxii
Anexo 3 - Guia das entrevistas aos Treinadores	xxxiii
Anexo 4 - Guia das entrevistas aos Professores de Actividade Física Adaptada	xxxv
Anexo 5 - Guia das entrevistas aos Professores/Instrutores de Fitness	xxxvii
Anexo 6 - Escala da auto-percepção das competências profissionais específicas do profissional de desporto - Professores de Educação Física	xxxix
Anexo 7 - Escala da auto-percepção das competências profissionais específicas do profissional de desporto - Treinadores	xlii
Anexo 8 - Escala da auto-percepção das competências profissionais específicas do profissional de desporto - Professores/Instrutores de Fitness	xlv

Resumo

A problemática da competência tem sido abordada de uma forma parcelar. Os estudos têm visado essencialmente aspectos específicos e restritos das componentes da competência, sendo realizados de forma mais sistemática no contexto escolar. Poucos têm sido os estudos realizados noutros contextos de prática, e menos ainda os que procuraram estudar a competência de uma forma integrada e intercontextual.

O estudo tem como principal propósito detectar a representação de competência dos profissionais do desporto que exercem a sua actividade em quatro contextos de prática desportiva: Educação Física, Treino, Fitness e Actividade Física Adaptada. Na tarefa teórica preliminar definimos como principais objectivos: (i) analisar o constructo teórico de competência; (ii) analisar os modelos de competência profissional; (iii) caracterizar os contextos de prática desportiva; (iv) justificar as opções metodológicas dos estudos de natureza empírica e apresentar os pressupostos de fiabilidade e consistência dos instrumentos utilizados. Nos estudos parcelares de natureza empírica, os principais propósitos foram: (i) identificar o campo nocional em torno do conceito de competência; (ii) identificar a(s) tipologia(s) de termos associados à competência; (iii) detectar os níveis de auto-percepção das competências profissionais; (iv) identificar as semelhanças e dissemelhanças no entendimento de competência. No segundo, terceiro e quarto estudos foram entrevistados 120 profissionais do desporto, 30 de cada contexto de prática desportiva. As respostas foram analisadas com recurso aos procedimentos de análise de conteúdo. No terceiro estudo uma amostra de 1524 profissionais do desporto preencheram escalas de Auto-percepção das Competências Profissionais Específicas do Profissional do Desporto (adaptadas de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002).

Os principais resultados revelaram um entendimento de competência com contornos ténues; contudo, e não obstante as dissemelhanças, foi possível identificar uma matriz conceptual comum, na qual a ética e o conhecimento ocupam um lugar central.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL, PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, PROFISSÕES DO DESPORTO, CONTEXTOS DE PRÁTICA DESPORTIVA.

Abstract

The issue of competence has been approached in a fragmentary way. The studies have mainly aimed on specific and restricted issues of the competence components, being carried out in a more systematic way in the school context. Few studies have been carried out in other contexts of practice, and even less those who aimed to study competence in an integrated and intercontextual way.

The study's main purpose is to detect the representation of competence by sports professionals that have their activity in four contexts of sport: Physical Education, Training, Fitness and Adapted Physical Activity. In the preliminary theoretical task we define as main objectives: (i) to analyze the theoretical concept of competence; (ii) to examine the models of professional competence; (iii) to characterize the contexts of sports practice; (iv) to justify the methodological choices of studies of empirical nature and present the assumptions of reliability and consistency of the tools used. In the fragmentary studies of empirical nature, the main aims were: (i) to identify the notional field around the concept of competence; (ii) to identify the type(s) of term(s) associated with competence; (iii) to detect the levels of self-perception of professional skills; (iv) to identify the similarities and dissimilarities in the understanding of competence. In the second, third and fourth studies 120 sports professionals were interviewed, 30 in each context of sport. The responses were analyzed using the procedures of content analysis. In the third study a sample of 1524 sports professionals filled in scales of self-perception of particular professional skills of the Sports Professional (adapted from Nascimento, 1999; Feitosa, 2002).

The main results showed an understanding of competence with tenuous contours, however, and despite the disparity, it was possible to identify a common conceptual matrix in which ethics and knowledge occupy a central place.

KEY WORDS: COMPETENCE, PROFESSIONAL COMPETENCE, PERCEPTION OF COMPETENCE, SPORTS PROFESSIONS, CONTEXTS OF SPORT.

Résumé

Dans les dernières années, la question de la compétence a été abordée d'une façon segmentée. Les études divulguées concernent essentiellement des questions spécifiques et les éléments de la compétence appliqués plus systématiquement en contexte scolaire. Il y a peu d'études abordant la pratique sportive dans d'autres contextes, et il y en a moins encore qui abordent la compétence envisagée d'une forme intégrée et intercontextual.

Le but principal de ce travail c'est de détecter la représentation de la compétence de la part des professionnels du sport qui exercent leur activité dans ces quatre contextes de pratique sportive: l'Éducation Physique, l'Entraînement, la Remise en Forme et l'Activité Physique Adaptée. Dans l'avant-tâche théorique nous avons défini ces principaux objectifs: (i) examiner la construction théorique de compétence; (ii) analyser les modèles de compétence professionnelle; (iii) caractériser les contextes de pratique du sport; (iv) justifier le choix des options méthodologiques de nature empirique et présenter la question préalable de la fiabilité et de la cohérence autour des instruments utilisés. Dans les études fragmentaires de nature empirique, nos principaux objectifs sont: (i) identifier le domaine théorique autour de la notion de compétence; (ii) identifier les typologies des termes associés à la compétence; (iii) détecter les niveaux d'auto-perception des compétences professionnelles; (iv) identifier les similitudes et les différences dans la compréhension du concept de compétence. Dans les deuxième, troisième et quatrième études, on rend compte des enquêtes à 120 professionnels du sport, par groupes de 30 de chaque cadre du sport. Les réponses ont été analysées en utilisant les procédures de l'analyse de contenu. Dans la troisième étude on rend compte des réponses de 1524 professionnels du sport, en utilisant des échelles d'auto-perception de certaines compétences professionnelles des sports professionnels (adapté de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002).

Les résultats ont démontré l'existence de contours ténus autour de la compréhension conceptuelle de la compétence; toutefois, et en dépit des différences, il a été possible d'identifier une matrice conceptuelle commune où l'éthique et les connaissances occupent une place centrale.

MOTS-CLES: LA COMPETENCE, LA COMPETENCE PROFESSIONNELLE, LA PERCEPTION DE COMPETENCE, PROFESSIONS DU SPORT, LES CONTEXTES DU SPORT.

Zusammenfassung

Die Frage der Zuständigkeit wurde angesprochen in Teilen, Studien haben in erster Linie spezifische Fragen beschränkt und die Komponenten der Kompetenz, die in einen systematischeren Weg in die Schule. Nur wenige Studien wurden in anderen Zusammenhängen der Praxis, und schon gar nicht diejenigen, die versuchten, um die Kompetenz eines integrierten Art und intercontextual. In dieser Dissertation Einbeziehung von Fachleuten aus vier Kontexten des Sports: Physical Education, Training, Fitness und körperliche Bewegung angepasst werden.

Die Profis des Sports, die zentralen Elemente in der Demonstration von Kompetenz, verkörpern das Objekt der Studie, die das Hauptziel, das die Anwesenheit von professionellen Kompetenz des Sports ihrer Beschäftigung in pädagogischen Zusammenhängen des Sports. Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile, wobei die erste enthält drei Studien der Literatur und methodischen Rahmens allgemeinen. Während der zweite Teil enthält vier empirischen Studien der Natur. Die wichtigsten Ziele der Studien waren Teil zuerst: (i) Prüfung der theoretischen Konstrukt der Kompetenz, (ii) prüfen, das Modell der fachlichen Eignung, (iii) charakterisieren den Kontexten des Sports; (iv) rechtfertigen die Entscheidungen der methodologischen Untersuchungen der Natur und die empirischen Annahmen der Zuverlässigkeit und Konsistenz der eingesetzten Instrumente. In empirischen Studien der Natur, die wichtigsten Ziele waren: (i) Identifizierung der fiktiven Bereich rund um den Begriff der Kompetenz, (ii) Bestimmung von Datum (n) Art (en) von Begriffen im Zusammenhang mit der Kompetenz, (iii) erkennen, das Niveau der Selbstverständnis der Fähigkeiten, (iv), die Ähnlichkeiten und Unähnlichkeit in das Verständnis von Kompetenz. In der zweiten, dritten und vierten Studien wurden 120 Fachleute aus dem Sport, 30, jeder Kontext des Sports. Die Antworten wurden analysiert mit dem Verfahren der Inhaltsanalyse. In der dritten Studie einer Stichprobe von 1524 der Profisport gefüllt Skalen der Selbst-Wahrnehmung der besonderen beruflichen Fähigkeiten der Professional Sport (angepasst von der Geburt, 1999; Feitosa, 2002).

Die wichtigsten Ergebnisse zeigen ein Verständnis von Kompetenz mit Konturen dünn, aber, und trotz der Unterschiede war es möglich, eine gemeinsame konzeptionelle Matrix, in dem die Ethik und Wissen eine zentrale Stelle.

STICHWORTE: KOMPETENZ, FACHLICHE KOMPETENZ, WAHRNEHMUNG DER KOMPETENZ, SPORT BERUFE, SPORT KONTEXTEN.

Abreviaturas

AFA – Actividade Física Adaptada

ACT – P.113

AEHESIS – Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science

BEI – Behavioural Event Interview

CBTE – Competence-Based Education and Training

CEDIP – Centre d'Évaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques

CNP – Classificação Nacional de Profissões

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DSDEAPS – Direcção de Serviços do Desporto Escolar e Actividade de EQF

EB – Ensino Básico

EF – Educação Física

EQF – European Qualification Framework

ERASMUS – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

FMH-UTL – Faculdade de Motricidade Humana - Universidade Técnica de Lisboa

HRD – Human Resource Development

HRM – Human Resource Management

IDP – Instituto de Desporto de Portugal

INTASC – New Teacher Assessment and Support Consortium

ISMAI – Instituto Superior da Maia

JCM – Job Competence Model

MPC – Model of Professional Competence

LBAFD – Lei de Bases da Actividade Física e Desportiva e Promoção da Saúde

LBSD – Lei de Bases do Sistema Desportivo

NCATE – National Council for the Accreditation of Teacher Education

NTI – New Training Initiative

NVQ – National Vocational Qualification

PBTE – Performance-Based Education and Training

PSBTE – Performance Standards-Based Teacher Education

PE – Physical Education

RVQ – Review of Vocational Qualifications ()

SCANS – Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills

SED – Scottish Education Department

SNE – Superior não específica

UK – United Kingdom

USA – United States of America

VET – Vocational Educational Training

YTS – Youth Training Scheme

Introdução geral

Introdução geral

O conceito de competência emerge novamente na agenda educativa, económica e política, fruto das profundas alterações ao nível do mercado de trabalho e da formação superior.

Em Portugal, a escola, mercado tradicional de exercício da profissão na área da educação física e desporto, atravessa uma fase de saturação de vagas. Em contraponto, outros contextos de exercício profissional ganham espaço e significado para os profissionais do desporto. A expansão e qualificação de actividades relacionadas com a saúde, a estética, a reabilitação, o rendimento e o lazer, dirigidas a segmentos mais vastos e diferenciados da sociedade, veio abrir novas perspectivas e colocar novos desafios à formação no âmbito do desporto.

Correlativamente à mudança observável no mercado de trabalho na área do desporto, tem vindo a processar-se uma reformulação profunda da formação superior, que toma, como lema, a passagem do paradigma centrado na transmissão de conhecimento para o paradigma centrado na aquisição de competências. Todavia, esta mudança de paradigma não é tão óbvia e inquestionável como muitas vezes se pretende fazer crer. Ela entronca na discussão em torno do conceito de competência que, não obstante as múltiplas abordagens de que tem sido objecto, não reúne consensos acerca do seu entendimento (Ashworth & Saxton, 1990; Velve, 1999, Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiaens, 2002).

Neste contexto de mudança, a (re)colocação das questões da competência do profissional do desporto assume-se como fundamental. Urge (re)definir os contornos do campo profissional do desporto, pois a realidade desportiva, chamada responder a uma pluralidade de públicos e objectivos, coloca à prática e aos profissionais desafios marcadamente distintos das noções de competência tradicionais.

A questão da mudança e as suas implicações na redefinição da competência profissional trazem novos problemas para o âmbito alargado das

ciências do desporto e, mais especificamente, para a pedagogia do desporto, fundamentalmente por três ideias estruturantes:

. a necessidade da pedagogia do desporto alargar o seu campo de investigação, acompanhando o aumento da importância do desporto, que ampliou a sua esfera de influência a outros locais e destinatários (Haag, Grupe & Kirsch, 1992). É essencial que a pedagogia do desporto ultrapasse as fronteiras da escola, abarcando os diversos locais de práticas físico-desportivas e incorpore o homem ao longo de toda a sua vida, e não apenas a infância e a juventude. Esta é uma necessidade cada vez mais visível, face ao aumento do número de praticantes de actividades físicas desportivas e à expansão do consumo do desporto no sector comercial e turístico, assim como da prática desportiva não organizada. Crum (1991) designa este fenómeno de “desportivização da sociedade”, em alusão à mudança de comportamento das pessoas para com o desporto. Estas mudanças são o resultado das alterações das condições de vida, do tempo de lazer e de preocupações relacionadas com aspectos da saúde. O profissional do desporto viu assim o seu papel na sociedade alargar-se, pela necessidade da responsabilidade pedagógica acompanhar os espaços onde quer que ocorra prática desportiva.

. a necessidade de dar cumprimento a um dos critérios de cientificidade das ciências de acção, a relação entre a teoria e a prática, pois é nesta permuta, na procura do conhecimento, que a teoria e a prática são iluminadas. Meinberg (1991) refere que a práxis e a teoria não são inimigas, bem pelo contrário, são dependentes uma da outra. A necessidade de responder aos problemas que a prática nos vai colocando ajuda a despoletar na “teoria” novas questões e a questionar o que usualmente se tem como válido, como verdade. Cada vez mais, a prática tem de ser olhada pelo investigador como uma fonte primordial de conhecimento. Importa assim, tentar criar o maior número de pontes possíveis entre a teoria e a prática, perspectiva que Scmied-Kowarzik (1988) sintetiza da seguinte forma:

“a teoria e a prática constituem uma unidade existente sob o primado da prática, apresentando-se como processo histórico-dialéctico. Práxis significa aqui processo social global da afirmação humana da vida, na natureza e na história, (...) Enquanto reflexo da realidade, determinada imediatamente pela

prática, como também imediatamente determinante para a práxis humana, graças à sua compreensão e conformidade às leis da realidade. Assim a prática se torna fundamento e referência da verdade da teoria que reflecte, e a teoria se converte em órgão de representação e instrumento de orientação da práxis” (p. 21).

. a necessidade de retomar as raízes antropológicas do desporto, pois se o desporto radica em raízes antropológicas, se é uma expressão contextualizada de uma determinada cultura (Garcia, 2000), implica que nos vários locais de prática desportivo-corporal ocorram processos pedagógicos que, por sua vez, produzem efeitos educativos. Os novos contextos pedagógicos, por influência da racionalidade epistemológica da modernidade, trouxeram aspectos negativos para a educação, ao deixar de colocar o homem no centro do processo, em favor da produtividade; ao pautar os comportamentos mais por aspectos externos e menos por normas (Adalberto Dias de Carvalho, 1992, p. 207). Parece então ser urgente (re)tornar a educação, acima de tudo, num projecto antropológico e axiológico. O entendimento da pedagogia, em termos antropológicos, traz consigo a necessidade de aumentar a qualidade da educação, apelando a novas formas de ser formado e ser formador. Trata-se, pois, de tentar perceber a forma como a questão do homem é abordada e efectivada em todos os contextos intencional e potencialmente educativos (Bento, 1999, pp. 22-23). A pedagogia do desporto não deve escapar a este entendimento, devendo reflectir sobre a configuração desses contextos, a fim de elaborar as suas normas e critérios pedagógicos. Já em 1993, Meinberg referiu que as reflexões pedagógicas precisam de ser urgentemente alargadas a novos locais e destinatários.

Admitindo que as questões da formação são precedidas do entendimento de competência, faz sentido interrogarmo-nos acerca deste problema, até porque a noção de transferência nos processos de formação da competência começa a ganhar significado. Os conhecimentos são cada vez mais complexos e desactualizam-se rapidamente. Não é mais possível apreender toda a informação, avaliá-la, processá-la e retê-la. É pois nossa intenção, numa época em que até os próprios modelos de formação em educação física e desporto estão em discussão, tentar recolocar a questão da

competência, tendo em conta esta nova realidade social e desportiva e as possibilidades que se abrem na reconceptualização do conceito.

Considerando que não existe um só constructo de competência, que esta é situacional e se manifesta na acção (e.g., Burgoyone, 1976; Hager & Gonzi, 1996, Harzallah, Berio & Vernadat, 2002), o assumir os profissionais do desporto, que actuam em contextos que se querem pedagógicos e de prática desportiva, como “objecto” de estudo vislumbrou-se num caminho a seguir na exploração do constructo da competência aplicável ao profissional do desporto.

Face às alterações que se verificam, quer ao nível da configuração dos contextos de prática desportiva, quer ao nível do enquadramento legal das profissões, quer ainda ao nível da formação superior, serão de esperar transformações no constructo de competência adequadas ao profissional do desporto. Deste modo, a necessidade de explorar o conceito de competência adaptado a esta nova realidade é algo premente.

Sendo assim, assumimos como principal propósito desta dissertação detectar a representação de competência, em profissionais do desporto que actuam em quatro contextos de prática desportiva: Educação Física, Treino, Fitness e Actividade Física Adaptada, na procura de uma matriz conceptual de competência aplicável ao profissional do desporto. Complementarmente, definimos duas questões de pesquisa:

. será que os profissionais do desporto que actuam em diferentes contextos de prática desportiva possuem uma representação de competência similar?

. quais os pontos convergentes e quais os divergentes?

Com o objectivo de responder a este propósito central, estruturamos a dissertação em duas partes. Na primeira incorporamos os estudos de revisão da literatura e o delineamento metodológico referente aos estudos empíricos e na segunda os estudos de natureza empírica.

Concretamente, na primeira parte procurámos explorar o constructo de competência e caracterizar os contextos de prática desportiva onde o profissional do desporto exerce a sua actividade, tendo sido definidos os seguintes objectivos:

estudo 1: analisar o constructo de competência, colocando em confronto a diversidade de ideias que se entrecruzam nesta área de investigação.

estudo 2: analisar os modelos de competência profissional à luz das orientações paradigmáticas e perspectivas de competências, subjacentes ao constructo de competência.

estudo 3: caracterizar os contextos de prática desportiva onde o profissional do desporto exerce a sua actividade profissional.

metodologia: explicitar e justificar os pressupostos que estiveram na base da definição dos estudos empíricos, assim como especificar os procedimentos metodológicos seguidos para a sua realização.

Já na segunda parte, constituída por quatro estudos empíricos, foram definidos os seguintes objectivos:

estudo 4: identificar o campo nocional que rodeia o conceito de competência, colocando em evidência a diversidade de termos que os profissionais do desporto associam à ideia de competência.

estudo 5: examinar o conceito de competência evidenciado pelos profissionais do desporto, na tentativa de identificar tipologias de termos associadas ao conceito de competência.

estudo 6: examinar os níveis de auto-percepção das competências profissionais dos profissionais do desporto.

estudo 7: detectar o entendimento que os profissionais do desporto têm de profissional competente, colocando em evidência os aspectos comuns e divergentes.

Por fim apresentámos as conclusões gerais, onde procurámos sintetizar os principais aspectos decorrentes dos diferentes estudos. Apresentámos ainda ilações para a formação de profissionais do desporto e sugestões para futuras investigações.

Parte I

REVISÃO DA LITERATURA

Competencia - entre significado y concepto

Paula Batista; Amândio Graça; Zélia Matos

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – Portugal

Publicado em

Contextos Educativos. Revista de Educación (2007) 10, pp. 7-28.

Preâmbulo

*“constant attention to the meaning of terms
indispensable in the study of human affairs because
in this field powerful social forces operate which
continuously create verbal confusion...”*
(Andreski, 1972, p.61)

Quando pensamos no significado de determinada palavra, o caminho que surge como mais óbvio é recorrer ao dicionário, onde temos acesso à origem etimológica da palavra e ao seu significado mais imediato. Mas será que a informação obtida é suficientemente esclarecedora? Que os significados obtidos são suficientemente “verdadeiros”? Será que a informação não é demasiado generalista e superficial? Será que faz sentido procurar o significado de uma determinada palavra, como acto isolado, sem considerar outros factores que dêem “significado” ao “significado” encontrado?

Na realidade, a informação obtida na consulta de um dicionário acaba por ser muito diminuta, pelo que, se queremos realmente perceber o significado de determinada palavra, devemos ir bem mais longe. A ideia de que a palavra é uma unidade semântica natural, revela-se de grande utilidade para o dicionarista, contudo é uma ideia que não encontra argumentos que a sustentem, pois não se podem pura e simplesmente, ignorar as palavras da língua e procurar “significados independentes”, sem qualquer relação com outras palavras.

Anteceder a procura do significado e conceito de “competência” de um esclarecimento terminológico surge como adequado e necessário para que a tarefa se revele verdadeiramente útil, que parta de referências adequadas e esclarecidas, independentemente do nível de completude que consigamos alcançar.

Ao “visitarmos” o campo da filosofia e da linguística, na tentativa de esclarecer o significado de *palavra*, *termo*, *conceito*, *significado*, deparámo-nos desde logo com dois aspectos importantes que importa reter: palavra e termo diferem entre si, assim como significado e conceito. Lara (2004) ilustra bem

esta diferença ao referir que o termo é um signo linguístico que difere da palavra, pois enquanto a palavra tem propriedades mas tem muitos significados, um termo, ao contrário, é uma palavra contextualizada no discurso, tendo, conseqüentemente, um referente de interpretação. Quanto ao significado e ao conceito, a diferença existe, à semelhança da diferença entre palavra e termo. O significado é linguístico, relacionando-se directamente com a palavra, enquanto o conceito é terminológico, relacionando-se com o termo. Importa referir que, apesar da aceitação da diferença entre palavra e termo, a terminologia mais contemporânea tem relativizado esta distinção (Gaudin, 1995; Cabré, 2000).

Admitindo a distinção entre termo e palavra, podemos distinguir definição terminológica de definição lexicográfica. Enquanto a lexicográfica se relaciona com os dicionários gerais, a terminológica relaciona-se com dicionários de determinada especialidade. Neste contexto, Hermans, (1995) distingue dois tipos de termos no vocabulário científico: os termos técnicos e os termos teóricos. Os técnicos são utilizados para designar observações, medidas, experiências, para falar de objectos preexistentes aos termos. Aqui, o termo corresponde a uma noção particular dentro do campo nocional. Os termos teóricos não se relacionam com as noções preexistentes ou as representações mentais de objectos concretos ou abstractos, sendo utilizados com uma ou mais significações. A sua significação depende do funcionamento no contexto. Um termo teórico deve ser estudado e definido no seu ambiente e segundo os paradigmas nos quais figura. Um conceito tem, então, a significação de um termo, não sendo possível construir uma árvore nocional dos seus conceitos para estruturar previamente um determinado domínio (Hermans, 1995). Esta visão é importante para percebermos que a significação dos termos teóricos (ou científicos) é continuamente gerada pelo uso que os cientistas fazem dos termos. A definição de termos teóricos consiste na especificação das diferentes significações que podem ter esses termos.

Toda a definição teórica é uma proposta assente na aceitação de uma teoria, mas “as teorias” são notoriamente discutíveis. A definição é, então, susceptível de ser substituída por outra, à medida que o nosso conhecimento e

compreensão teórica aumentam (Copi, 1978). A definição desempenha um papel fundamental na organização dos termos. Deste modo, contrariamente aos termos técnicos, que são objectos bem determinados, os conceitos teóricos são indeterminados.

A título de ilustração, podemos observar na Figura 1.1 a diferença *entre* “definição lexicográfica” e “definição terminológica”

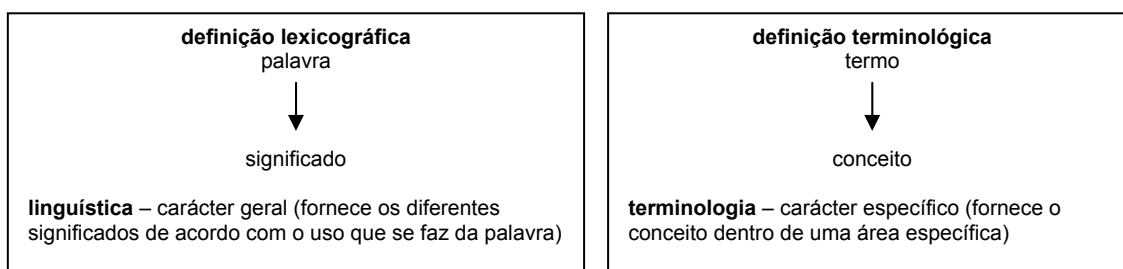


Figura 1.1 - representação da definição lexicográfica e terminológica

A observação da Figura 1.1 permite-nos perceber que o interesse do significado reside na visão global do uso que se faz de determinada palavra, mas, quando o interesse é perceber o conceito de determinado termo, é então fundamental aprofundarmos a definição em termos terminológicos, considerando que o conceito está directamente relacionado com uma área específica. Para melhor percebermos o que é o conceito vamos fazer uma pequena retrospectiva pelas diferentes interpretações de conceito.

Uma das primeiras tentativas de explicação da noção de conceito residiu na aceitação da existência de uma relação directa entre as palavras e as coisas. Uma segunda perspectiva, algo mais elaborada, defendia que a relação entre as palavras e as coisas se estabelecia através dos conceitos no plano do pensamento. Estas perspectivas não se revelaram minimamente satisfatórias. Na continuidade desta linha de pensamento, (Saussure, 1916) defendia que o signo linguístico é constituído por um significante e um significado, que estes são a imagem acústica de um conceito unidos um ao outro por um elo associativo “psicológico”. Nesta teoria não há ligação directa entre o símbolo e o referente, fazendo-se a ligação pelo pensamento ou referência. Esta perspectiva acaba por se revelar insatisfatória, pois não permite dizer com clareza o que é que significa exactamente “pensar” num conceito. Uma versão

mais sofisticada desta perspectiva vê a ligação não como algo que fazemos sempre que usamos uma palavra, mas como uma espécie de associação permanentemente guardada na mente ou no cérebro; contudo, como não há nenhuma forma de penetrar nas nossas mentes para as estudarmos e muito menos nas mentes das outras pessoas, mais uma vez ficamos no impasse. Não é então aceitável ter uma visão conceptual do significado, pois o significado não pode ser interpretado em termos de entidades mentais chamadas conceitos. Se olharmos o significado como parte da relação significado/significante, podemos perguntar que tipo de entidade é o significado e procurá-lo quer no mundo exterior quer na mente das pessoas. Saber o significado de uma palavra significa que podemos fazer várias coisas, usá-la correctamente e explicá-la a outras pessoas. Mas isso não significa que haja uma entidade que é o significado, ou um conjunto de entidades que são, no seu todo, o significado das palavras (Palmer, 1976). Devemos procurar perceber como é que as palavras e as frases têm significado, ou melhor, como é que podem ser significativas. Tal como refere Wittgenstein (1953, cit. Por Palmer, 1976, p.42): *“não procurem o significado de uma palavra, procurem o uso que dela se faz”*. Apesar de não se saber muito mais acerca do uso de uma palavra do que acerca do seu significado, o centrar da investigação no uso acarreta menos probabilidades de pensarmos que o uso é algo que as palavras possuem em sentido literal, evitando perdas de tempo na tentativa de descobrir o que é exactamente o uso.

Face ao exposto, parece-nos legítimo inferir que a busca do significado, por si só, assemelha-se a um esforço bastante improdutivo, em primeiro lugar porque o significado não é uma entidade conceptual e, em segundo, porque não é possível dissociar um conceito do uso que dele se faz. A utilização de um conceito nunca é um acto isolado, mas envolve um sistema de relações complexas que dão forma a um determinado campo conceptual, não existindo conceito fora dum processo de pensamento que identifica a sua área de significação. A definição é um processo sintético, a que apenas o contexto global permite fixar os limites.

Para definir um conceito é, então, necessário fixar o sentido, a referência, produzir as suas relações, e fornecer as regras que permitam a sua reutilização. Sentido e referência são dois aspectos distintos do significado, que, embora diferentes, estão relacionados. A referência trata da relação entre os elementos linguísticos, palavras, frases, etc. e o mundo da experiência extralinguístico. O sentido está relacionado com o complexo sistema de relações que os próprios elementos linguísticos (sobretudo as palavras) estabelecem entre si, dizendo apenas respeito às relações internas da língua.

Surgem, então, como tarefas da definição conceptual a identificação de um termo significante, a construção do sentido e a descrição da referência. A definição acaba por ser o momento de fixação e delimitação, pelo menos virtual, dos conceitos. Mas o que à partida pode parecer fácil revela-se complexo, pelo conjunto de operações complexas que envolve, pois não existe definição filosófica independente de uma doutrina. A definição varia em função da doutrina; contudo todos tendem a associar o termo significante aos seus correlativos semânticos e referenciais. É possível, pois, distinguir um núcleo definicional composto de constituintes mínimos, e expansões que os explicitam ou enriquecem. Leibniz (1937, cit. por Mourin, 1972, p.139) reforça a ideia da necessidade de identificar o núcleo definicional afirmando que *“para conhecer uma coisa há que conhecer todos os requisitos dessa coisa, quer dizer o suficiente para a distinguir de qualquer outra”*, que é a isto que chamamos definição. A extensão de uma definição pode variar, pois às características mínimas que permitem decidir como se deve entender determinado conceito podem juntar-se outros elementos de sentido. Obviamente que a associação de outros elementos pode reforçar ou enfraquecer a definição. Uma vez caracterizado o núcleo definicional, há que tomar em conta duas possibilidades de expansão das definições conceptuais, segundo o sentido e segundo a referência. A dimensão referencial implica a possibilidade de substituir o definidor por um dos elementos da classe que ele denota (ex: substituir sentimento por dor). A expansão pelo sentido faz-se pelo recurso a várias paráfrases para o mesmo conceito, isto é, dizer *“por outras palavras”*, *“quer dizer”*. Pode fazer-se em função do sentido de (re)explicitação da própria

definição, ou em função da referência (uso de exemplos ou do recurso às “próprias coisas”). Face ao exposto, podemos concluir que o contexto imediato dum conceito não constitui o seu horizonte de sentido, mas sim a doutrina entendida na sua maior extensão. Um conceito não é um dado prévio a uma doutrina, mesmo quando a terminologia reutiliza termos já conhecidos, mas constrói-se no próprio seio da actividade filosófica. As definições acabam por se revelar importantes porque assumem uma função estabilizadora e contribuem para criar a conceptualidade própria de cada doutrina. A definição articula “sentido” e “referência”, sendo a partir daí sempre possível à análise textual descobrir equivalentes de “sentido” e “referentes” substitutivos. A definição tem então a virtualidade de separar um conceito, ou uma noção, do domínio a que pertencem originalmente, e propor novas regras de escrita para eles. A definição torna, pois, possível a reescrita do conceito sob outras formas ou, reciprocamente, partindo de diversas utilizações do termo, o analista pode reconstruir-lhe a definição. Compreende-se assim porque é difícil isolar o núcleo definicional do que o rodeia, e por que razão o conceito, embora tendo um lugar em que é definido, é constantemente enriquecido ao longo das suas várias reutilizações, a ponto de ser o sistema, na sua globalidade, a constituir o seu contexto de definição. Na medida em que a definição se amplifica, não há limites ao enriquecimento da significação. O conceito não se limita ao termo significante que o fixa, mas é a função que coordena *sentido*, *termo* e *referência*, assim como também, no conjunto contextual, tanto se confina à definição como à multiplicidade das suas utilizações (ainda que precise de a ela voltar constantemente). A partir da definição é possível esboçar duas formas de estruturação:

- . aquela que através da caracterização de sentido vai expor as relações entre conceitos e chegar à elaboração de um verdadeiro campo conceptual;
- . outra que através de um constante vaivém entre termo e denotado alcança uma hierarquização conceptual, assegurando à doutrina a sua visão sobre um mundo que ela pretende tornar compreensível.

Cossuta (1989) acrescenta alguns esclarecimentos referindo que aquilo a que habitualmente chamamos conceito não é mais do que a unidade lexical

que permite designá-lo. O termo associado ao conceito é apenas o seu sinal. A aplicação de determinado conceito num novo contexto exige não só a identificação do campo conceptual¹ do conceito mas também a clarificação do seu campo nocional², isto é, verificar qual a significação anterior do conceito, de forma a medir o desvio provocado pela sua integração em novo contexto.

Tomando como ponto de partida a aceitação da distinção entre significado e conceito, e a necessidade de esclarecer os campos nocional e conceptual, quando aplicamos um conceito a um novo contexto, procuraremos, neste trabalho, contribuir para a clarificação do conceito de competência aplicado ao campo do profissional do desporto.

¹ **campo conceptual** de uma doutrina é formado pela integração da terminologia numa totalidade sistémica. Mas a conceptualidade pode ser flexível, vaga até, e ser subvertida pelo desvio metafórico. Não existe, pois, conceito fora dum processo de pensamento que lhe assinala a sua área de significação; a definição é um processo sintético, a que apenas o contexto global permite fixar os limites (Cossuta, 1989, p.71).

² **campo nocional** de uma doutrina ou conjunto de terminologia preexistente à doutrina, qualquer que fosse o domínio a que pertencesse previamente, tanto pode tratar-se de palavras da língua como de expressões semiconceptualizadas. É necessário verificar sempre qual foi a significação anterior da noção, o campo a que pertenceu, a fim de medir o desvio provocado pela sua integração em novo contexto (Cossuta, 1989, p.71).

Bibliografia

- Andreski, S. (1972). *Social Science as Sorcery*. London: Deutsch.
- Cabré, M. (2000). Terminologie et linguistique: la théorie des portes. *Terminologies Nouvelles*, 21, 10-15.
- Copi, I. (1978). *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou.
- Cossuta, F. (1989). *Didáctica da Filosofia*. Lisboa: Edições Asa S. A.
- Gaudin, F. (1995). Champs, clôtures et domaines; des langues de spécialités à la culture scientifique. *Meta*, 40(2), 229-237.
- Hermans, A. (1995). Sociologie des discours scientifiques: quelques réflexions. *Meta*, 40(2), 224-228.
- Lara, M. (2004). Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. *Ciência da Informação*, 33(2), 91-96.
- Palmer, F. (1976). *A semântica*. Londres: Edições 70.
- Saussure, F. (1916). *Course in general linguistics*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

Competencia - entre significado y concepto

*“Words or expressions that may always have the same meaning when applied to one kind of thing, but have different meaning when applied to another kind of thing”
(Flew, 1979, p. 11)*

Resumen

Este trabajo tiene como principal propósito contribuir a la clarificación del concepto de competencia, a la luz de los desafíos que actualmente se colocan a la formación y al desarrollo de la competencia. Se comienza Empezando por reflexionar sobre las cuestiones léxicas, relacionadas con el(los) significado(s) de competencia, luego nos centramos en el debate en torno al concepto(s) de competencia, preferentemente en áreas de formación, evaluación y desarrollo profesional. Tras el análisis efectuado emerge la idea que no existe un solo constructo teórico de “competencia”, sino que coexisten varios en campos conceptuales diferenciados y que el concepto de competencia es un concepto complejo, holístico, integrador y de naturaleza relacional. La competencia se presenta como algo situacional; ocurre en la acción, no es directamente observable; se relaciona con el éxito, pero no se confunde con el desempeño concreto.

PALABRAS CLAVE: SIGNIFICADO DE COMPETENCIA, CONCEPTO DE COMPETENCIA

Abstract

The main purpose of this study is to contribute to the clarification of the concept of competence in light of the new challenges the education and development of competence has to face nowadays. After a brief review of lexical issues related to the meaning(s) of competence, the analysis is focused on the debate concerning the concept of competence occurring within such areas as professional education, evaluation and development. The analysis support the idea that rather than a unique construct of competence, there are several dissimilar conceptual fields, portraying competence as a complex,

holistic, integrative, and relational concept. Competence is situational, it is reflected in action, it is not directly observed, it is related to the outcomes but it should never be confused with any particular performance.

KEY WORDS: MEANING OF COMPETENCE, CONCEPT OF COMPETENCE

Introducción

Este trabajo tiene como principal propósito contribuir a la clarificación del concepto de competencia, colocando en “confronto” la gran diversidad de ideas, muchas veces contradictorias, que se entrecruzan en esta área de investigación. Es también nuestra intención ir más allá del “inventario” de las diferentes nociones y usos de la competencia, procurando identificar las posibilidades y viabilidad del uso del concepto de competencia.

Cuando lanzamos una mirada sobre las cuestiones de la competencia, fácilmente constatamos que el término competencia se utiliza de forma muy poco cuidada y muchas veces indiscriminadamente. La generalidad de los estudios se basa en “arenas movedizas” y recorre a perspectivas muy atomistas o muy generalizadas acabando por revelarse de poca utilidad. En este contexto poco claro, consideramos fundamental esclarecer el cuadro teórico en que nos movemos, de forma a que la investigación empírica en el área se efectúe de forma sustentada y contextualizada. Otro aspecto importante que nos movió, fueron los nuevos desafíos que la sociedad coloca en los más diversos sectores, sobre todo a nivel de la enseñanza superior, más específicamente a los programas de formación inicial. La necesidad de reformulación de los programas de formación inicial, conduce a la necesidad de proceder a una (re)interpretación del concepto de competencia, bajo nuevas realidades, para que la reformulación, ya en curso en muchas áreas de formación, se revele fructífera. En nuestra opinión los trabajos de clarificación y (re)colocación del concepto de competencia deben ser el punto de partida para las cuestiones investigadas después, sobre todo las relacionadas con la formación, percepción y desarrollo de la competencia, o bien la investigación podrá revelarse extremadamente improductiva por la ausencia de consistencia de las conceptualizaciones e inadecuaciones frente a las exigencias dictadas por los nuevos paradigmas en emergencia. Utilicemos de nuevo el ejemplo de la enseñanza superior, cuyas reformas legislativas nos muestran el sentido de un pasaje del paradigma centrado en el conocimiento hacia un paradigma centrado en las competencias.

Tomando como punto de referencia la naturaleza conceptual del trabajo y su propósito central, estructuramos el trabajo en tres grandes etapas. En la primera etapa buscamos clarificar los referenciales básicos utilizados cuando se habla de competencia, recorriendo al campo de la lingüística para intentar situar el significado de “palabra” y “término”. Analizamos e interpretamos la existencia, o no, de diferencias entre “significado” y “concepto”. Nos propusimos, además, hacer una exploración léxica del significado de competencia, partiendo de su raíz etimológica y elaboramos una síntesis de las diferentes designaciones atribuidas a competencia, en un diversificado conjunto de idiomas, e incluso presentamos la diversidad de significados y palabras que usualmente se utilizan como sinónimos de competencia. En la segunda etapa nos centramos en la exploración terminológica del concepto de competencia; también aquí buscamos llegar a un esquema representativo de las principales ideas agregadas al concepto de competencia. En la tercera y última etapa, realizamos una síntesis conclusiva de la revisión de la literatura efectuada a la que añadimos una propuesta conceptual de encuadramiento del concepto de competencia. Enseñamos aún posibles caminos a seguir para profundizar la investigación en esta área, enfocando, de manera especial, los desafíos que actualmente se colocan a la enseñanza superior, por el paso del paradigma del conocimiento hacia el paradigma de las competencias, lo que en consecuencia obliga a una reformulación de los currículos y los programas de formación inicial.

Hecho este encuadramiento general pasamos ahora a tratar el tema en si mismo, intentando en primer lugar clarificar los referenciales básicos que deben preceder la exploración de cualquier temática sobre competencia. La exploración de la temática de la competencia nos depara, desde luego, un escenario de confusión. Según Carr (1993), el centro de esta confusión está formado por un conjunto de equívocos que resultan, en parte, porque la palabra competencia se aplica en contextos muy diversificados y con diferentes significados. Una forma de intentar disipar esta confusión pasa por la clarificación del referencial utilizado cuando se “discurre” sobre la competencia. En este sentido es pertinente esclarecer si el referencial utilizado es el

significado (ligado a la palabra) o el *concepto* (ligado al término)³. Lara (2004) ilustra bien esta diferencia al enunciar que “el término es un signo lingüístico que difiere de la palabra; mientras que la palabra tiene propiedades pero tiene muchos significados, un término, al contrario, es una palabra contextualizada en el discurso, teniendo, en consecuencia, un referente de interpretación.” Esta primera diferenciación entre término y palabra nos conduce a una segunda distinción, la diferencia entre *significado* y *concepto*.

El significado se relaciona con las cuestiones lingüísticas y está directamente ligado a la palabra. El concepto es terminológico, se relaciona con el término y se refiere a un ámbito específico. Teniendo como base estos criterios, consideramos importante iniciar el proceso de descubrimiento de la “competencia” a través de la exploración léxica, en busca de los diferentes significados de acuerdo con el uso que se hace de la palabra, para que, a continuación, nos centremos en el concepto de competencia, que exige una búsqueda de definición terminológica (que demuestra el concepto dentro de un área específica).

1. Significado(s) de la palabra competencia

En la medida en que asumimos la distinción entre el significado y el concepto, cuando analizamos el significado no tenemos como objetivo presentar una definición terminológica de “competencia” sino buscamos identificar el uso que se hace de la palabra “competencia”. El lugar de búsqueda más común, apesar de la superficialidad que conlleva, pero sin dejar que se revista de algún interés, es la raíz etimológica de competencia. La etimología nos revela que la palabra “competencia” proviene del latín tardío: *competencia* - que significa proporção (Diccionario de la Lengua Portuguesa, Porto Editora); proportion, rapport exact (Dictionnaire de l’Académie, 9ème éd.); agreement (The ORB: On line referente book for medieval studies), y que

³ En este trábalo asumimos que existe una diferencia entre término y palabra, esto a pesar de que algunas corrientes contemporáneas relativicen esa distinción (Gaudin, 1995; Cabré, 2000).

a su vez deriva del verbo latín *competere*⁴, en el que “com” (cum) significa juntos y “petere” significa procurar, buscar, converger. De *competere* deriva también el verbo *competir*, así como el adjetivo *competente* (*competens*), y el nombre *competición* (*competitio*).

Además de la raíz etimológica, el diccionario nos indica un conjunto de significados que se atribuyen a *competencia*, así como definiciones diferenciadas de acuerdo con el dominio de aplicación.

A partir de la traducción de la palabra inglesa *competence* para diversas lenguas (Cuadro 1.1), podemos constatar la presencia de palabras con la misma raíz de competencia, que provienen directamente del latín, o por vía indirecta, de otras lenguas.

Cuadro 1.1 - Traducción de competence a partir del inglés -> MultiLingual Online Dictionary - a Bilingual Dictionary from ECTACO

Bulgarian	способност, дарба, <u>компетентност</u> , добро материално положение, <u>компетенция</u>
Czech	pravomoc, <u>kompetentnost</u> , <u>kompetence</u>
German	fähigkeit, <u>kompetenz</u> , sicherheit, tüchtigkeit, zuständigkeitsbereich, einkommen
Spanish	<u>competencia</u> , capacidad, habilidad, posibilidad, oportunidad, aptitud, capacidad física
Estonian	<u>kompetents</u> , võimkond, võimed, võimupiirid, õigusvõime, <u>kompetentsus</u> , pädevus
French	<u>compétence</u> , capacité
Italian	<u>competenza</u> , capacità
Latvian	spējas, dotības, turība, <u>kompetence</u>
Dutch	<u>competentie</u> , bevoegdheid, bekwaamheid, rechtsbevoegdheid, welgesteldheid
Polish	znajomość rzeczy, fachowość, dostatek, <u>kompetencja</u>
Portuguese	<u>competência</u> , suficiência, capacidade, habilidade, alcance, vida confortável, alçada
Romanian	<u>competență</u> , pricepere, clarificare, abilitate, capacitate, resort, atribuție, destoinicie, îndestulare, viață îndestulată
Russian	умение, <u>компетенция</u> , способность, <u>компетентность</u> , достаток, хорошее материальное положение, правомочность
Slovak	<u>kompetencia</u> , schopnosť, kvalifikácia, spôsobilosť, právomoc, príslušnosť
Albanian	<u>kompetencë</u> , kamje, kamuri, fuqi ligjore
Swedish	<u>kompetens</u> , behörighet, inkomst, välstånd, duglighet

⁴ “encontrar-se no mesmo sítio; coincidir” (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Editora)

Un breve análisis de la correspondencia de palabras entre la lengua inglesa y las demás lenguas revela que la traducción automática no puede utilizarse indiscriminadamente. Basta con fijarse en los resultados de la traducción al portugués para comprobar que los significados de *competence* y *competencia* no pueden sobreponerse. Hay significados de *competence* que no encajan en los significados de *competencia* y viceversa. El caso de la lengua española es, respecto a este asunto, bastante esclarecedor, ya que el diccionario presenta dos entradas distintas para *competencia*, una muy corriente, que no puede traducirse por *competence*, ligada a la idea de *competir*, *disputar*, y otra con sentido de *capacidad*, *aptitud* (Cuadro 1.2).

En el ámbito del Derecho, un juez o tribunal se puede declarar incompetente para tratar un asunto dado y por ello no está confesando su incapacidad o falta de preparación, sino considerando que no entra el asunto en cuestión dentro de su dominio. El uso de *competencia* en esta acepción no se hace en la lengua inglesa. Por otro lado, la traducción de una palabra por otra de diferente raíz etimológica requiere mayor cuidado; por lo tanto, es poco fiable utilizarlas como sinónimos. Hay que prestar atención que la palabra asume, en la mayor parte de las lenguas, significados muy diversos en función de la aplicación que se hace de ella.

Cuadro 1.2 – Sinónimos y significados de “competencia” en varias lenguas

Inglés (*Dictionary.com Unabridged (v 1.1)*)

Competence (n.) (competency; competencie)

1. the quality of being competent; adequacy; possession of required skill, knowledge, qualification, or capacity: He hired her because of her competence as an accountant.
2. sufficiency; a sufficient quantity.
3. an income sufficient to furnish the necessities and modest comforts of life.
4. Law. (of a witness, a party to a contract, etc.) legal capacity or qualification based on the meeting of certain minimum requirements of age, soundness of mind, citizenship, or the like.
5. Embryology. the sum total of possible developmental responses of any group of blastemic cells under varied external conditions.
6. Linguistics. the implicit, internalized knowledge of a language that a speaker possesses and that enables the speaker to produce and understand the language. Compare performance.
7. Immunology. immunocompetence.

8. Geology. the ability of a fluid medium, as a stream or the wind, to move and carry particulate matter, measured by the size or weight of the largest particle that can be transported.

Español (*Real Academia Española Diccionario de la Lengua Española 22.^a edición*)

competencia

Cf. competir

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival. Se ha pasado a la competencia.
5. f. Am. Competición deportiva.

Cf. competente

1. f. incumbencia.
 2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
 3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.
-

Francés (*Dictionnaire de l'Académie, 9ème édition*)

compétence (n.f.)

1. DROIT. Aptitude d'une autorité publique à accomplir des actes dans des conditions déterminées. La compétence du maire, du préfet. Cela n'est pas de sa compétence. Une affaire de compétence nationale, qui relève exclusivement de la souveraineté de l'État. Spécialt. Droit qu'un tribunal, un juge a de connaître de telle ou telle matière, de telle ou telle cause. Cette affaire relève de la compétence de tel tribunal. Décliner la compétence d'un tribunal. Compétence administrative, relative aux litiges qui concernent le service public. Compétence d'attribution ou matérielle, établie selon la nature de l'infraction. Compétence personnelle, au regard de la personne du délinquant (mineur, militaire). Compétence territoriale, établie en fonction des circonstances de lieu.
 2. Capacité, fondée sur un savoir ou une expérience, que l'on reconnaît à une personne. Je ne doute pas de ses compétences professionnelles, de sa compétence. Cela est hors de ma compétence, dépasse mes compétences. Manquer de compétence. Par méton. Fam. La personne compétente elle-même. C'est une compétence dans sa spécialité.
 3. LINGUIST. Aptitude théorique de toute personne parlant une langue à produire et à comprendre un nombre indéfini de phrases.
-

Italiano (*De Mauro il dizionario della lingua italiana*)

Competènza (s.f.)

1. CO l'essere competente; capacità ed esperienza in un determinato campo, in una determinata attività: c. in materia, ha molta c. in matematica, è un avvocato di grande c.
2. TS dir., buocr., potere di emanare atti giuridici: la c. del tribunale, del parlamento, del prefetto | ambito d'azione di un organo giurisdizionale o amministrativo: questa causa rientra sotto la c. del foro di Torino.
3. CO estens., pertinenza: la faccenda non è di mia c. | sfera d'azione: questo non rientra nella c. del nostro ufficio | spec. al pl., compito, funzione: queste sono le competenze del capo.
4. CO spec. al pl., quanto compete, compenso, onorario: le competenze del medico, del notaio.
5. TS ling., nella terminologia chomskiana: insieme delle conoscenze e delle regole grammaticali e linguistiche che permettono al parlante di comprendere (c. passiva) e formare (c. attiva) un numero infinito di nuove frasi; sapere linguistico | in glottodidattica, sociolinguistica, linguistica testuale: capacità di servirsi di una determinata parte o di un determinato aspetto della lingua: c. lessicale, sintattica, testuale.
- 6a. TS embriol., capacità di un'area embrionale di dare origine a un determinato organo
- 6b. TS biol., capacità di un organismo o di un organo di svolgere le proprie funzioni.
7. TS med., integrità funzionale delle valvole cardiache.
- 8a. TS geol., capacità di una corrente di trasportare detriti rocciosi.
- 8b. TS geol., tendenza di una roccia a fratturarsi piuttosto che a deformarsi plasticamente in seguito a sollecitazioni meccaniche.
9. RE tosc., gara, competizione; mettersi, stare a c. con qcn., competere, gareggiare con lui | non c'è c., non c'è paragone.
10. BU persona molto competente.

Português (UOL Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa)

Competência

1 (lat competentia)

1. Capacidade legal, que um funcionário ou um tribunal tem, de apreciar ou julgar um pleito ou questão. 2 Faculdade para apreciar e resolver qualquer assunto. 3 Aptidão, idoneidade. 4 Presunção de igualdade. 5 Concorrência, confronto. 6 Conflito, luta, oposição. Antôn (acepções 1, 2 e 3): incompetência.

2 (ingl competence)

Para a teoria gerativa, capacidade que tem o falante nativo de uma língua para entender e produzir um número infinito de orações.

En medio de la diversidad de sentidos y significados de “competencia” en cada lengua y de lengua para lengua, podemos observar la presencia constante de un significado asociado a las nociones de *capacidad, de posesión de los prerrequisitos necesarios*. En una consulta al significado de

“competence” en dos diccionarios, el Concise Oxford Dictionary⁵ y el Macquarie Concise Dictionary⁶, Hager y Gonczi (1996) se verificó que ambos diccionarios tienen como primera acepción *persona competente*, o *tiene capacidad* (ability o capability) que permite la conclusión satisfactoria de una tarea.

Este núcleo de significado torna la palabra atractiva para usarse como concepto; sin embargo, la palabra *competencia* forma parte de una familia de palabras en la cual diversas ideas se entrecruzan de forma íntima asumiendo sentidos diferentes en función del /de los uso/s y contextos. Por ejemplo, Mansfield (2004) encontró cinco usos diferentes, lo que, en su opinión, constituye un factor de confusión:

- *Competent* (adjetivo) - Persona capaz de desempeñar los requisitos de un empleo (unas veces en un sentido minimalista, otras veces en un sentido opuesto).
- *Competence* (nombre) - estado de ser competente.
- *Competence/s* (nombre) - las tareas que la persona desempeña.
- *Competency/ies* (nombre) - las características personales que soportan el desarrollo eficaz o de nivel.
- *Competence/s* (nombre) - un elemento de la competencia (una competencia).

En conformidad, según el autor, el significado de *competencia* oscila entre resultados, tareas y características personales, remitiendo para una miscelánea contradictoria de modelos comportamentales, holísticos y psicosociales.

Parente (2003) apuntó como uno de los principales problemas de la falta de clarificación del concepto de competencia, el hecho de que éste se utilice como presunto término técnico de forma abusiva y poco esclarecedora, habiendo sólo una simple reproducción de viejos significados de sentido común. La autora sugiere que se substituya el término competencia por el término competencias. La confusión generada por el uso descuidado que el

⁵ Concise Oxford Dictionary - Competence (competency) – “denotes the ability to do something or the ability for a task”.

⁶ Macquarie Concise Dictionary - Competence – “the quality of being competent”, (Where competent means “properly qualified or capable”).

sentido común hace de las palabras, se extiende también a la literatura de las áreas científicas. Por ejemplo, en la literatura americana, nos encontramos con el uso indiscriminado de diferentes palabras para indicar un mismo significado, como sucede con el uso de palabras como: *competence*, *skills*, *performance*, *ability*, *capability*. Entre nosotros esta situación también ocurre, ya por los diferentes usos que el sentido común hace de competencia, ya por la falta de consenso, a nivel de investigación, en torno del uso más adecuado de las palabras. Al igual que *competencia* son utilizadas, de forma muy poco cuidada y nada esclarecedora, palabras como: “desempeño, autoridad, capacitación, responsabilidad, calificación”, entre otras. Las variadísimas tentativas de establecer una terminología coherente (Boak, 1991, Tate, 1995; Winterton & Winterton, R., 1999; Wooddruffe, 1991) han tenido, hasta ahora, muy poco impacto. Por ejemplo Boak (1991) dice que el término *competency* en el contexto americano es complementario al término *competence* utilizado en el Reino Unido.

En resumen, podemos decir que el significado de competencia enfatiza las ideas de realización e de aptitud y que las definiciones encontradas tienen como núcleo a la persona competente, la posesión de determinados atributos que permiten resolver con éxito una determinada tarea. Otro aspecto importante a tener en cuenta es que, dependiendo de los usos que se hacen de la palabra “competencia”, se obtienen varios significados que surgen, cuando se refieren a un área específica, sobrepasando el dominio del significado, pasando a pertenecer al dominio del concepto (definición terminológica). Hay que apuntar que todavía existe un aspecto que sobresale, apareciendo un elemento unificador: el hecho de que el uso de *competencia* surge íntimamente asociado a la actividad profesional.

Por último, es importante también recordar que en la utilización del término *competencia* mediante el sentido común, existe una semejanza con otros conceptos, hecha de forma poco cuidada, hecho que alerta para la necesidad del aumento de atención en la utilización del término a nivel de investigación, tornándose imprescindible la identificación del área de significación.

La configuración del *significado de competencia*, representado en la Figura 1.2, procura ilustrar las principales ideas a las que llegamos en esta exploración inicial del significado de “competencia”.

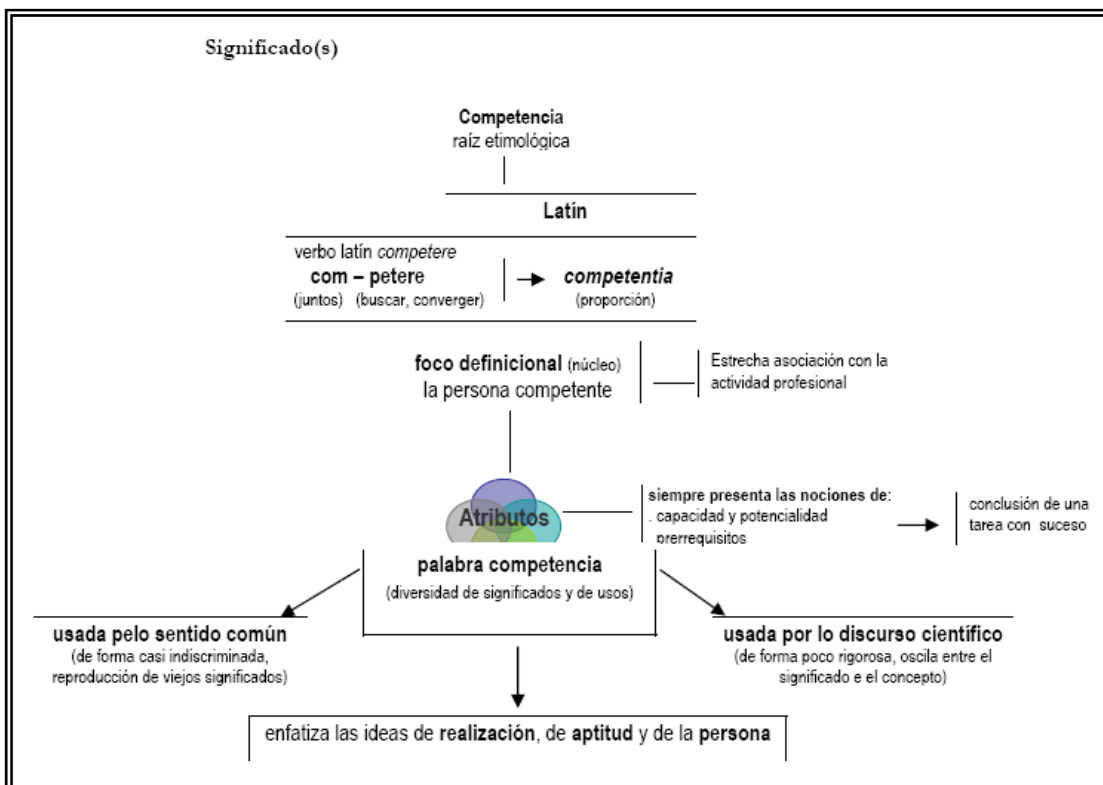


Figura 1.2 - síntesis de los aspectos relacionados con el significado de la palabra competencia

Esta representación esquemática coloca en evidencia los principales aspectos que dan cuerpo al significado de competencia y que, resumiendo, podemos identificar de la siguiente manera: la palabra “competencia” tiene como foco a la persona, asume diferentes significados, se reporta a una actividad concreta realizada con éxito, surgiendo en estrecha asociación con la actividad profesional.

La frontera frágil que existe entre los dominios de significado y concepto torna aún más evidentes los problemas que existen en lo concerniente al estudio de la competencia. Pensamos que, cuando se haga investigación en esta área, sea necesario, desde el primer momento, situar el estudio en uno de los dominios: o en el dominio del significado o en el del concepto. Hay que tener en cuenta que los trabajos en el dominio del significado tienen una utilidad relativa, dado que no hace sentido buscar una definición consensual o

seleccionar la mejor definición entre las disponibles. Consideramos que es posible considerar un significado que, aunque no es único y tiene un carácter histórico, puede sintetizarse de la siguiente forma: la competencia está directamente relacionada con el desempeño eficaz, puede observarse en acción y se asocia de forma estrecha con la persona.

Tomando como punto de partida estas líneas de fuerza procuraremos ahora sobrepasar el campo de definición del léxico para pasar al campo terminológico, es decir, al campo del concepto.

2. Concepto(s) de competencia

Siendo el término la expresión verbal de un concepto es de esperar que, de la semejanza del significado, nos surjan diferentes conceptos de competencia, cuya variabilidad resulta no sólo de la diversidad de campos de aplicación, sino también de campos conceptuales distintos dentro de un mismo campo de aplicación. En realidad, el concepto de competencia surge como un concepto poco pacífico, que se utiliza en diferentes contextos entendiéndose de distintas maneras.

El intento de conceptualizar la noción de competencia ha sido sistemático a lo largo de los tiempos (Carr, 1993; Hager, 1993; Hager & Gonczi, 1996; Hoffman, 1999; Hyland, 1997; Le Deist & Winterton, 2005; Short, 1984). Efectivamente, revisando la literatura a cerca de esta temática, uno de los primeros aspectos que sobresale es la multiplicidad de definiciones que existen de competencia. Actualmente esta idea de falta de consenso todavía prevalece y está bien ilustrada por Le Deist y Winterton (2005) cuando dice que el concepto de competencia es un concepto borroso. Este autor considera que la confusión en torno al concepto es tal, que se torna imposible identificar o imputar una teoría coherente o llegar a una definición que incorpore y reconcilie las diferentes formas en que el término se utiliza.

Subrayando la dificultad de definir de manera precisa aquello a lo que verdaderamente la competencia se refiere, Hoffman (1999) apunta que el trazo de unión entre los diversos abordajes congrega el propósito de definir el desempeño competente, o las competencias, teniendo como horizonte la

mejoría del desempeño profesional. Nótese, sin embargo, que tal y como en el ámbito de la lingüística generativa, hay que establecer una diferenciación entre competencia y desempeño (performance). Tal diferenciación permitirá evitar una definición estrecha de competencia (Noddings, 1984). En esta conformidad, se considera que la competencia es necesaria para un desempeño adecuado, pero las personas pueden ser igualmente competentes aunque presentan desempeños marcadamente distintos sin dejar de tener éxito. En el seguimiento de esta línea de argumentación Burgoyne (1988) defiende la idea de que “ser competente” es muy diferente de “tener competencias” pues ser competente implica cumplir con las exigencias impuestas por el trabajo y poseer las competencias no lleva necesariamente a un desempeño adecuado de las exigencias del trabajo. No basta entonces con tener condiciones para ser competente sino también es necesario saber movilizar esas condiciones en situaciones concretas. Por otro lado, cada desempeño particular depende de otros factores para bien de la competencia. Holmes (1992) ilustra la diferencia entre competencia y desempeño como ejemplo del conductor de coche: una persona puede ser un conductor competente, pero las condiciones atmosféricas, las condiciones del tráfico, el estado general (alcohol, fatiga) y la prisa del conductor pueden combinarse de tal forma que el desempeño de éste esté lejos del requerido por las normas de buena conducción e incluso infrinja las leyes más severas del código de carretera. Siendo así, el flojo desempeño no corresponde necesariamente a la falta de competencia. Como nos dice Boyatzis (1982, cit. Holmes, 1992, p.4): *“las acciones, sus resultados y las características necesarias que se movilizan/expresan no tienen necesariamente correspondencia una a una”*⁷.

Hager y Gonczi (1996) critican una visión reductora de competencia basada en el planteamiento de una serie de tareas discretas, en favor de un abordaje integrado que concibe la competencia en términos de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes evidenciadas en el contexto de un conjunto de tareas profesionales auténticas.

⁷ “actions, their results, and the necessary characteristics being expressed do not necessarily have a one-to-one correspondence”.

En una perspectiva integrada y holística, la competencia, al contrario de la *performance* (que puede ser directamente observable), sólo puede ser inferida a partir de múltiples desempeños. La competencia es relacional, dado que incorpora atributos (características personales relevantes como: conocimiento, habilidades y actitudes) y tareas, resultando esencialmente de relación entre capacidades y potencialidades de personas y la conclusión satisfactoria de una determinada tarea. Se rechaza así la reducción de la competencia en las tareas rutinarias, como su circunscripción a atributos personales genéricos, desligados de cualquier contexto de trabajo.

A pesar de que la generalidad de los autores incorporan la actitud como uno de los atributos que forman parte de los componentes de la competencia, otros presentan argumentos que colocan la actitud en un diferente nivel de los restantes atributos. Esta cuestión gana relevancia principalmente en el campo de formación y entrenamiento (training). Spencer y Spencer, S. (1993) citan que la competencia puede ser comparable a un iceberg, pues tiene una parte visible y otra que no se ve, está sumergida. En el caso de la competencia el conocimiento y las habilidades tienden a ser visibles, luego, más susceptibles de enseñar, de desarrollar con el entrenamiento, mientras que las características de la persona como un autoconcepto, rasgos y motivos están escondidos, luego de difícil acceso y de más difícil desarrollo. En la continuidad de esta idea, Parry (1996) distingue competencia "hard" de competencia "soft". La competencia "hard" se refiere a las habilidades específicas del trabajo (como conocimientos y habilidades relacionadas con el trabajo) y la competencia "soft" se refiere a la personalidad, rasgos, valores y estilos. Considerando estos aspectos tan distintos que componen las dos áreas de competencia, Parry considera que, en los procesos de formación y entrenamiento, la componente soft no debe incorporarse porque no puede desarrollarse con el entrenamiento. En este mismo sentido Matos (1989), basándose en autores como Ecke (1981) y Flach (1986), dice que la actitud no debe considerarse un elemento de la competencia, pero si un atributo determinante de ésta.

Otro aspecto que gana evidencia, en la exploración del concepto de competencia, es la constatación de que los atributos *conocimientos* y *habilidades* surgen incorporados en la generalidad de las nociones de competencia. A nivel de formación, sobre todo de la formación de profesores, el conocimiento, en sus varios dominios, es referenciado como la base de la competencia (e.g., Flach, 1986; Shulman, 1987; Grossman, 1990). Todavía en esta línea de pensamiento, Perrenoud (1999) dice que la competencia asume un lugar central en el debate de formación dentro del contexto escuela. Competencia se asume como *“la capacidad de actuar eficazmente, en un determinado tipo de situación, apoyada en conocimientos, pero sin limitarse a ellos”* (Perrenoud, 1999, p.7). En la secuencia del concepto de competencia, Perrenoud (1999) defiende, todavía, conocimientos como: *“aspectos determinantes para identificar y resolver problemas, para preparar y formar decisiones, que, sin embargo, sólo tienen valor cuando están disponibles en el momento adecuado en sintonía con la situación”* (p.53). A pesar de la relevancia que da al conocimiento, en el concepto de competencia, Perrenoud deja también bien clara la idea de que aunque el conocimiento es un elemento clave de la competencia, no es suficiente para ser competente.

En un análisis normativo del concepto de competencia, Pearson (1984) corrobora que el conocimiento, siendo necesario a la competencia, no es sinónimo de esta. De acuerdo con el autor, para que alguien sea competente en un área determinada, no basta con saber cómo hacer algo, pero, por otro lado, tampoco exige necesariamente que sea una autoridad en la materia. Una autoridad en determinada área/materia es alguien a quien las personas que laboran en esa área pueden recurrir cuando necesiten esclarecer una información técnica más sofisticada o profundizar un conocimiento, por lo que se admite que este tipo de información o conocimiento puede estar fuera del alcance de una persona que es competente en un determinado campo, pero no es una autoridad en el mismo.

Según Pearson (1984), la identificación de una persona competente conlleva decisiones a tres niveles:

- Nivel de determinación del padrón deseable para una actuación satisfactoria;
- Nivel de las habilidades que la persona debe poseer para poder actuar en ese registro;
- Nivel de cómo evaluar si la persona en cuestión posee esos mismos requisitos.

Para el autor, el primero de estos niveles no es reducible a cuestiones de hecho, es también necesariamente de orden normativo, en la medida en que implica siempre un juicio de valor a cerca de lo que es deseable o apropiado. Pero, además de eso, el autor rechaza la pretensión behaviorista de poderse determinar anticipadamente y con exactitud las competencias básicas necesarias para actividades tan complejas y abiertas como la enseñanza. Rechaza que un “intelligent skill knowledge” (que requiere discernimiento, comprensión, sensatez, e inteligencia), se puede constituir a partir de un conjunto definido de “habitual skill knowledge” (habilidades específicas y rutinas aprendidas por entrenamiento). Considera por eso que la relación entre el concepto de competencia y la ideología behaviorista que subyace a muchos programas de formación es solo contingente.

Reforzando esta noción De Landsheere (1986) considera que la competencia no es una simple aplicación aislada de capacidades cognitivas, afectivas o psicomotoras, sino la combinación de varias capacidades en estructuras adaptadas a una situación particular. Este concepto remite para la existencia de una interacción dinámica entre los elementos constitutivos de la *competencia*, bien como articulación entre estos y la acción, a través de la cual la *competencia* se expresa.

Kirschner, Vilsteren, Hummel, Wigman (1997) entienden que ser competente exige conocimiento y habilidad, pero no se confina a comportamiento previsible en situaciones previsible. Los autores están de acuerdo que tratar con lo inesperado y lo imprevisible de una manera creativa es un componente crítico del concepto de competencia. La competencia envuelve estrategia, o sea, la capacidad de elegir, combinar o reconfigurar un conocimiento y habilidades en función de una evaluación y conocimiento de la

situación. En una fórmula sintética, la competencia (C) puede concebirse como función (f) del conocimiento (K), de las habilidades (Sk) y de la situación (S), esto es: $C = f(K, Sk, S)$. Kirschner, Vilsteren, Hummel, Wigman (1997) definen competencia como: “*la capacidad de tomar decisiones satisfactorias y eficaces en una situación específica*” (p. 155)⁸. En la perspectiva de los autores, además de revelarse en la actuación eficaz y apropiada en circunstancias marcadas por la imprevisibilidad y por el cambio, la competencia presupone juicio, valores y autoconfianza para asumir riesgos y voluntad de aprender con la experiencia.

En el ámbito de la preparación profesional, Mansfield (2004) dice que la persistencia de una visión estrecha de competencia está basada en una idea sobrepasada de eficiencia y eficacia, reportando a la aplicación de reglas y procedimientos circunscritos a tareas rutinarias, típicas de los procesos industriales de producción en masa. A este entendimiento estrecho, el autor contrapone una visión más amplia de competencia profesional en la cual las personas son llamadas a asumir mayor responsabilidad para responder a exigencias de responsabilidad, adaptabilidad, multifuncionalidad, polivalencia, versatilidad requeridas por los cambios en la economía.

Aoki (1984), posicionándose en una perspectiva social crítica, contrapone a una competencia entendida como acción instrumental (es decir, acción de seres como cosas, orientada en función del interés en el control, la eficiencia y la certeza) una concepción radicalmente distinta de competencia, una competencia entendida como acción práctica, como praxis (es decir, acción de seres-como-humanos, orientada en función del interés en la comprensión mutua y preservación de la autenticidad de la ínter subjetividad).

En la perspectiva de acción instrumental, la realidad se objetiva, esto es, se entiende como algo que está regido por leyes, que justifican los padrones acción racional orientada por propósitos de eficiencia y eficacia, de competencia técnica confinada a la relación medio-fin, sin cuestionar la razón de los fines.

En la perspectiva de acción práctica, la realidad está constituida por una comunidad de actores y habladores, que actúan y reflejan sobre la acción,

⁸ “the ability to make satisfactory and effective decisions in a specific setting or situation”.

haciendo un esfuerzo consciente para examinar las intenciones y asunciones que están subyacentes a las acciones y buscar, en conjunto, alternativas de emancipación y mejora de la vida personal y social.

Carr (1993) sustenta que el concepto de competencia engloba dos componentes: un componente teleológico, en el sentido aristotélico de causa final, y un componente causal, en el sentido de causa eficiente. La gran dificultad conceptual, reside en la forma de conciliar satisfactoriamente estos dos componentes. El sentido teleológico remite para la dimensión normativa de competencia, para una comprensión cualitativa de objetivos racionales y propósitos, para el ejercicio de la capacidad de juzgar y de actuar de forma libre, voluntaria y deliberada a la luz del conocimiento racional y la comprensión, para padrones, cánones y criterios de evaluación, de realización y de éxito. El sentido del poder causal, por su lado, remite para una dimensión de eficacia causal y eficiencia práctica, para una operatividad, para poderes naturales o adquiridos por el aprendizaje, experiencia y entrenamiento, para un “saber cómo”, para facultades, habilidades, procedimientos, técnicas, hábitos y rutinas que nos permiten realizar con eficacia y eficiencia determinadas funciones.

Si para Carr (1993) *“la competencia profesional debe evaluarse tanto en términos de comprensión y discernimiento del profesor acerca de lo que está haciendo, como en términos de pura eficacia causal de aquello que hace”* (p.270), este autor no deja de considerar éticamente objetable, políticamente indeseable y conceptualmente incoherente negar la importancia de la componente teleológica de la formación a favor de una incidencia en la adquisición y entrenamiento de competencias técnicas, y en esta medida, reduciendo toda y cualquier tentativa de concebir la construcción de competencia profesional con base en la adquisición y entrenamiento de competencias genéricas o de habilidades específicas inventariables.

Tarrant (2000) llega a una conclusión en todo semejante, cuando cuestiona lo que está mal en el concepto de competencia y afirma que “toda cuestión de exigencia de una preparación para el trabajo a costa de la ciudadanía, del desarrollo conceptual y de una concepción más amplia de

persona que la de empleado es completamente controvertida y éticamente inaceptable” (p.83)⁹.

Hyland (1993; 1997) va mas allá cuando rechaza la posibilidad de reconvertirse el concepto de competencia en algo ventajoso para la educación y formación. En las palabras del autor la competencia es un eslogan ideal para una visión tecnócrata (managerialist and technicist), en la medida en que se hace combinar un sistema de evaluación aparentemente objetivo y preciso con los requisitos de control y prestación de cuentas.

Por otro lado, Holmes (1992; 2000; 2001) está convencido de la utilidad del concepto de competencia en el ámbito de educación y de formación profesional, pero reclama, sin embargo, la necesidad de proceder al rescate del concepto a través de una clarificación que denote los elementos de confusión y la contaminación de su significado cuando se cambia de contexto discursivo. Según el autor, además de los diferentes contextos de utilización, los discursos acerca de la competencia son, también estos, diferentes en el modo y en el propósito pertenecen a distintos “juegos de lenguaje”. Así, el discurso *descriptivo* es factual, da cuenta de cómo son las cosas; el discurso *explicativo* es causal, da cuenta de las relaciones empíricas entre los acontecimientos y sus antecedentes; y el discurso *evaluativo* es de orden de lo normativo, y da cuenta de la distancia, relativamente a lo deseado, engloba el juicio de valor a cerca de algo o de alguien. Reconocer la competencia de alguien es el resultado de una inferencia sobre la actuación futura con base en la información recogida hasta el momento:

Nosotros atribuimos competencia a alguien en una dada área o profesión, cuando inferimos a partir de la información que tenemos normalmente, pero no exclusivamente basada en el desempeño pasado o actual, que situará el desempeño futuro a un nivel del deseado o requerido. Hacemos esa inferencia con base en los datos que poseemos aplicando reglas de inferencia implícitas o explícitas. Tales reglas pueden contar cómo la información recogida puede utilizarse; pueden contar también qué tipo de información puede recogerse. Con todo, no existen cualesquiera enunciados objetivos de lo que constituye el desempeño deseado o requerido, existen

⁹ The whole matter of demanding a preparation for work at the expense of citizenship, conceptual development, and a wider conception of the person than that of an employee, is entirely controversial, and arguably, unethical.

sólo enunciados de aquellos que reclaman el derecho de prescribir el desempeño y de producir inferencias de competencia apropiadas (Holmes, 1992, p.7)¹⁰.

Holmes (1992) rechaza así que la competencia sea una entidad discreta que se posea; una característica inmediatamente observable o cualquier herramienta tipo ordenador lista a usar.

Short (1984) analizó el concepto de competencia asumiendo como punto de partida su naturaleza normativa y su dependencia del significado de la actividad de referencia o contexto de aplicación. Aunque se centra en las cuestiones relacionadas con la enseñanza, tuvo la preocupación de presentar referencias que pueden generalizarse. De acuerdo con el análisis que realizó, Short llegó a cuatro concepciones normativas de competencia, que pueden traducirse en las formas siguientes:

- Competencia bajo la forma de comportamientos o desempeños, es decir, estar apto a demostrar competencia en un comportamiento o desempeño particular es, necesariamente, estar apto para demostrar algo muy específico y limitado. La utilidad y la aplicación de este entendimiento de competencia son de ámbito muy restringido.
- Competencia bajo la forma de conocimientos y habilidades: esta forma implica no sólo comportamiento o desempeño, sino también ser capaz de escoger y justificar el porqué de la elección. La selección del conocimiento y las habilidades y la determinación del momento de su utilización en una situación específica, se guían por el propósito o intención que la persona tiene en esa situación específica. La concepción de competencia, aunque es más amplia que la anterior, no permite llegar a una “declaración” de competencia. La ausencia de “cantidad” de lo que se considera suficiente para decir/asumir que “alguien” es competente, es el gran fallo.

¹⁰ We attribute competence to someone in a particular area or occupation when we infer from information we have, usually but not exclusively based on past or current performance, that future performance will accord with desired or required performance. We make such an inference on the basis of the evidence we have using implicit or explicit rules of inference. Such rules may indicate how the information from the evidence may be used; they may also indicate what type of information should be obtained. However there are no objective statements of what constitutes desired or required performance, only statements of those who claim the right to prescribe performance and to make appropriate inferences of competence.

- Competencia bajo la forma de juicio sobre el grado o nivel de capacidad, considerada como suficiente, en una determinada categoría o actividad particular. Esta concepción es más comprensiva si la comparamos con las anteriores, incorpora el léxico de valores, evaluación, que es una dimensión inherente a la noción de competencia y se puede aplicar. Las entidades se juzgan teniendo en cuenta comportamientos, conocimientos, objetivos y resultados u otros aspectos.
- Competencia bajo la forma de cualidades de la persona o estados de ser. En esta concepción, es necesario comprender esas cualidades de manera holística, lo que implica plantear las interrelaciones de todas las dimensiones de la actividad, incluso conductas, desempeños, conocimientos, habilidades, niveles de suficiencia, además de intenciones, motivos, o actitudes en referencia a una concepción de competencia como un todo. Una vez determinada la naturaleza de tales cualidades seremos capaces de evaluar si una persona las posee o no.

El autor asume esta concepción de competencia basada en las cualidades como la más susceptible de aplicación y generalización.

En los estudios que realizó en el ámbito de evaluación educacional, Weinert (1999) deparó una diversidad interminable de usos científicos del concepto de competencia y una gran variedad de aproximaciones teóricas, pero ningún marco conceptual común. Weinert llegó a una lista descriptiva que apunta para nueve aproximaciones distintas¹¹, cada cual con sus formas propias de definir e interpretar la competencia. A fin de aprehender las diferencias de las varias teorías y perspectivas del concepto de competencia, el autor postula la discriminación, de al menos, siete usos distintos de competencia. Éstos pueden sintetizarse de la siguiente forma:

- competencia como *capacidad cognitiva general* (modelos psicométricos de inteligencia, modelos de procesamiento de información, estadios de desarrollo cognitivo) – se refiere a recursos cognitivos que se aplican a un conjunto de tareas transversales o a distintos contenidos.

¹¹ General cognitive ability; specialized cognitive skill; competence-performance model; modified competence-performance model; objective and subjective self-concepts; motivated action tendencies; action competence, key competencies; meta-competencies.

- competencia como *capacidad cognitiva especializada* – se asume que para el desempeño superior en una determinada área, los recursos cognitivos (competencias) son de naturaleza específica en vez de general.
- competencia *en términos de motivación* – constructos tales como autoconcepto, autoeficacia y demás creencias y evaluaciones subjetivas de sí mismo, de sus recursos personales, sean generales o específicas, sean estables o inestables, condicionan la motivación para la acción, y consecuentemente el desempeño de los sujetos.
- *competencia de acción* – considera al mismo tiempo las vertientes objetivas e subjetivas de la competencia, o sea considera los recursos de naturaleza cognitiva y motivacional requeridos para encarar los objetivos, las exigencias y las tareas dentro del contexto particular de acción.
- *competencias clave* – son competencias transversales que conllevan a buenos desempeños a lo largo de un amplio espectro de situaciones, y por lo tanto deben estar incluidas en el proceso educativo básico (literacia, numeracia, competencias comunicativas, competencias tecnológicas, competencias de planeamiento, toma de decisión y resolución de problemas).
- *metacompetencias* – competencias de inspeccionar y regular los propios procesos cognitivos, de reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y valorar las estrategias más convenientes.
- *competencias individuales* son solo una pequeña parte de los recursos humanos totales necesarios al desarrollo de una sociedad, economía o institución.

A pesar de la diversidad de entendimientos, usos y contextos de aplicación, Harzallah, Berio, Vernadat (2002), en un esfuerzo de síntesis, consiguieron identificar puntos de convergencia en la literatura que, de alguna manera, muestran lo que hay de fundamental en el concepto de *competencia*:

- se distinguen usualmente dos tipos de competencia: la competencia requerida por el sistema y la competencia adquirida (o suministrada) por cada persona perteneciente al sistema.
- la competencia es constituida por recursos estructurados en categorías y subcategorías. De acuerdo con la literatura, éstas consideran tres categorías fundamentales: conocimiento, saber hacer (know-how) y comportamientos, que a su vez se pueden subdividir en diversas subcategorías.
- la competencia siempre se relaciona con un contexto dado, que concierne la situación en la cual la competencia se experimenta y que incluye los aspectos físicos y los aspectos inmateriales del sistema estudiado.
- la competencia está relacionada con la realización de una o más misiones o tareas. Estas misiones o tareas constituyen la finalidad de la competencia.

Además de estas características referenciadas por los autores, podemos todavía apuntar otras características relevantes:

- el uso de la competencia surge íntimamente asociado a la actividad profesional, pareciendo ser éste el elemento unificador.
- la naturaleza del concepto es relacional, pues incorpora atributos y tareas y resulta de la relación entre las capacidades y potencialidades de personas y la conclusión satisfactoria de una determinada tarea.
- conocimiento y habilidades son atributos presentes en la generalidad de varios conceptos de competencia; el conocimiento tiende a ocupar un lugar de relieve.

La actitud surge como atributo de la competencia, pero con estatutos diferentes de acuerdo con la conceptualización de competencia: o se asume como una categoría o extrapola la “composición” de la competencia, asumiéndose como elemento determinante de la competencia.

La competencia no es algo directamente observable, sólo puede inferirse a partir de la interpretación de desempeños. La competencia posee un vínculo

de orden normativo, en la medida en que implica siempre un juicio de valor a cerca de lo que es deseable y apropiado. La Figura 1.3 ilustra las principales ideas a las que llegamos en esta exploración del concepto de competencia.

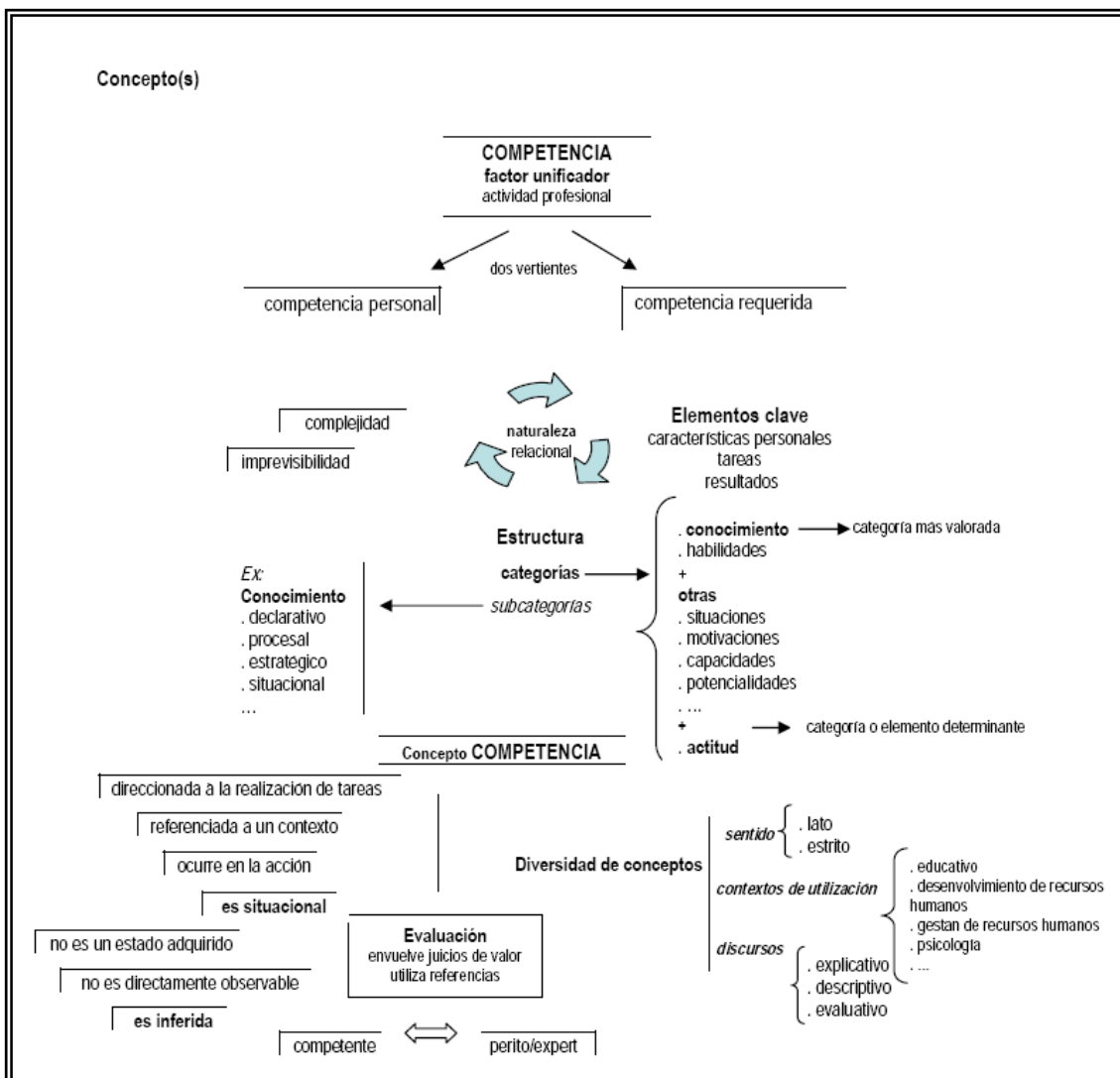


Figura 1.3 - síntesis de los aspectos relacionados con el concepto de competencia

Recuperando el rescate de la idea de Burgoyne (1976) a propósito de competencia, constatamos que ésta, en lo esencial, permanece muy actual. El autor considera que la competencia no es una entidad, una idea, o cualidad percibida, sino un concepto que tiene en cuenta la condición o modo de ser, cuando miramos las circunstancias, la relación (circunstancias concretas en que las relaciones se establecen). La competencia surge así como un concepto complejo, relacional, holístico e integrativo. El hecho de que un individuo posee los “compuestos” que integran la competencia, no es garantía de ser

competente. La competencia es situacional, ocurre en la acción, no siendo directamente observable y, aunque se relaciona con el éxito, difiere mucho de “eficiencia”, de desempeño. La competencia no es un estado adquirido, se relaciona con un contexto determinado, no puede utilizarse como indicador de competencia futura. La competencia sólo puede inferirse por la interpretación de múltiples desempeños que tengan en cuenta su naturaleza situacional, es decir, su íntima relación con la acción (realización de tarea(s), misión(es), en un determinado contexto).

Los datos presentados nos permiten clarificar el concepto de competencia. El significado de competencia se relaciona íntimamente con el desempeño eficaz y con la persona que lo desempeña, el concepto de competencia se aleja del desempeño eficaz puntual, dado que aunque se manifiesta en la acción concreta, es situacional por lo que no existe garantía de que se repita. La competencia, siendo una manifestación del sujeto, sufre influencia no sólo de variables intrínsecas sino también de variables extrínsecas, sobre todo el contexto donde se manifiesta. Hay que referir además que, siendo la dimensión individual una característica del concepto de competencia, la dimensión colectiva no deja de estar presente. Utilizando como ejemplo la actividad profesional, diremos que el individuo tiene que ser capaz de interpretar la organización (su misión, valores, estructuración,...) de forma a interiorizar el colectivo en el que está integrado para que, de esta forma, la competencia pueda manifestarse. Corroborando el entendimiento de autores como Stoof, Martens, Van Merriënboer Y Bastiaens (2002) la competencia, como *constructo* teórico, no existe, pero este hecho no le quita importancia, en la medida en que nos deparamos constantemente con cuestiones relativas a la competencia. Esta circunstancia remite para la necesidad de movilizar más esfuerzos en la realización de trabajos de naturaleza teórica y no para soluciones apresuradas, sobre todo la no utilización o sustitución del término competencia por el término competencias, como sugiere Parente (2003). Independientemente de la utilidad del término competencias, este es distinto de competencia. Seguimos la idea de Burgoyone (1988) que defiende que “ser

competente” es muy diferente a *“tener competencias”*. Los dos términos son útiles, pero no pueden sobreponerse y, por supuesto, tampoco sustituirse.

3. Conclusiones

Al repasar el contenido del trabajo, importa sintetizar los siguientes aspectos:

- no existe un solo *constructo* teórico de “competencia”, coexisten varios en campos conceptuales diferenciados;
- la competencia es un término usado de forma indiferenciada, con distintos significados y en múltiples contextos;
- podemos distinguir significado de concepto. El significado se relaciona con las cuestiones lingüísticas y está directamente relacionado a la palabra y el concepto se relaciona con el término y se refiere a un ámbito específico de la realidad;
- la palabra “competencia” tiene como foco a la persona, asume diferentes significados, se reporta a una actividad concreta realizada con éxito, surgiendo en estrecha asociación con la actividad profesional;
- el concepto de competencia es un concepto complejo, relacional, holístico e integrativo. La competencia es situacional, ocurre en la acción, no siendo directamente observable. Se relaciona con el éxito pero no se confunde con el desempeño concreto;
- en la generalidad de las definiciones de competencia los atributos “conocimiento” y “destrezas”, están presentes. En otras definiciones, más explicativas, aparecen también atributos como capacidades, motivaciones y actitudes, entre otros;
- aunque el estudio de la competencia remonta a los años 20 del siglo pasado, las cuestiones en torno al concepto de competencia necesitan todavía mucha clarificación.

4. Aportes para el futuro

Consideramos que la investigación, en el área de la competencia, debe asumir nuevos rumbos y nuevas formas de considerar teóricamente su debate, asumiendo nuevos paradigmas que respondan a las necesidades actuales que se colocan en su estudio. La búsqueda de una definición de competencia consensual puede revelarse inútil.

La ausencia de unanimidad teórica, no impide el estudio de la competencia, pero obliga a situar el paradigma adoptado, cualquier que sea el aspecto de la competencia a investigar. Importa desarrollar más y mejores esfuerzos en la clarificación del campo nocional¹², y en la descontaminación conceptual de los atributos presentes en la competencia. Tal y como el concepto de competencia, también los atributos que componen la competencia, como conocimiento, destrezas, actitudes, entre otros, sufren contaminación conceptual. Otro aspecto importante es invertir en las cuestiones relacionadas con la adquisición y desarrollo de la competencia en busca de indicaciones para la elaboración de programas de formación inicial y desarrollo profesional.

Tomando como referencia los aspectos fundamentales de la “competencia” expuestos, podemos afirmar que es imprescindible que los procesos de formación y desarrollo de la competencia permitan la aprehensión de la dimensión situacional de la competencia. El sujeto en formación tiene que vivir y comprender este proceso. Es imprescindible, en la formación inicial, trabajar la reflexión, la capacidad de decisión, la resolución de problemas, la creatividad, la agilidad mental,... porque son herramientas fundamentales para que el futuro profesional sea capaz de dar respuesta a las exigencias de la sociedad y de las futuras situaciones de trabajo. No olvidemos que, hoy en día, los conocimientos son cada vez más complejos y pierden rápidamente actualidad, tornándose casi imposible aprehender toda la información, evaluarla, procesarla y retenerla. Claramente, los procesos de educación y

¹² campo nocional de una doctrina – conjunto de terminología preexistente a la doctrina, cualquier que fuese el dominio al que perteneciese previamente, pudiendo tratarse de palabras del idioma o de expresiones medio conceptualizadas. Es necesario verificar siempre cual fue la significación anterior de la noción, el campo al que perteneció, a fin de medir la desviación provocada por su integración en nuevo contexto.

formación, tienen que incorporar la complejidad y la temporalidad, utilizando metodologías que conduzcan a comportamientos intencionales y conscientes.

Es en este contexto que los modelos tradicionales de formación, basados en el entrenamiento y reproducción de acciones demostrativas de la adquisición de determinadas competencias, pierden sentido. Lo que está en causa no es sólo la función pero también la propia persona, sus objetivos y posibilidades en el proceso de construcción de su competencia. Los escolares tienen que involucrarse en su proceso de formación y ganar autonomía en la construcción de su competencia, para poder desarrollarla sobre todo a través de la formación continua que debe ser frecuente y cuidadosamente elegida.

Bibliografia

- Aoki, T. (1984). Competence in teaching as instrumental and practical action: a critical analysis. In E. C. Short (Ed.), *Competence inquires into its meaning and acquisition in educational settings* (pp. 71-82). Lanham: University Press of America.
- Atilf (Eds). Dictionnaire de l'Académie Française (9^o édition). Consul. 10 Fev 2007, disponível em <http://www.atilf.atilf.fr/academie9.htm/>
- Boak, G. (1991). *Developing Managerial competences: The management learning contract approach* London: Pitman.
- Burgoyne, J. (1976). *Managerial Effectiveness Revisited*. University of Lancaster.
- Burgoyne, J. (1988). *Competency Based Approaches to Management Development*. Lancaster: Centre for the Study of Management Learning.
- Cabré, M. (2000). Terminologie et linguistique: la théorie des portes. *Terminologies Nouvelles*, 21, 10-15.
- Carr, D. (1993). Questions of competence. *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), 253-271.
- De Landsheere, G. (1986). *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- De Mauro il dizionario della lingua italiana on-line. Consult. 10 Fev 2007, disponível em <http://www.demauroparavia.it/>
- Ecke, P. (1981). *Untersuchungen Zum Pädagogischen Können*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- English Albanian Online Dictionary – a Bilingual Dictionary from ECTACO. Consult. 10 Fev 2007, disponível em <http://www.ectaco.co.uk/English-Albanian-Dictionnary/>
- Flach, H. (Ed.). (1986). *Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens in der Lehrerausbildung* Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Flew, A. (Ed.). (1979). *A Dictionary of Philosophy*. London: Macmillan.
- Fowler, H. W., & Fowler, F. G. (Eds.). (1995) *Concise Oxford Dictionary* (Ninth Edition ed.). Della Thompson.

- Gaudin, F. (1995). Champs, clôtures et domaines; des langues de Spécialités à la culture scientifique. *Meta*, 40 (2), 224-228.
- Grossman, P. (Ed.). (1990). *The Making of a Teacher. Teacher and teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Hager, P. (1993). Conceptions of competence [Electronic Version]. *Philosophy of Education Yearbook 1993*. Consult. 11 Nov 2006, disponível em http://www.ed.uiuc.edu/eps/pesyearbook/93_docs/hager.htm
- Hager, P. & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15.
- Harzallah, M., Berio, G., & Vernadat, F. (2002). *A formal model for assessing individual competence in enterprises*. Paper presented at the 2002 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23 (6/7), 275-285.
- Holmes, L. (1992). Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis. Paper prepared for Course Tutors' Conference, Institute of Personnel Management at UMIST. Consult. 12 Jan 2006, disponível em <http://www.re-skill.org.uk/re/skill/profcomp.htm>
- Holmes, L. (2000). What can performance tell us about learning? Explicating a troubled concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9 (2), 253-266.
- Holmes, L. (2001). *Decontaminating the concepts of 'learning' and 'competence': education and modalities of emergent identity*. Paper presented at the Second International Conference on Critical Management Studies, Manchester.
- Hyland, T. (1993). Professional development and competence-based education. *Educational Studies*, 19 (1), 123.
- Hyland, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31 (3), 491-503.
- Kirshhner, P., Vilsteren, P.; Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), 151-171.

- Lara, M. (2004). Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. *Ciência da Informação*, 33 (2), 91-96.
- Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8 (1), 27-46.
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Emerald Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 296-309.
- Matos, Z. (1989). Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica., Universidade do Porto, Porto.
- Noddings, N. (1984). Competence in teaching: a linguistic analysis. In E. C. Short (Ed.), *Competence inquires into its meaning and acquisition in educational settings* (pp. 17-28). Lanham: University Press of America.
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Porto: Faculdade de Letras. Dissertação de doutoramento apresentada ao departamento de sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Parry, S. (1996). The quest for competencies. *Training*, 48-56.
- Pearson, A. (1984). Competence: A normative analysis. In *Competence inquires into its meaning and acquisition in educational settings*. (pp. 31-40). Lanham: University Press of America.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. (trad. em português de Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF, Trans.). Porto Alegre: Artmed Editora (trad. em português de Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris: ESF, 1997).
- Porto Editora (Ed.) (2007). *Dicionário de Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Real Academia Española Diccionario de la Lengua Española (22º edición). Consult. 10 Fev 2007, disponível em <http://www.rae.es/rae.html>
- Short, E. (1984). Competence Reexamined. *Educational Theory*, 34 (3), 201-207.

- Shulman, L. (1987). Assessment for teaching: an initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69 (1), 38-44.
- Spencer, L.; Spencer, S. (Ed.). (1993). *Competence at Work: Models for superior performance*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1 (3), 345-365.
- Tarrant, J. (2000). What is Wrong with Competence? *Journal of Further and Higher Education*, 24 (1), 77-83.
- Tate, W. (1995). *Developing Managerial Competence: A critical guide to Methods and materials*. London:Gower
- The Concise Macquarie Dictionary. (1988) (2nd ed ed.). McMahons Point, N.S.W.: Macquarie Library
- The Dictionary.com Unabridged® Dictionary Pronunciation Key. Consult. 10 Fev 2007,disponivel em http://dictionary2.classic.reference.com/help/luna/Spell_pron_key.html
- The ORB: on-line Reference Book for Medieval Studies. Consul. 10 Fev 2007, disponivel em <http://www.the-orb.net/>
- UOL Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Consult. 10 Fev 2007, disponivel em <http://www2.uol.com.br/michaelis/>
- Weinert, F. (1999). *Definitions and Selection of Competencies. Concepts of competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Winterton, J., Wnterton, R. (Ed.). (1999). *Developing Managerial Competence*. London: Routledge.
- Woodruffe, C. (1991). Competence by any other name. *Personal Management*, 30-33.

ESTUDO 2

Modelos de competência profissional

Resumo

A incursão pela temática da modelação da competência transporta-nos para um campo onde os consensos tendem a não existir. À semelhança do conceito de competência, o aumento da popularidade dos modelos de competência profissional trouxe ainda maior diversidade de entendimentos. A necessidade de compreensão dos contornos dos modelos de competência levou-nos a iniciar este estudo pela clarificação das diferentes orientações paradigmáticas e perspectivas de competência subjacentes ao constructo de competência. A análise dos modelos de competência profissional foi realizada nos sectores organizacional, do mercado de trabalho e educacional. As orientações paradigmáticas, identificadas nos modelos de competência, vão desde orientações racionalistas a orientações mais interpretativas, sendo que as que mais se adequam às exigências profissionais são as de carácter mais interpretativo e estruturalista.

PALAVRAS-CHAVE: COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL, MODELOS DE COMPETÊNCIA

Abstract

The incursion by the theme of competence modeling takes us into a field where consensus tends not to exist. Like the concept of competence, the increasing of the popularity of professional competence models has brought an even greater diversity of knowledge. The need for understanding the competence models contours led us to initiate this study by the clarification of the different paradigmatic guidelines and the competence perspectives underlying the concept of competence. The analysis of patterns of professional competence covers the educational sector of the employment market and of the organizations. The paradigmatic guidelines identified in the models of competence are ranging from rationalists to more interpretive guidelines, and the ones that fit more in the structure of the labour market are more interpretive.

KEY WORDS: COMPETENCE, PROFESSIONAL COMPETENCE, COMPETENCE MODELS

Introdução

À semelhança do próprio conceito de competência, a noção do que é um modelo de competência não é pacífica nem consensual. As diferenças ocorrem quer ao nível do “conteúdo” do ponto de vista da estrutura conceptual, quer ao nível da profundidade da explicitação que os elementos que o constituem devem ser objecto.

A literatura relacionada com a área da competência, mais especificamente com as questões da competência profissional, deixa bem evidente a divergência ao nível da conceptualização e da operacionalização de um modelo de competência. Enquanto uns autores designam como modelos aproximações rudimentares, que não ultrapassam o limiar do significado de competência com limites conceptuais muito esbatidos, outros apresentam modelos com estruturas conceptuais bem alicerçadas, traduzindo-se em campos conceptuais bem delimitados.

Na incursão, que iremos fazer pelos modelos de competência profissional, não reduzimos o campo de análise unicamente a modelos com estruturas conceptuais bem definidas, mas incorporamos outros que, apesar de não apresentarem fronteiras completamente delimitadas, dão contributos importantes no percurso do entendimento do constructo da competência.

1. Delimitação do campo conceptual dos modelos de competência

A aceitação da não existência de um só constructo teórico de competência, mas da coexistência de vários de acordo com o campo conceptual em que se situa, conduz-nos à tentativa de clarificar o campo conceptual em que cada constructo se situa. Quando procuramos identificar os diferentes campos conceptuais, sobressaem, desde logo, dois aspectos como factores determinantes da sua diferenciação: o tipo de *orientação paradigmática na abordagem da competência* e o *conceito de competência* de que se parte.

Quando avançamos para o campo da operacionalização do conceito de competência, surgem dois aspectos subsidiários do tipo de abordagem e do conceito de competência assumidos e que claramente marcam o que está na

base das diferentes conceptualizações: o *campo de aplicação* e as *perspectivas de operacionalização* da competência.

Face a necessidade de sistematizar a imensa panóplia de modelos de competência que a literatura nos revela, consideramos fundamental a clarificação dos campos conceptuais, para, de seguida, enquadrarmos de forma organizada os modelos de competência num determinado campo de aplicação e com fronteiras minimamente delimitadas.

Retomando os factores atrás referenciados como determinantes para a clarificação do campo conceptual em que se situa determinado constructo teórico de competência, procuraremos “retratar” cada um dos factores:

1.1 Orientação paradigmática na abordagem da competência

A literatura em geral aponta para três grandes tradições paradigmáticas que subjazem à oposição entre as diferentes abordagens de competência: a tradição *objectivista*, *racionalista* e *instrumentalista*; a tradição *interpretativista* e *construtivista* e a tradição *social crítica*.

Sandberg (2000), adepto da abordagem fenomenológica, realça a oposição entre duas destas tradições através da dicotomia **racionalista/interpretativista**. Para este autor, a abordagem *racionalista* assume uma perspectiva dualista, concebendo a competência em função de duas entidades separadas: os atributos do trabalhador e as actividades do trabalho. Em contraponto, uma visão *interpretativista* centra o entendimento de competência na relação de unidade do trabalhador com o trabalho através da experiência de trabalho vivida.

Stoof, Martens, Van Merriënboer, Bastiens (2002), adeptos de uma abordagem construtivista, situam a discussão nos termos da oposição **objectivismo/construtivismo**. A visão *objectivista* encara o mundo como um dado adquirido, além de considerar que existem verdades absolutas e objectivas. Para os autores, o objectivismo aplicado ao campo da competência revela-se muito improdutivo, porquanto resulta numa autêntica estrada sem fim. Esta corrente coloca como desafio encontrar uma definição de competência estável e estandardizada.

No outro pólo, a visão *construtivista* valoriza a adequação da definição de competência ao contexto em que é usada. Elege a “*viabilidade*”, em vez da “*verdade*”, como alvo da definição de competência. Deste modo, cada organização deve assumir a responsabilidade de construir um modelo de competência viável face à sua estrutura organizativa, de forma a possibilitar a concretização das suas finalidades. Schwartz (1995), considerado um dos principais impulsionadores desta corrente, refere que a visão construtivista clarifica não só as relações mútuas e as acções entre os grupos e o envolvimento, mas também entre as situações de trabalho e as situações de formação. Esta abordagem rejeita o desfasamento entre a construção da competência, por um lado, e da norma por outro. A construção do conceito resulta não só da função, mas também da própria pessoa, dos seus objectivos e possibilidades.

Aoki (1984), situando-se numa perspectiva social crítica, coloca a questão na oposição **acção instrumental/acção prática**. Na perspectiva da *acção instrumental*, a realidade é vista como algo objectivo, o sentido da acção é dado pela eficácia e pela necessidade de atingir determinados objectivos, não havendo lugar para questionar o porquê desses fins. Na perspectiva da *acção prática* considera-se que a realidade é construída por um conjunto de actores, que agem e interagem no seio de um determinado contexto social e na procura das melhores soluções, que conduzam a uma melhoria da sua vida pessoal e social. Esta orientação assume que a acção, neste caso a “acção competente”, se constrói e acontece fruto não só de factores intrínsecos à pessoa e às características das tarefas, mas também como resultado da interacção da “*pessoa*” com o contexto social em que está inserido e da forma como se “*integra*” e age nesse contexto. O sentido é dado pela pessoa e pelo contexto e o indivíduo, no seu todo, é um dos elementos activos do processo.

1.2 O conceito prévio de competência

A diversidade de conceitos de competência, que a literatura apresenta, torna a tarefa de enquadramento do constructo complexa; contudo as tentativas de sistematização conduziram-nos a quatro perspectivas:

a. um conceito mais centrado na relação dos resultados com os comportamentos conducentes a esses resultados (output) - *perspectiva behaviorista* - apesar, do seu aparecimento ter ocorrido nos anos 20, apenas nos anos 60 surgiu o primeiro currículo que incorporou esta visão: “*competency-based education and training*” (CBTE) na formação do professor (*in teacher education*). O behaviorismo assume que o comportamento se reporta ao desempenho de uma tarefa e associa-se a um conjunto de “traços” das pessoas passíveis de serem treinados, que conduz a uma melhoria do desempenho (*performance*).

b. um conceito mais centrado no trabalho, nas tarefas e funções a desempenhar - *perspectiva funcionalista* - perspectiva que teve grande expressão em Inglaterra, nos anos 90, fruto das tentativas de adequação dos sistemas de formação e certificação laboral às novas exigências do mercado de trabalho. O movimento gerado foi o National Vocational Qualification (NVQ). O funcionalismo parte da análise das tarefas a desempenhar dentro de determinada ocupação profissional, por forma a dirigir todo o processo de formação para o treino de um conjunto de habilidades requeridas no desempenho de determinada ocupação.

Apesar destas duas formas de “olhar” o conceito de competência surgirem com denominações diferenciadas e incidências diferentes, no essencial, o *behaviorismo* e o *funcionalismo* confluem. Em ambas as operacionalizações, existe uma íntima ligação com o comportamento; dito por outras palavras, ambas se relacionam com a execução de tarefas específicas à função a desempenhar, na procura de resultados satisfatórios.

c. um conceito mais centrado nas características pessoais, nos atributos do trabalhador (input) - *perspectiva personalista* - perspectiva que marcou a década de 70 e 80, principalmente nos EUA, sendo (McClelland, 1998) o seu precursor. O autor colocou em causa a validade dos testes académicos, como instrumento capaz de perspectivar e garantir determinado desempenho no trabalho e êxito na vida. A centração na pessoa, nas suas características, nas formas de estar, de pensar e as próprias vivências são os aspectos mais relevantes e a ter em conta na “predição” do desempenho.

d. um conceito mais integrativo, multi-dimensional, que considera que todos os constituintes da competência se relacionam entre si e todos são decisivos para a (à) competência - *perspectiva integrativa, holística* – (Hager & Gonczi, 1996). Estes autores são considerados os pioneiros desta perspectiva, resultado dos trabalhos que realizaram sobre a competência profissional, que os conduziu a três concepções de competência: uma concepção centrada na *execução de tarefas, ou papéis*; outra centrada nos *atributos pessoais* e, por último, uma *perspectiva integrativa* que incorpora as duas anteriores. O entendimento da competência, como um conjunto de factores que se relacionam entre si, coloca de parte as perspectivas atomistas, que prevaleceram durante muitos anos, perspectivas essas restritas, cujo entendimento da competência se relacionava, ora com vertentes predominantemente *comportamentais/ funcionalistas*, ora com vertentes *personalistas*. Contudo, e apesar da “essência” desta perspectiva visar a integração, na prática acabou por resultar no somatório das outras duas concepções (tarefas + atributos pessoais).

Tal como o conceito, a abrangência do campo de aplicação da competência é muito diferenciada. Por um lado deparamo-nos com perspectivas muito atomistas, restritas, aplicáveis a campos profissionais muito definidos, ou até mesmo a funções específicas dentro de determinado campo profissional - perspectivas behaviorista e funcionalista; por outro lado, surgem perspectivas muito genéricas que explicitam muito pouco as determinantes da competência e a interrelação entre os elementos que a constituem - perspectiva personalista e integrativa (Hager,1993; Gonzi,1994).

Situando-nos agora, mais especificamente, no campo profissional, Holmes (1992) apresenta-nos três perspectivas, pelas quais podemos olhar a competência profissional, resultando nas seguintes abordagens:

a. *abordagem pelo trabalho ou técnica* - abordagem centrada nas tarefas a desempenhar, passíveis de serem directamente observadas. Nesta perspectiva, o trabalhador ocupa um lugar secundário, sendo que o importante são as habilidades a adquirir para que seja possível desempenhar o “trabalho” de forma eficiente. O trabalho e o trabalhador são olhados como entidades

separadas das tarefas, sendo notória a grande influência da perspectiva funcional.

b. *abordagem pelo papel ou social* - abordagem focada no desempenho individual do trabalhador inserido num determinado contexto social. O desempenho no trabalho é analisado com base na interação do trabalhador (que desempenha um papel) com os outros intervenientes, sendo as percepções e expectativas de todos os intervenientes elementos considerados importantes. O desempenho do indivíduo é analisado como parte de um contexto mais global e não de forma isolada. É notória a importância atribuída à pessoa e à sua inserção no contexto onde exerce a sua actividade profissional. O que está em causa não é apenas a adequação da pessoa (do seu estilo) ao posto de trabalho, mas também a adaptação do trabalhador à cultura da organização em que está inserido.

c. *abordagem pessoal ou biográfica* - abordagem centrada na relação do desempenho individual do trabalhador e na pessoa “real” que o mesmo trabalhador é. O que está em causa não é apenas o desempenho, mas a análise do desempenho, tendo em consideração outros aspectos mais abrangentes da “vida” do trabalhador. Esta perspectiva da competência ultrapassa largamente as actividades de trabalho embebidas de objectivos inequívocos, colocando em jogo um complexo conjunto de factores pessoais, sociais e técnicos dentro de um contexto dinâmico, aberto a perspectivas conflitantes. Este tipo de abordagem ganha maior relevância nas actividades caracterizadas por funções pouco objectivas, em que a ambiguidade está presente dando ao trabalhador uma maior liberdade de acção.

1.3 O campo de aplicação (trabalho) da competência

Os campos de aplicação, além de serem diversos, são díspares, contudo, a assumpção desta grande diversidade e disparidade permite-nos, de alguma forma, compreender a falta de clarificação que envolve a competência. Os múltiplos usos que se faz da competência, o elevado número de definições e a sua heterogeneidade, torna extremamente difícil, se não mesmo impossível, a inferência de uma teoria coerente capaz de “justificar” os

diferentes usos. Não existem bases para a apresentação de uma definição teoricamente fundada ou de classificação, a não ser o inventário das formas como o termo competência é utilizado. Contudo é possível explicar os objectivos científicos e práticos que devem ser seguidos no constructo teórico de competência.

Weinert (2001) admite a impossibilidade de estabelecer uma base teórica ou uma classificação coerente da multiplicidade de definições de competência. Tudo depende da perspectiva, que, por sua vez, está subjacente aos objectivos associados ao estudo, nomeadamente ao nível das “discussões” científicas e ao discurso político.

Em cada campo de aplicação e contexto, a expressão “competência”, apesar de envolver algumas nuances, assume-se como um conceito de natureza relacional com uma estrutura constituída por “elementos” e “sub-elementos”, com maior ou menor extensão. Na generalidade das definições, estes contêm sempre *conhecimento* e *habilidades* acrescidas de *atitudes* (comportamentos), isto independentemente da designação e da forma como cada “elemento” é entendido e a forma como os “elementos” se inter-relacionam. Poderemos então dizer que a estrutura de um constructo teórico de competência está directamente relacionado com a extensão da sua aplicação e intenção na sua “construção”, ou seja, utilização. Já em 1993, Burgoyne identificou cinco campos/sectores envolvidos e interessados na utilização do termo competência:

a. *Campo/sector da psicologia* - o conceito de competência é utilizado como medida de capacidade, resultante da relação entre o desempenho de um sujeito, passível de ser observado, e dos traços que o caracterizam. As características pessoais assumem um papel determinante na “capacidade de ser competente”.

b. *Campo/sector dos gestores* - o conceito é utilizado pelas organizações na perspectiva de avaliar os resultados alcançados por determinada organização. Os níveis de competência são interpretados com base no êxito obtido pela organização. A perspectiva funcional está muito presente nestes contextos, pois a melhoria dos resultados é vista como o

resultado de melhores desempenhos individuais, fruto de um desempenho mais eficiente das suas tarefas.

c. *campo/sector da gestão de recursos humanos* - o termo competência é utilizado mais como uma ferramenta técnica que como um constructo teórico. O grande objectivo é definir e implementar uma estratégia capaz de levar à melhoria do desempenho de determinada organização. Neste sector incluem-se a definição de táticas de recrutamento, de colocação, de treino, de avaliação, de promoção, de sistemas de recompensa e de planeamento do pessoal.

d. *campo/sector da educação/formação* - a utilização do termo incorpora duas ideias centrais: por um lado, a preparação para o trabalho e respectivo reconhecimento profissional, por outro, a noção de educação no sentido geral, amplo.

e. *campo/sector político* - a utilização do conceito está intimamente associado às questões relacionadas com o mercado de trabalho, à forma como esta ocorre nos diferentes campos profissionais e de trabalho. Esta utilização do conceito é particularmente visível na Austrália e no Reino Unido, em que o conceito de competência é associado não só à formação e aquisição de habilidades, mas também à experiência. Surge aqui um novo “elemento”, que é valorizado no discurso da competência, a experiência profissional.

Burgoyne (1993) refere ainda que, em cada campo/sector profissional, são enfatizados aspectos diferentes: enquanto na *área da psicologia* está expressa uma relação entre a pessoa e os resultados, *nos gestores* a ênfase é colocada na função (na tarefa), prevalecendo a análise funcional da tarefa. No sector de *gestão dos recursos humanos*, a concentração é na pessoa e nas suas características pessoais (no sentido amplo). Na *educação* podemos encontrar uma tendência para a valorização da formação e do conhecimento, enquanto que no *sector político* existe uma valorização da experiência, sendo os resultados o aspecto mais importante. Holmes (2001) veio reforçar a ideia de Burgoyne (1993), identificando campos similares, tendo apenas acrescentado o campo do *senso comum*, no qual a utilização do termo competência ocorre nas situações de interacção do dia-a-dia, sem qualquer tipo de preocupação.

Porém, outras denominações e delimitações surgem na literatura, sendo as mais usuais as seguintes:

- . *campo da psicologia profissional e académica* (utiliza-se nos vários modos de pesquisa experimental e nas teorias relacionadas);

- . *campo da gestão de trabalhadores dentro das organizações de trabalho* (utiliza-se nas decisões acerca da selecção, despedimento, treino e desenvolvimento de trabalhadores);

- . *campo da gestão das organizações em si mesmas* (utiliza-se no seio das organizações, de forma a desenvolver aspectos específicos para usufruto interno, nomeadamente o desenvolvimento da noção de “*learning organization*” (organização que aprende);

- . *campo da educação/formação e treino* (utilização muito relacionada com a acreditação como forma de atestar a competência para o exercício de determinadas funções);

- . *campo político-económico* (utiliza-se no discurso político e nas políticas governamentais).

Bos (1998) procurou sintetizar a informação, referindo que, no meio da grande diversidade de campos de aplicação da competência, distinguem-se dois movimentos maiores: o *movimento da competência nas organizações de negócios* e o *movimento da competência na educação*. Refere ainda que, apesar destes dois campos se relacionarem, a base de cada um é totalmente diferente. Além disso (Hoffmann, 1999) também identificou vários campos de utilização do termo competência, mas, contrariamente a Burgoyne, refere que o conceito de competência não está associado a nenhum campo em particular. Segundo este autor, o termo foi utilizado originalmente no campo educacional, com o objectivo de descrever o treino comportamental dos professores, vindo posteriormente a ganhar popularidade no campo da gestão através dos trabalhos de Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer, S. (1993). À semelhança de outros aspectos, também nesta análise sobre o contexto onde o conceito se “estreou”, a unanimidade não existe. Stoof, Martens, Van Merriënboer, Bastiens (2002), contrariamente à opinião de Boyatzis, referem que foi na área da

gestão, e não da educação, que o conceito de “competência” começou a ser utilizado e deu os primeiros passos.

Ao revisitarmos a literatura específica de ambos os campos, ficámos com a percepção de que o campo de aplicação, que mais cedo recorreu ao termo, foi o campo educacional, pois, já em 1950, Domas e Tiedeman listaram cerca de 1000 estudos sobre o professor eficaz e competente. Levin (1954) , que também se preocupava com as questões relacionadas com a competência do professor, referia que os resultados encontrados na pesquisa acerca do professor competente ou professor efectivo eram muito inconclusivos, aplicados a populações restritas e contendo problemas que continuam a fazer parte da agenda actual, tais como, o número indefinido de significados de competência e o leque conceptual de trabalho e teoria nas pesquisas desta natureza, entre outros. Nesta altura prevalecia o cepticismo acerca do futuro do estudo da competência do professor, aspecto que ainda hoje continua por clarificar em muitos ângulos. Schippmann *et al.* (2000) referem que a não-existência de consenso em torno do conceito não ocorreu ao nível do significado da *palavra competência*. Segundo os autores, a palavra competência teve origem na lei e só mais tarde se estendeu à área da psicologia clínica; posteriormente, foi “abraçada” pelos conselhos vocacionais e profissionais, iniciando-se assim o seu processo de disseminação. Desde então, o *termo competência* passou a ser utilizado para definir áreas de conhecimento, das habilidades e das capacidades associadas a ocupações específicas.

Para além da utilização da competência em diferentes contextos, a prevalência de determinado tipo de discurso, em função do campo de utilização considerado, surge como mais um aspecto a ter em conta. De uma forma simplista podemos referir três tipos de discurso: o discurso *descritivo*, que é factual e apresenta as coisas tal como elas são; o discurso *explicativo*, que é causal e tenta relacionar os acontecimentos; por último, o discurso *avaliativo*, que é normativo e envolve juízos de valor. Ao nível dos contextos educacionais e pedagógicos, assim como ao nível da selecção e avaliação de pessoal, o

discurso avaliativo parece ser o que mais prevalece. Ao nível da psicologia, a forma primária é explicativa (L. Holmes, 2001).

2. A perspectiva de operacionalização da competência

No trabalho que desenvolveram relacionado com as questões da avaliação da competência, Loo e Semeijn (2004), trouxeram indicações importantes acerca da *classificação dos campos profissionais* e das *perspectivas de operacionalização do conceito de competência*. Os autores indicaram os campos profissionais considerados como relevantes no movimento da competência e acrescentaram uma síntese das perspectivas de operacionalização da competência, reduzindo-as a três:

a. perspectiva *educacional* - na área educacional tem predominado a operacionalização de competência centrada em aspectos comportamentais ou em resultados de aprendizagem reportados a conhecimentos, habilidades e atitudes. O esforço desenvolvido tem sido no sentido de operacionalizar os objectivos e os critérios de avaliação na procura de uma visão mais holística, afastando-se de perspectivas simplista de competência, como a que resulta da divisão artificial entre conhecimentos, habilidades e atitudes. A tendência tem sido no sentido de avançar para um entendimento mais integrativo de competência, concebendo-a como a capacidade de lidar com os problemas a partir da conjugação de diferentes perspectivas. Actualmente, a tendência é de estabelecer os objectivos de aprendizagem referenciados a desempenhos e a padrões convergentes com as exigências de funcionamento do mercado de trabalho.

b. perspectiva *do mercado de trabalho* - neste campo, a competência aparece frequentemente como sinónimo de qualificação ou habilidade (*skill*). No entanto, há uma tendência para reservar o termo qualificação para as exigências formais da função e entender a competência por referência às características do trabalho e às características do indivíduo, ou, melhor ainda, à interacção entre ambos. A competência é assim entendida como *skill*, sendo equacionada basicamente em termos de produtividade do trabalhador.

c. *perspectiva dos recursos humanos* - nesta perspectiva, o que tem prevalecido é o termo “competências” em detrimento do termo “competência”, em associação estreita ao aspecto “social”. A associação das competências à questão social é considerada a “essência” da perspectiva de gestão dos recursos humanos (HRM). Os métodos de mensuração utilizados partem de um julgamento mais alargado das competências.

Em termos finais, Loo e Semeijn (2004) apresentaram um modelo conceptual, onde tentaram sintetizar as diferentes perspectivas e termos relevantes da competência. No modelo é visível uma concepção de competência em cada campo de aplicação, em estreita articulação com as questões da avaliação (Figura 2.1).

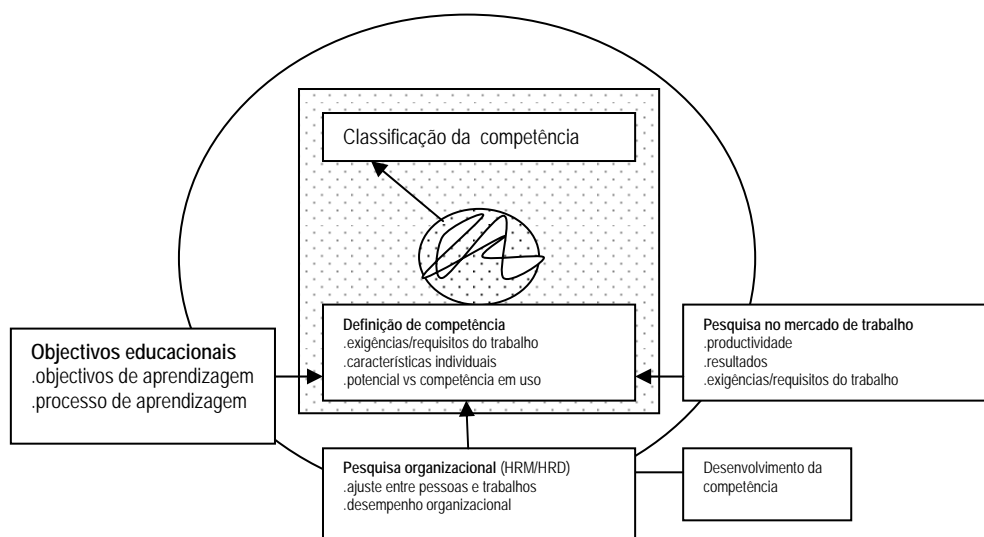


Figura 2.1 - modelo conceptual das perspectivas de competência e questões relevantes para a sua mensuração (Loo & Semeijn, 2004, p.335)

Como podemos observar na Figura 2.1, o modelo incorpora os três campos de pesquisa relevantes ao nível da competência, os quais, por sua vez, correspondem a três perspectivas diferentes do entendimento da competência. Outro aspecto importante evidenciado pelo modelo é o facto de todas as perspectivas considerarem uma definição e uma classificação de competências formuladas com base em possíveis “partes” da competência que, na Figura 2.1, estão representadas pelos pontos situados no centro. As partes constituintes da competência são consideradas competências e a definição escolhida está representada na figura pelo círculo pequeno. Dentro do círculo,

as possíveis classificações são dadas pelas linhas irregulares, que indicam que diferentes competências podem ser incorporadas.

Outro aspecto que importa referir é que, no “interior” das perspectivas de competência, as noções teóricas acerca do desenvolvimento da competência estão presentes, sendo representadas pelo círculo maior que atravessa as três perspectivas e as liga através das suas definições e classificações.

Os métodos de mensuração, que deixam mais espaço para o julgamento sobre competências, são muito mais aceites no HRM como uma medida válida, comparativamente aos outros campos de pesquisa. As perspectivas diferenciadas, ao nível da definição e classificação da competência, trazem implicações na mensuração da competência. A mensuração da competência encontra-se intimamente relacionada com as definições, as classificações e as teorias da aprendizagem.

Após este enquadramento, em que analisamos alguns factores subjacentes à delimitação do campo conceptual da competência, passaremos agora à análise de alguns modelos de competência profissional que marcaram o movimento da competência.

3. Aspectos metodológicos na organização dos modelos de competência

Na organização do “discurso” sobre os modelos de competência tomamos, como referencial base, os campos de aplicação considerados por Loo e Semeijin (2004), acrescidos de alguns factores subjacentes à delimitação do campo conceptual de um constructo teórico de competência, nomeadamente a orientação paradigmática e os conceitos de que se parte (Figura 2.2). Deste modo ao explorarmos os modelos de competência profissional do campo organizacional, do mercado de trabalho e do campo educacional. Procuraremos ainda situá-los de form breve no “lugar” onde surgiram e se desenvolveram e inseri-los no contexto em que apareceram, dado que a literatura aponta para uma ligação ligação estreita entre os modelos e as tradições de diferentes países (Le Deist & Winterton, 2005). A título de exemplo podemos referir a abordagem behaviorista do movimento da competência, que teve uma ampla expressão nos Estados Unidos da América;

ou a abordagem funcional, que encontrou a sua maior representatividade no Reino Unido ou ainda a abordagem integrativa, holística, que se desenvolveu predominantemente na França, Alemanha e Austrália.

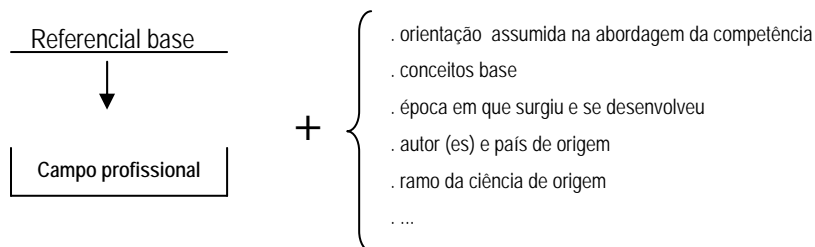


Figura 2.2 - categorias a considerar na análise dos modelos de competência profissional

Para além dos aspectos mencionados, importa ainda referir que procurámos que os modelos, objecto de uma análise mais detalhada neste trabalho, se enquadrassem num de dois critérios:

- . serem representativos no campo profissional, i.e., terem influenciado a forma de interpretar a competência na acção;
- . assumirem uma visão diferenciada de competência apesar de não poderem ser considerados verdadeiros modelos de competência.

Resultante destas opções, os modelos que irão ser objecto de análise em cada campo de aplicação, estão representados na Figura 2.3.

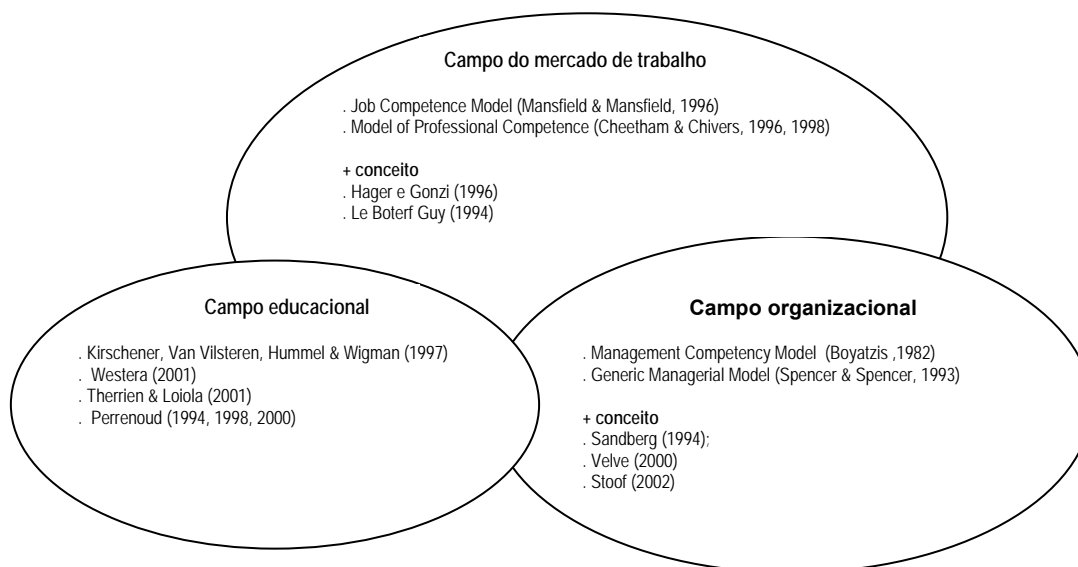


Figura 2.3 - campos profissionais e modelos/conceptualizações de competência

4. Modelos de competência

4.1 Campo organizacional

Na esfera organizacional, o conceito de competência tornou-se popular através dos trabalhos de McClelland (1973), sendo que o primeiro campo de aplicação a ganhar relevo foi a área da gestão (Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiens, 2002). Com McClelland assistiu-se à passagem do paradigma da qualificação para o paradigma das competências. Contrariamente às opiniões da época, o autor considerava que a inteligência não se relacionava com os resultados importantes alcançados na vida, o que colocava em causa a noção de competência que na época vigorava: *ser competente relacionava-se directamente com os resultados académicos*. Tendo por base este pensamento, o autor propôs a substituição dos tradicionais testes de inteligência e da personalidade para predizer o desempenho futuro, e, em alternativa, passar a utilizar uma nova forma de avaliação mais centrada nas competências¹³. McClelland desenvolveu o Behaviour Event Interview¹⁴, tendo por objectivo percepcionar as diferenças entre as pessoas consideradas com desempenho superior e as consideradas com desempenhos “normais”. Posteriormente, Gardner (1975), recorrendo à pesquisa neurológica, veio reforçar o pensamento de McClelland, ao apresentar a teoria das “inteligências múltiplas”. O autor considerava a *inteligência* um conceito dinâmico que envolve múltiplas competências, sendo que o desenvolvimento das competências próprias de cada indivíduo resultava das oportunidades proporcionadas pela sociedade. Hatch e Gardner (1986, cit. Por Gardner, 1989) reforçam esta ideia, referindo que a variedade de competências cognitivas que o ser humano possui pode ser examinada mais efectivamente se os valores culturais do desempenho forem avaliados nas situações concretas em que ocorrem. A ideia da competência, como constructo

¹³ segundo McClelland (1973) competências podiam ser conhecimento, habilidades, traços ou motivos directamente relacionados com o desempenho no trabalho ou com outro resultado importante na vida.

¹⁴ método de entrevistas de comportamento, que resulta de uma variação da técnica de incidentes críticos, da técnica do retrato da história (picture-story technique) e o inventário do estilo de aprendizagem/do estilo que aprende? (learning style inventory). Este método é uma adaptação do critical-incident interview desenvolvido por Flanagan (1954) e reelaborado por Dailey (1971). O BEI foi designado a forma mais flexível de descobrir as diferenças entre dois tipos de titulares de trabalho: os que foram denominados por juízos bem informados como excepcionais/proeminentes e os que foram denominados como os típicos.

situacional relacionado com os valores culturais vigentes, está bem expressa nas palavras dos autores.

Apesar desta nova tendência, autores como Barret e Depinet (1991) consideravam que estas “novas” formas de avaliar a competência não apresentam grandes diferenças comparativamente aos testes acadêmicos; todavia a ausência de consenso não impediu que os trabalhos de McClelland mudassem definitivamente o modo de avaliar a competência. Refira-se os trabalhos de Also, Hogan e Robert (1996), que procuraram demonstrar que variáveis (como a personalidade) não associadas com a inteligência, se relacionam com o sucesso profissional.

Outros estudos, nomeadamente os realizados por algumas companhias como a McBer & Company, vieram demonstrar que as medidas de competência, desenhadas a partir de entrevistas, funcionavam como predictoras de executivos de nível elevado, contrastando com outros estudos que raramente apontavam relações entre os testes de inteligência (resultado dos testes acadêmicos) e os executivos de nível elevado. A entrevista, como forma de avaliar a competência, tornou-se, assim, um método com grande aceitação entre os investigadores da área.

4.1.1 Os modelos comportamentais de competência na gestão

Os primeiros modelos de competência profissional, que surgiram na área da gestão, resultaram de tentativas de estabelecer padrões que permitissem garantir que um indivíduo possuía as competências necessárias para exercer determinada profissão. A ligação destes padrões aos sistemas educativo e formativo era evidente, assim aos sistemas era pedido que dotassem os indivíduos das competências necessárias para o exercício de uma profissão ou de uma função.

Um dos modelos de competência profissional, que ganhou relevo na área, foi o *Management Competency Model* de Boyatzis (1982), mais tarde, Spencer e Spencer, S. (1993) conceberam o *Generic Managerial Model*, que acabou por vir a conquistar um lugar de maior relevância. Ambos os modelos são considerados modelos de competência profissional, representativos das

alterações da forma de olhar a competência ao nível organizacional, e tiveram origem nas ideias desenvolvidas por McClelland (1973). Acresce que são oriundos de concepções comportamentalistas, marcadas pela definição de competências que os trabalhadores tinham que possuir para desempenhar determinada actividade profissional.

4.1.1.1 O Modelo de competência de Boyatzis

Boyatzis (1982) procurou conceber um modelo transversal passível de ser utilizado em todos os *níveis, funções e campos da gestão*. Segundo ele, para se ser um gestor efectivo ou líder, é necessário ter capacidade para utilizar o conhecimento e fazer com que a acção aconteça.

Duas noções fundamentais estiveram na base da elaboração do modelo: a noção de *desempenho efectivo no trabalho* (análise do que é o desempenho efectivo) e a de *avaliação da efectividade no trabalho* (análise de resultados objectivos). A falta de clareza acerca destes constructos, acrescida da dificuldade de determinar o que constitui desempenho eficiente ou ineficiente num trabalho, levou a que Boyatzis (1982) avançasse com uma definição compreensiva de desempenho efectivo: *“effective performance of a job is the attainment of specific results (i.e., outcomes) required by the job through specific actions while maintaining or being consistent with policies, procedures and conditions of the organizational environment”* (p.12).

A definição de desempenho efectivo apresentada por Boyatzis realça a ideia de que a contribuição de cada indivíduo para os resultados finais pode ocorrer sob a forma de contribuição directa ou indirecta. A ideia de ligação de um resultado específico a acções específicas também está bem visível, bem como o facto de o desempenho efectivo de determinada organização resultar de contribuições directas e indirectas.

Importa aqui realçar a noção de “acção específica”, que coloca uma questão: o que torna apta uma pessoa a demonstrar “acções específicas”, que conduzem a “resultados específicos”? Segundo o autor, o que torna a pessoa apta é o possuir características ou capacidades que lhe permitem realizar determinadas acções. Estas características ou capacidades podem ser

designadas de competências, que Boyatzis define como: *“the underlying characteristics of a person that lead to or cause effective and outstanding performance”* (p.21). Sob esta óptica, as competências podem ser motivos, características de personalidade, habilidades, aspectos de auto-imagem, do seu papel social, ou um conjunto de conhecimentos de que o indivíduo utiliza. Outro aspecto que o autor refere é que as competências necessárias para realizar um trabalho podem não conduzir a um desempenho superior, sendo que, nesse caso, são consideradas competências mínimas. Face a este conjunto de pressupostos pode considerar-se que as competências individuais representam a capacidade que um indivíduo traz para as situações de trabalho.

Na construção do seu modelo de competência, Boyatzis fez uma reanálise dos dados originais do BEI e efectuou comparações detalhadas entre os gestores de desempenho superior nas diferentes funções e com diferentes resultados, tendo chegado a um conjunto de competências, que, de forma consistente, distinguem gestores de desempenho superior nas várias organizações e em diferentes funções (mais numa base conceptual que numa base empírica). Nesta primeira fase partiu da pessoa, que faz bem o seu trabalho e que é capaz de alcançar os resultados esperados, para chegar à definição do posto de trabalho. A definição do posto de trabalho era definida em função das características dos trabalhadores que desempenhavam de forma superior a sua função. A ênfase estava no desempenho superior, e as competências a manifestar eram as características que os trabalhadores deviam possuir, pois, em última instância, estas eram responsáveis pela acção da pessoa. Deste modo, podemos considerar que, para Boyatzis, competência é, sobretudo, uma habilidade que reflecte a capacidade de uma pessoa e descreve o que ela pode fazer, e não necessariamente o que faz, nem tão pouco o que sempre faz, independentemente da situação ou circunstância.

Numa segunda fase, o autor procurou superar as limitações do primeiro modelo e assumiu como grande objectivo construir um modelo genérico, não específico de determinado serviço ou produto especial, capaz de ser aplicado a qualquer área da gestão. Este propôs-se identificar competências gerais, não específicas de um serviço ou produto, que, independentemente da área de

aplicação, qualquer gerente ou gestor tivesse que possuir. O resultado foi a obtenção de um modelo genérico de competências de gestão, constituído por 6 “clusters”, sendo que, cada um, é constituído por um conjunto de competências, em que algumas são consideradas competências mínimas (Quadro 2.1).

Ao longo de todo o processo de elaboração do modelo, Boyatzis deixou transparecer a ideia de que o sucesso no desempenho na actividade laboral resulta das características do sujeito, ou seja, se um trabalhador tem sucesso é porque tem características que lhe permitem obtê-lo.

Enquanto que na primeira fase Boyatzis partiu da pessoa que desempenha bem a sua função para chegar à identificação das características que o trabalhador devia possuir para exercer determinada função, na segunda fase, e apesar da incidência nas características pessoais se manter, houve a preocupação de as características serem de carácter mais geral e não específicas de determinada função, podendo assim funcionar como predictoras da capacidade de desempenho futuro de um indivíduo. Não obstante a maior amplitude do modelo, nada garante que uma pessoa, que aparentemente tem a “mistura” adequada das competências pessoais, está apta a “colocá-las juntas” e a produzir os resultados desejados.

Quadro 2.1 - modelo genérico de competências na gestão de Richard Boyatzis (Management Competency Model)

“cluster”	competências
1. gestão e acção por objectivos	orientação para a eficiência, proactivo, uso dos conceitos para fins diagnóstico, considerações para os impactos
2. liderança	confiança em si mesmo, apresentações orais, conceptualização, pensamento lógico*
3. gestão de recursos humanos	uso do poder/potencias socializadas, gestão de processos grupais, comentários ou referencias positivas para com as pessoas*, autoavaliação/critica precisa *
4. dirigir subordinados	usar o poder unilateralmente (*), desenvolver terceiros*, espontaneidade*
5 lidar com outras pessoas	objectividade perceptual, autocontrolo, persistência e adaptabilidade
6. conhecimento específico*	

*competências mínimas

(adaptado de Adams 1995/1996, cit. por Mertens, 1996, p.71)

Importa ainda esclarecer o pensamento, que assistiu à definição dos “clusters” e competências enunciadas no modelo. Neste sentido, podemos dizer que o *modelo* se apresenta como um “*modelo hierárquico*”, composto por

um conjunto de competências organizadas com uma determinada ordenação (Figura 2.4). As competências são:

- . *motivação e personalidade* (competências que se movem ao nível da sub-consciência);
- . *auto-imagem e papel social* (competências ao nível da consciência);
- . *habilidades* (competências ao nível do comportamento).

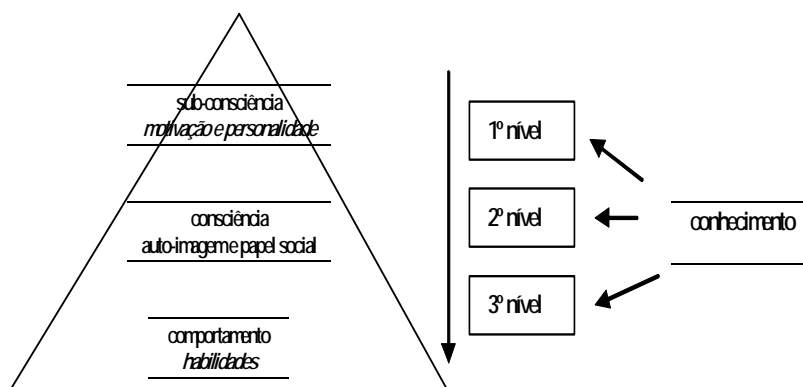


Figura 2.4 - estrutura hierárquica das competências

Como podemos observar na Figura 2.4, o conhecimento ocupa um papel de relevo, pois considera-se que tem um impacto profundo nos vários níveis de competências, que estão hierarquizadas da base para o topo, sendo que ao nível da base se encontram as habilidades. Deste modo, podemos considerar que o modelo resulta da tradução da hierarquia das competências genéricas consideradas essenciais para o desempenho da função de “gestor”.

Desta hierarquia de competências realçamos dois aspectos: o lugar central do conhecimento, reconhecido como um elemento fundamental à competência e a hierarquização das competências que indicam a atribuição de “valências” diferenciadas.

4.1.1.2 O Modelo de competência de Spencer & Spencer

À semelhança de Boyatzis (1982), Spencer e Spencer, S. (1993) partiram de uma definição de competência centrada nas características pessoais do trabalhador; contudo, enquanto que Boyatzis se preocupou em analisar o desempenho efectivo, estes direccionaram a sua atenção para a relação entre as características do indivíduo, o desempenho superior e a

referência critério, que permite considerar que uma característica é uma competência.

Antes de avançarmos na análise do modelo genérico de competência na gestão, desenvolvido pelos autores, é importante fazermos um pequeno parêntesis, para esclarecermos os pressupostos que estiveram na base da selecção das competências incorporadas no modelo.

De entre os conceitos desenvolvidos pelos autores, importa esclarecer o significado de: *competência, características subjacentes/inerentes*¹⁵ *ao indivíduo, referência critério e relação causal e competências* (Spencer & Spencer, S., 1993, p. 9):

. *competência* - é uma característica básica fundamental de um indivíduo, que está relacionada causalmente com uma referência critério efectiva e/ou um desempenho superior no emprego ou situação.

. *características subjacentes/inerentes* - são características que fazem parte da personalidade da pessoa de forma razoavelmente profunda e estável e que podem predizer o comportamento e o desempenho num variado leque de situações ou tarefas de trabalho.

. *referência critério* - utilizada para predizer quem faz algo bem ou razoável e a medição pode ser por um critério específico ou standardizado (padronizado). Refira-se, a título de exemplo, o número de alunos que um professor/instrutor de fitness consegue fidelizar nas suas aulas.

. *causalmente relacionadas* - significa que a competência é a causa ou prediz comportamentos ou desempenhos.

. *competências* - são características subjacentes/inerentes às pessoas e indicam formas de estar e de pensar generalizáveis a várias situações e durante um período de tempo razoável.

¹⁵ "underlying characteristic".

As características da competência são transversais a várias situações, sendo 5 os tipos de características de competências enunciadas: (1) motivos; (2) traços; (3) autoconceito; (4) conhecimento; (5) habilidade¹⁶ (Figura 2.5).

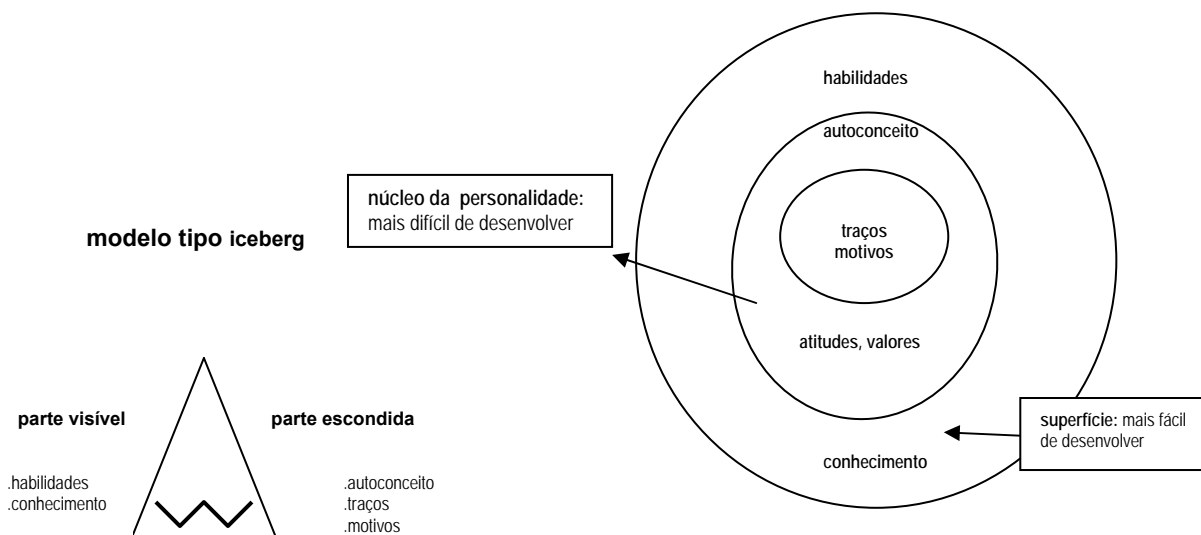


Figura 2.5 - competências centrais e à superfície (adaptada de Spencer & Spencer, 1993, p. 11)

Pela observação da Figura 2.5 verificamos que as competências, como o *conhecimento* e *habilidades*, encontram-se mais à superfície e tendem a ser visíveis, logo mais facilmente treináveis e desenvolvidas, enquanto que o *autoconceito*, *traços* e *motivos* estão mais escondidos e mais “profundos”, assumindo um lugar mais central na personalidade, sendo de difícil avaliação e desenvolvimento.

16 (1) *motivos* – aquilo que as pessoas pensam de forma consistente acerca do que querem, comportamentos que tem perante certas acções. Aquilo que leva as pessoas a assumir determinadas responsabilidades e a lutar para alcançarem determinados objectivos; (2) *traços* (traits) – características físicas¹⁶ e respostas constantes às situações ou à informação¹⁶; (3) *autoconceito* – atitudes, valores ou auto-imagem de uma pessoa; (4) *conhecimento* – informação que uma pessoa tem sobre conteúdos em áreas específicas. O conhecimento é considerada uma competência complexa, pois até os testes frequentemente falham na predição do desempenho no trabalho, pois não medem o conhecimento e as habilidades na forma como são utilizadas no trabalho; (5) *habilidade* - a capacidade de desempenhar uma determinada tarefa física ou mental. Ex. a habilidade física de um dentista de reparar um dente sem atingir o nervo. Habilidades mentais ou cognitivas da habilidade, incluem o pensamento analítico (processar conhecimento resultados, determinar causas e efeitos, organizar resultados e planos) e o pensamento conceptual (reconhecer padrões em resultados complexos). (Spencer & Spencer, S. 1993: 9-11)

As noções de diferente capacidade de intervenção ao nível do desenvolvimento de determinadas competências é um aspecto que ganha relevo no modelo.

Outro aspecto desenvolvido por Spencer e Spencer é a análise das relações causais por recurso ao “competency causal flow model”. Este modelo permite fazer a “avaliação do risco” no recrutamento de pessoal, pode permite analisar as relações causais entre as competências e o desempenho no trabalho (Figura 2.6).

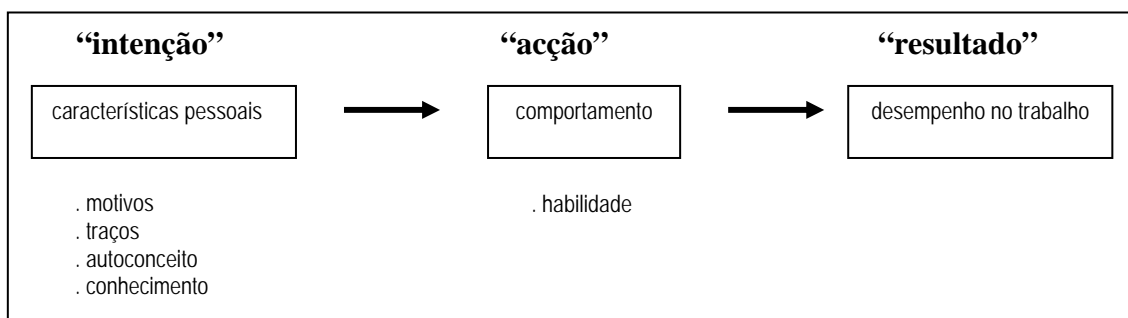


Figura 2.6 - modelo causal do fluxo da competência (*competency causal flow model*)
(adaptado de Spencer & Spencer, 1993,p.13)

Na Figura 2.6 podemos observar que as competências, tais como *motivos*, *traços* e *autoconceito*, predizem acções (comportamentos) que, por sua vez, antecipam o resultado no trabalho (desempenho).

Além dos aspectos já referenciados, é importante mencionar que a referência critério assume um papel de destaque na definição de competência dos autores, pois uma característica não é uma competência, a não ser que seja predictor de algo significativo no mundo real. Isto chama a atenção para que uma característica ou credencial, que não faça a diferença no desempenho, não é considerada uma competência e não deve ser utilizada para avaliar as pessoas. Indica ainda que os critérios usados mais frequentemente nos estudos de competência são: *desempenho superior* (definido estatisticamente, sendo considerado um desvio padrão acima do valor médio numa determinada situação de trabalho), *desempenho efectivo* (nível “mínimo aceitável” no trabalho, e *desempenho baixo* (corresponde ao que os empregadores consideram que não é competente para o trabalho).

A acrescentar a este entendimento de desempenho, os autores apresentam ainda uma categorização de competências subdivididas em duas categorias:

competências mínimas - consideradas características essenciais, que toda a gente necessita para ser minimamente eficiente, como, por exemplo, a capacidade de ler. Estas não distinguem desempenho superior de desempenhos médios.

competências diferenciadoras - considerados factores que fazem a distinção entre trabalhadores de desempenhos superiores e trabalhadores de desempenhos médios.

Após o esclarecimento destes aspectos retomemos a comparação com o trabalho de Boyatzis, apresentando alguns aspectos metodológicos. Spencer e Spencer, na tentativa de tornarem o trabalho mais rigoroso, comparativamente ao de Boyatzis, recorreram aos relatórios produzidos no âmbito de estudos que resultaram em modelos de avaliação, em detrimento dos dados “brutos” utilizados por Boyatzis. Cada relatório representava um estudo qualitativo, no qual eram descritas as características de um trabalhador de desempenho superior nesse trabalho, sendo que os estudos utilizados incluíram um leque alargado de profissões: *serviços técnicos; serviços humanos; empresários, vendedores/ marketing /negociantes; e gestores no sector militar, da indústria, do governo, dos cuidados de saúde, da educação e de organizações religiosas.*

A primeira preocupação dos autores foi estabelecer um sistema de definição de competências que lhe permitisse identificar requisitos/exigências específicas de um determinado número de grupos ocupacionais; em seguida procuravam evidenciar as diferenças entre trabalhadores de desempenho superior e médio, não apenas em papéis de gestão, mas também noutros papéis, como o de técnicos especializados e profissionais ligados a trabalhos práticos. Este processo acabou por conduzir a um modelo de comportamento que ganhou suporte dentro das próprias organizações. Cerca de 66% de organizações no Reino Unido, analisadas em 1995 por Matthewman, recorriam a estruturas de competência que continham a descrição de comportamentos de grandes empreendedores e qualidades requeridas para o sucesso no negócio.

Apesar das diferenças de metodologias utilizadas por Boyatzis e Spencer e Spencer, o perfil de competências dos gestores de desempenho superior encontrados foi semelhante. Os gestores de desempenho superior de todos os tipos e níveis partilham um perfil geral de competências. Refira-se, a título de exemplo, que os gestores, independentemente do campo de trabalho, conseguem ser mais eficientes com os contributos individuais daqueles por que são responsáveis (e.g., vendedores, trabalhadores fabris, profissionais de serviços humanos, técnicos)

Apesar dos diferentes modelos de gestores apresentarem muitas semelhanças, a interpretação não pode ser feita no sentido de um gestor estar apto a poder gerir qualquer área. O conhecimento técnico e contextual da função e o negócio a gerir é o ponto mínimo (threshold) necessário para um desempenho razoável da função; contudo, muitas destas competências não permitem distinguir o gestor com um desempenho superior.

Em suma, o *Competency Managerial Model* resultou da análise de 36 modelos de gestão, incorporando um largo espectro de níveis (primeira linha: supervisores até gestores gerais) numa abrangente quantidade de funções (produção, vendedores, marketing, serviços humanos, educacionais, etc.) e envolvimentos (militar, educacional, cuidados de saúde, indústria, serviços financeiros, etc.). Este modelo genérico ilumina as similitudes entre todos os trabalhos de gestão e fornece o suporte (background) que permite que as características subjacentes a diferentes níveis, funções e envolvimentos ganhem evidência. De referir que este modelo não tem como pretensão ser aplicado a qualquer trabalho particular (Quadro 2.2).

Quadro 2.2 - modelo genérico na gestão de Spencer & Spencer

Impacto*	Competência
XXXXXX	Impacto e influência
XXXXXX	Orientação da realização (achievement orientation)
XXXX	Trabalho de equipa e cooperação
XXXX	Pensamento analítico
XXXX	Iniciativa
XXX	Desenvolver os outros
XX	Autoconfiança
XX	Directividade/acertividade
XX	Procura de informação
XX	Líder de equipa
XX	Pensamento conceptual
Requisitos básicos	(preocupações organizacionais e construção relacional) Expertise/conhecimento especializado

* importância relativa do indicador para um desempenho superior (adaptado de Spencer & Spencer, 1993, p.201)

No Quadro 2.2 é possível observar que as competências e os indicadores dos níveis, dentro de cada competência, estão listados por frequência, apresentando-se os mais frequentes e importantes em primeiro lugar. Os *cluster* mais amplos aparecem como sendo as competências de realização e acção e as competências de gestão. Os autores referiram que os modelos genéricos não se ajustam bem a qualquer posição específica, não sendo esse o objectivo aquando da sua concepção. Pretendiam, sim, que estes formassem a base de comparação entre os diferentes grupos. Deste modo, podemos considerar que os modelos genéricos podem, também, ser usados para fornecer uma comparação com novos modelos. Se as mesmas qualidades são encontradas para caracterizar o primeiro nível superior de supervisores numa ampla variedade de situações pode-se ter confiança da validade desses resultados.

Em síntese podemos afirmar que os modelos de Boyatzis e Spencer, não obstante as suas diferenças, são ambos modelos comportamentais que, ao longo da evolução do movimento da competência, incorreram num conjunto de críticas que podem ser sintetizadas da seguinte forma:

- pouca amplitude na definição de competência, pois apesar de incorporarem motivos, traços e habilidades, não explicam as suas interrelações (Adams, 1996, cit. por Blackburn & Robinson, 1997).
- distinção pouco clara entre desempenho mínimo e desempenhos superiores (Woodruffe, 1991);

- baseiam-se no sucesso passado tornando-os pouco aplicáveis nas organizações que têm que lidar com mudanças rápidas. Acresce que ao não serem considerados, no modelo de Boyatzis, atributos, como a *flexibilidade, adaptabilidade, voluntarismo para aprender e inovação na orientação* coloca grandes constrangimentos às organizações (Woodruffe, 1991);
- existirem discordâncias relativas à universalidade e transversalidade das competências de gestão a todas as organizações, pois, enquanto que autores como Spencer e Spencer, S. (1993) catalogam diferenças por especialidades funcionais, independentemente da organização, referindo que cerca de 70% das competências são transversais e trespagam todas as organizações, enquanto que 30% são específicos da organização.

A interpretação destes modelos comportamentais permitem-nos compreender melhor o porquê de não podermos considerar a *competência* sinónimo de desempenho, assim como o não a considerar uma simples soma de um conjunto de competências, pois nada garante que determinado desempenho se repita, nem que a posse de determinadas competências se reverta em competência. No Quadro 2.3 apresentámos uma síntese dos dois modelos de competência, recorrendo aos factores atrás definidos para a análise dos modelos.

No Quadro 2.3 podemos observar uma síntese dos modelos de Boyatzis e Spencer & Spencer.

Quadro 2.3 - caracterização dos modelos de competência profissional de Boyatzis e de Spencer e Spencer

campo	pesquisa organizacional	
designação	"Management competency model"	"Generic managerial model"
Autor(es)	Modelo de Boyatzis (1982)	Modelo Spencer & Spencer (1993)
orientação paradigmática assumida na abordagem da competência	racionalista	racionalista
conceitos base	<p>competência <i>"a job competency is an underlying characteristic of an individual which is causally related to effective or superior performance in a job" (p.21).</i></p> <p>competências <i>"it may be a motive, trait, skill, aspect of one's self image or social role, or a body of knowledge which he or she uses." (p.21).</i></p> <p>desempenho efectivo <i>"effective performance of a job is the attainment of specific results (i.e., outcomes) required by the job through specific actions while maintaining or being consistent with policies, procedures and conditions of the organizational environment" (p.12).</i> (Boyatzis, 1982)</p>	<p>competência <i>"a competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation" (p. 9).</i></p> <p>competências <i>"competencies are underlying characteristics of people and indicate ways of behaving or thinking, generalizing across situations, and enduring for a reasonably long period of time" (p.9)</i></p> <p>características subjacentes <i>"underlying characteristics means the competency is a fairly deep and enduring part of a person's personality and can predict behaviour in a wide variety of situations and job tasks" (p.9)</i></p> <p>relação causal <i>"causally related means that a competency causes or predicts behaviour and performance" (p.9)</i></p> <p>referência critério <i>"means that the competency actually predicts who does something well or poorly, as measured on a specific criterion or standard" (p.9)</i> (Spencer & Spencer, 1993).</p>
	<p>amplitude definição restrita, muito centrada nas características pessoais do trabalhador, comportamento e resultados.</p> <p>Modelo comportamental (personalista e behaviorista)</p> <p>tipo de discurso avaliativo</p>	<p>amplitude definição restrita, centrada nas características pessoais do trabalhador. Um pouco mais ampla que a apresentada por Boyatzis pois utiliza referencias critério que lhe permitem predizer um determinado desempenho com mais segurança.</p> <p>Modelo comportamental (personalista e behaviorista)</p> <p>tipo de discurso avaliativo</p> <p>Nota: além do modelo genérico de gestão construíram outros modelos genéricos para outras profissões.</p>
ramo da ciência de origem	Psicologia	Psicologia
época	Anos 90	Anos 90
País	Estados Unidos da América	Estados Unidos da América

4.1.1.3 Influências dos modelos comportamentais de Boyatzis e Spencer & Spencer

O *Management competency model* e o *Generic managerial model* influenciaram o movimento da competência durante longos anos. Mertens (1996) refere que, com base no modelo de Boyatzis e durante cerca de 20 anos, 100 investigadores produziram um total aproximado de 286 modelos genéricos, sendo que 2/3 dos investigadores eram norte-americanos, isto apesar deste movimento se ter estendido a outros países. Apesar de genéricos, estes modelos apresentavam algumas variações entre si. O número de clusters variavam entre 3 e 6, contendo 2 a 5 competências em cada um dos agrupamentos, com 3 a 6 indicadores de comportamento que demonstravam a competência em determinado posto de trabalho.

A partir da generalidade destes modelos foi efectuada ainda uma análise comparativa entre os vários modelos, em que se obteve um modelo com 21 competências e 360 indicadores que foram *plasmados* num “dicionário” de comportamentos para uma gestão efectiva.

Nos anos 90 e nos Estados Unidos da América surgiu um modelo genérico de competências, entendido como transversal, cujo objectivo era servir de base a qualquer tipo ou ramo de actividade profissional. A responsabilidade da apresentação da versão final deste modelo genérico foi da responsabilidade da *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* (SCANS). A identificação das competências transversais pretendidas resultou da obtenção de informação de um amplo grupo de “*informantes-chave*” do mundo empresarial, do sindical, da educação/formação e do académico, para além de especialistas na temática (ACT,1998). Foi pedido aos elementos constituintes do grupo que identificassem as principais áreas de habilidades necessárias para obter um emprego, e, a partir dessa identificação, foram definidas duas grandes famílias de habilidades: *habilidades e competências fundamentais* necessárias e consideradas mínimas em todos os trabalhos, e *habilidades e competências que distinguem* o trabalhador com perfil de excelência. Apesar dos resultados descreverem, em detalhe, a forma como a tipologia das habilidades se reflectia nos diferentes postos de trabalho, não foi

possível detectar todas as habilidades essenciais para cada posto, tendo-se recorrido à aplicação da taxonomia de habilidades da SCANS; no entanto, não foram definidos os postos e as habilidades requeridas. Esta foi uma tentativa de ir mais além, mas não teve o resultado esperado, até pela própria dificuldade que encerra. Apesar do objectivo não ter sido totalmente alcançado, foi possível chegar a uma lista de 11 comportamentos considerados chave (Quadro 2.4) e a um “*modelo de competências transversais entre sectores e ramos de actividade*” (Quadro2.5)

Quadro 2.4 - comportamentos chave à actividade profissional identificados em 1600 estabelecimentos (por ordem de importância)

1. escutar os temas apresentados pelos clientes/consumidores;
2. responder rapidamente aos clientes/consumidores;
3. usar computadores para localizar, processar ou comunicar informação;
4. ser cuidadoso e discreto na utilização da informação;
5. programar as suas próprias actividades;
6. proporcionar informação às pessoas;
7. determinar a prioridade de actividades;
8. saber trabalhar com pessoas de outros departamentos para cumprir uma tarefa;
9. saber julgar a importância, qualidade e precisão da informação;
10. saber coordenar a sua actividade com os outros;
11. saber escutar e dar respostas às instruções ou comentários de supervisores ou trabalhadores

(Fonte: ACT, 1995)

Quadro 2.5 - competências transversais entre sectores e ramos de actividade profissional

Fundamentos básicos	habilidades básicas	leitura, redacção, aritmética e matemática, capacidade de expressão e capacidade para ouvir.
	capacidades analíticas	pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, processar e organizar elementos visuais e outro tipo de informação, saber aprender e raciocinar.
	qualidades pessoais	responsabilidade, autoestima, sociabilidade, gestão pessoal, integridade e honestidade.
Competências	gestão de recursos	tempo, dinheiro, materiais e distribuição, pessoal (empregados).
	relações interpessoais	trabalho em equipa, ensinar a outros, serviço a clientes desprender-se da liderança, negociar e trabalhar com diversas pessoas.
	compreensão sistémica	compreender interrelações complexas, entender sistemas, monitorizar e corrigir desempenhos, melhorar e desenhar sistemas.
	domínio tecnológico	seleccionar tecnologias, aplicar tecnologias nas tarefas, fazer manutenção e reparar equipamentos.

(Fonte: SCANS, 1992)

Pensamos que, independentemente de as listagens de comportamentos e a definição de competências transversais não poderem ser “confundidas” com competência, estas não deixam de ilustrar aspectos importantes do desempenho competente, sendo que as relações interpessoais, a compreensão sistémica e o domínio tecnológico se assumem como competências transversais às várias áreas profissionais.

4.1.2 Outras conceptualizações de competência

Posteriormente a esta fase, muito centrada em modelos comportamentalistas assentes numa orientação racionalista de competência, surgiram outras perspectivas de natureza mais interpretativa e construtivista que deixaram de centrar a atenção no trabalhador e no trabalho e passaram a focar-se na conjugação do *trabalhador vs trabalho* em interacção com o contexto. Nesta linha de pensamento, Sandberg (1994) e Velve (2000) apresentaram conceptualizações de competência de natureza interpretativa e relacional e Stoof, Martens, Van Merriënboer, Bastiens (2002) posicionam-se numa perspectiva construtivista.

À semelhança da apresentação dos modelos comportamentais, importa perceber o que esteve na base destes “modelos” de competência descentrados das características do trabalhador.

4.1.2.1 A conceptualização de competência Sandberg e Velve

O sueco Sandberg (1994) em alternativa à abordagem racionalista, sugere uma abordagem interpretativa de competência, este considera que o significado que o trabalho tem para os trabalhadores resulta mais da sua experiência que do conjunto de atributos. Neste tipo de abordagem da competência o trabalho e o trabalhador são vistos como uma entidade única e não como duas entidades separadas, sendo que a competência é entendida como o significado que o trabalhador, com a sua experiência, dá ao seu trabalho (Sandberg, 1994; Dall’Alba & Sandberg, 1996). O autor adoptou a fenomenologia nesta sua abordagem interpretativa da competência no trabalho, assim o primeiro aspecto com que se preocupou foi procurar o “significado” de *experiência vivida*, isto é, o sentido que determinado aspecto da realidade tem para as pessoas, i.e., a forma como as pessoas experienciam ou atribuem sentido ao mundo.

Tendo por base estes pressupostos o entendimento de competência ultrapassou largamente o conceito de que a competência no trabalho resulta da conjugação de um conjunto específico de atributos, porquanto se considera

que o conhecimento dos trabalhadores, as habilidades e outros atributos usados na realização do trabalho assenta nas concepções que o trabalhador tem acerca do trabalho. Dito de outra forma, a maneira como os trabalhadores concebem o seu trabalho é que permite aos trabalhadores organizar o conhecimento e as habilidades num patamar superior até alcançarem uma competência distintiva no desempenho do seu trabalho, por forma a formarem a sua competência. Deste modo, a concepção particular dos trabalhadores acerca do trabalho define a competência que estes desenvolvem ou usam no desempenho da sua actividade profissional. Por conseguinte os atributos não têm um significado fixo, estes adquirem significados através de formas específicas de como o trabalho é concebido.

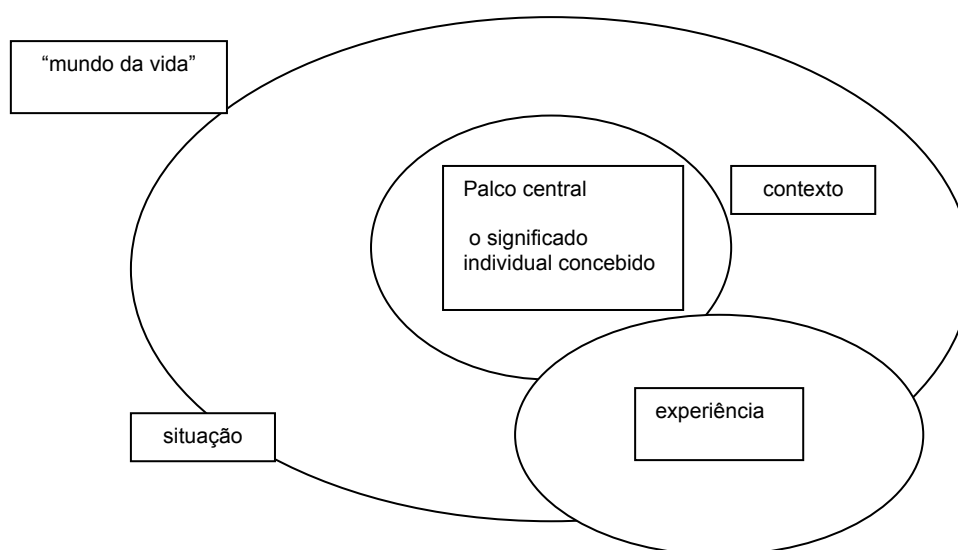
Nesta forma de entender a competência, três aspectos ganham relevo:

- . a forma como os trabalhadores concebem o seu trabalho cria e dá molda o contexto em que cada atributo adquire o seu significado específico para o desempenho do trabalho competente;
- . as concepções de trabalho estipulam não apenas o significado dos atributos mas também que atributos particulares são desenvolvidos e mantidos na realização do trabalho;
- . as concepções dos trabalhadores acerca do trabalho não dão apenas ascensão para distinguir diferentes formas de competência mas também para hierarquizar a competência no trabalho.

Em suma, Sandberg faz uma abordagem interpretativa da competência humana no trabalho, fugindo às tradicionais abordagens racionalistas. A concepção da dinâmica individual no trabalho e a sua relação com ele é entendida como um elemento essencial da competência. Neste sentido a concepção de competência resulta da forma como as pessoas experienciam ou atribuem sentido ao mundo. Nesta concepção os atributos não têm um significado fixo, estes adquirem significados através de formas específicas de como o trabalho é concebido, por conseguinte a competência e o trabalho formam uma entidade única, sendo que a definição de competência contém: conhecimento - o que aprendemos no sistema educativo; experiência - o que

aprendemos e obtemos no trabalho e nas relações sociais e habilidades - forma como usamos o conhecimento e a experiência.

Na mesma linha de pensamento, outros autores “pegaram” na forma de Sandberg “olhar” a competência e desenvolveram trabalhos com base nos mesmos pressupostos interpretativo-relacionais. Velve (2000) avançou com um conceito de competência cujo ponto de partida é a pessoa inserida no contexto de trabalho. A autora refere que o contexto em que cada pessoa trabalha, as situações e a sua experiência, não podem ser separadas do significado que cada pessoa atribuí ao mundo que o rodeia (Figura 2.7).



(adaptado de Velve, 2000, p. 9)

Figura 2.7 - conceito interpretativo/relacional de competência

Como podemos verificar na Figura 2.7, o palco central do conceito de competência é o significado que cada indivíduo atribui aquilo que o rodeia: *experiência, contexto, situação, envolvimento*. A natureza orgânica do constructo de competência está bem ilustrada nesta imagem em que as partes constituintes fazem parte de uma “engrenagem” global.

4.1.2.2 A conceptualização de competência de Stoof e colaboradores

Stoof, Martens, Van Merriënboer e Bastiens (2002) vão um pouco mais além de Velve, na valorização do significado que a pessoa dá ao trabalho, e adoptam uma perspectiva construtivista de competência. Estes consideravam que apesar de o termo competência ter vindo a ganhar gradualmente

importância no Desenvolvimento dos Recursos Humanos (HRD) e na Educação não existia ainda uma estrutura teórica da competência, nesse sentido canalizaram os seus esforços para o desenvolvimento de uma estrutura. Segundo eles, a abordagem construtivista de competência justifica-se porque confere flexibilidade ao processo de construção do conceito. O eixo de discussão em que se situaram foi na dicotomia objectivismo/construtivismo, estes propuseram o abandono da procura de um significado absoluto de competência e sugeriram a adopção de definições diferenciadas de competência, tendo em conta as características de cada organização, pois o importante é o grau de viabilidade do conceito por quem o utiliza. Defendem ainda que cada organização deve construir o seu próprio conceito de competência, um conceito que seja viável, que se adequa às necessidades da organização.

Em síntese, na perspectiva construtivista de competência o que importa não é a verdade da definição mas sim a adequação da construção da definição no contexto em que é utilizada (i.e., viabilidade, Von Glaserfeld, 1995)¹⁷. Neste mesmo entendimento, Mirabile (1997) refere que *“o ponto mais importante acerca dos modelos de competência é que os formatos são governados pela sabedoria/discernimento das pessoas que precisam deles e os constroem”* (p.76).

Os autores iniciaram o processo de exploração do conceito de competência partindo dos seguintes pressupostos: .

- existe uma multiplicidade de definições competência;
- cada organização deve procurar encontrar uma definição de competência que seja viável e adequada aos seus objectivos;
- os trabalhadores de cada organização devem participar na construção do conceito de competência;

¹⁷ Uma aproximação construtivista não visa descrever um conceito que seja extremamente duro de agarrar, mas redirecciona a atenção das pessoas preocupadas com a sua própria situação e as suas próprias necessidades, de forma a construir uma definição viável de competência.

- a matriz conceptual de competência incorpora dois aspectos: as dimensões da competência e os termos associados à competência.

Na construção do conceito consideravam fundamental incorporar três elementos: as pessoas, o objectivo e o contexto. Para a representação da definição de competência os autores recorrem a uma amiba, cuja forma varia em função do que está dentro e do que a envolve. Os limites da definição são determinados por “forças” interiores, designadas de dimensões e por “forças” exteriores designadas de termos relacionados com o conceito de competência (Figura 2.8). As escolhas e ênfase dada a determinadas dimensões ou termos têm como efeito expandir ou restringir o conceito de competência, levando cada organização a encontrar a definição mais viável para si.

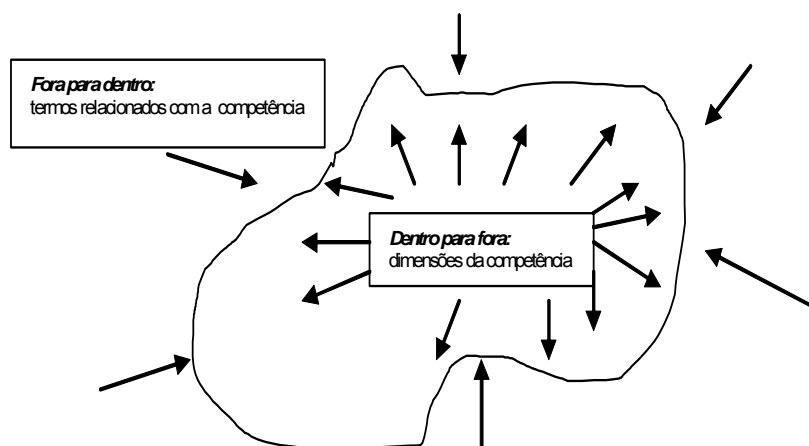


Figura 2.8 - limites do conceito de competência (adaptado de Stoof et al. 2002, p.)

Na Figura 2.8 podemos observar que o conceito está limitado e demarcado por uma linha irregular que contém as dimensões da competência¹⁸ e as setas representam duas forças opostas que conferem a forma irregular aos limites do conceito. As setas interiores tendem a expandir

¹⁸ Uma forma de explicar a noção de dimensão, dentro desta conceptualização de competência, é recorrer à imagem de uma linha contínua com uma seta em cada extremidade que representam os dois extremos opostos da dimensão. Por ex. *competência ensinável vs competência não ensinável*. Ao procurarmos saber a noção de competência das pessoas estas posicionam-se numa determinada posição nalgum local na linha dimensional. Por ex. quando estas consideram a competência como algo que pode ser ensinado, eles tomam posição no final da linha que representa a “*competência ensinável*”, surge como o ponto limite da linha que está associado à “*competência ensinável*”, que consequentemente resulta numa protuberância para fora, enquanto que o lado oposto do limite se retrai. Esta é a base do entendimento das várias dimensões, relativamente à abordagem dentro-fora. A forma do limite altera-se de acordo com o posicionamento das pessoas em cada uma das dimensões. Os autores incluem cinco dimensões na sua análise: *pessoal vs características das tarefas; individual vs competência distribuída; específica vs competência geral; níveis de competência vs competência como um nível; competência ensinável vs competência não-ensinável*.

os limites do conceito, onde estão incorporadas as dimensões da competência. Do lado oposto estão as setas que apontam de fora para dentro que tendem a reduzir os limites da competência. No lado de fora estão situados os termos que apesar de se relacionarem com a competência não são sinónimos. Os limites da competência assumem-se como limites dinâmicos que mudam face à relação de forças que se estabelece entre as dimensões e os termos, directamente relacionadas com a percepção de cada indivíduo. Em consequência as definições de competência a que se chega estão muito dependentes desta relação de forças.

Uma das “*virtudes*” da utilização desta visão construtivista da abordagem da competência é o levar as pessoas a pensar acerca das dimensões da competência, além de permitir a utilização dos diferentes termos de uma forma mais consciente e adequada. Acresce que uma definição de competência, não é estática, esta altera-se com a mudança de qualquer uma das determinantes: pessoas, objectivo ou contexto.

A perspectiva de competência desenvolvida pelos autores diferencia-se nitidamente das análises baseadas no comportamento (behaviorista) assim como da análise funcional (muito baseada no trabalho). Nesta forma de “olhar” para a competência, ganha total significado a afirmação de que o conceito está directamente relacionado com o uso que se faz dele, conseguindo ir ainda mais além pois incorpora a pessoa que vai “utilizar” o conceito na sua construção. Este tipo de abordagem foi considerado um passo em frente no desenvolvimento da estrutura teórica da competência.

Não sendo verdadeiros modelos de competência podemos ainda assim sintetizar os seguintes aspectos:

- . *campo de aplicação* - HRD/Formação profissional;
- . *orientação paradigmática* - interpretativo-relacional (Sandberg e Velve), construtivista (Stoof, Martiens, Merriënboer, Bastiens);
- . *elementos base* - significado individual/ experiência/ contexto/ situação/ “mundo da vida” (Sandberg e Velve), pessoas/ objectivo/ contexto (Stoof, Martiens, Merriënboer, Bastiens);
- . *país* - Suécia

Os modelos e conceitualizações de competência apresentados permitem-nos concluir que a evolução do movimento da competência, ao nível do campo organizacional, se deu no sentido de perspectivas mais restritas centradas no trabalhador e no trabalho para perspectivas mais amplas em que o a interacção trabalhador, trabalho, experiência e contexto marca a concepção de competência. A ideia de viabilidade e utilidade, adstrita a perspectivas construtivistas, são também consideradas fundamentais no campo organizacional.

4.2 Campo do mercado de trabalho

O mercado trabalho, não obstante ser um campo genérico e inespecífico, foi um palco atractivo de investigação, tendo originado múltiplos estudos que acabaram por resultar na construção de modelos de competência profissional. Na sua maioria, estes modelos surgiram de necessidades conjuntas de empregadores e formação profissional, ou seja, por um lado os empregadores que procuram empregados qualificados capazes de desempenhar de forma competente as funções para as quais são contratados, por outro os formadores que pretendiam formar indivíduos capazes de responder às exigências do mercado de trabalho. Foi nesta dicotomia formação e exercício que autores como Hager, Gonzi, Cheetham & Chivers, Mathews & Mansfield e Boterf Guy, entre outros, procuraram clarificar o significado de profissional competente na procura de respostas satisfatórias para ambos os sectores.

Não obstante a diversidade de modelos que a literatura nos oferece, genericamente podem ser distinguidos dois grandes grupos (Mansfield & Mitchel, 1996, pp. 43-45):

. *os modelos baseados nos inputs* (entradas) - a base são os requisitos que as pessoas devem possuir, para desempenharem determinada ocupação, ou, em alternativa, a forma como adquirem os requisitos necessários para o desempenho dessa ocupação. Estes requisitos são de dois tipos: os que se reportam às questões da aquisição da competência, designados de modelos de

*input educacional*¹⁹, e os que se reportam às características da pessoa, designados de modelos psicológicos²⁰.

. os *modelos hierárquicos* - partem da assumpção de que diferentes tipos de ocupações necessitam de diferentes métodos e abordagens para analisar e descrever as diferentes ocupações e tipos de trabalho. Esta perspectiva defende que é mais viável a existência de diferentes modelos que de um modelo geral que seja suficientemente flexível, adaptando-se a todos os papéis e funções. Neste entendimento de competência ocupacional é possível visualizar três modelos amplos de competência ocupacional:

. o modelo relacionado com os serviços e ocupações manuais - o modelo é definido em função das tarefas desempenhadas, sendo que as tarefas são definidas por outros;

. o modelo relacionado com as ocupações ligadas à gestão - modelo usualmente baseado na descrição de tarefas e identificação de características pessoais críticas, sendo uma abordagem alternativa à utilização de standards. O modelo de competência tende a ser claro, pois incorpora a descrição da actividade de forma limitada e as qualidades pessoais e os atributos do indivíduo;

. o modelo relacionado com ocupações profissionais (técnicas) - modelos que enfatizam a natureza prática da ética e a raridade, a complexidade do conhecimento base e a natureza da relação com os clientes. A competência é considerada o conhecimento base, associado ao uso apropriado do conhecimento dentro de uma estrutura ética.

Estes modelos ocupacionais têm por base os resultados, sendo que tornam evidente a ligação estreita que existe entre a formação e a actividade profissional. Nos anos 80 houve várias tentativas de definir competência em termos de resultados; neste âmbito refira-se a desenvolvida pelo Scottish Education Department (SED), que resultou numa nova proposta de treino vocacional (Vocational Educational Training - VET) e que apontava para:

¹⁹ Definem o que as pessoas têm que aprender, possuir e desenvolver em termos de habilidades, atributos, conhecimento e entendimento. Vêm a competência como a combinação total de inputs dos programas de aprendizagem.

²⁰ Focam a atenção no que as pessoas precisam de ser, que características psicológicas eles necessitam de possuir para trabalhos diferentes. Estes modelos têm uma forte influência em alguns dos modelos hierárquicos.

- . o desenvolvimento de conhecimento e entendimento de nós mesmos, da nossa comunidade e do envolvimento, como forma de procurar suprir as alterações rápidas a que a sociedade foi sujeita;
- . o desenvolvimento de habilidades intelectuais, práticas e físicas, interpessoais, sociais e vocacionais;
- . o desenvolvimento de atributos, valores e motivações, que incentivam as pessoas a agir de determinada maneira ou a tomar decisões específicas.

Na continuidade desta perspectiva do SED, a *Further Education Unit* veio reforçá-la descrevendo a competência como “*the possession and development of sufficient skills, knowledge and appropriate attitudes and experience for successful performance in life roles*” (Mansfield & Mitchel, 1996, p.45).

Posteriormente a Standards and Assessment Support Unit apresentou uma definição mais detalhada de competência ocupacional:

“the ability to perform activities in jobs within an occupation, to the standards expected in employment. The concept also embodies the ability to transfer skills and knowledge to new situations within the occupational area and beyond to related occupations. Such flexibility often involves a higher level of mastery of skills and understanding than is common among even experienced employees. Competence also includes many aspects of personal effectiveness in that it requires the application of skills and knowledge in organizational contexts, with workmates, supervisors, customers, while coping with real life pressures” (Mansfield & Mitchel, 1996, p.47).

Na mesma fase, o trabalho realizado pela Review of Vocational Qualifications (RVQ) conduziu à formação do *National Council for Vocational Qualifications*, onde foi discutida a natureza da “*declaração de competência*” e o conteúdo de novas qualificações vocacionais, que mais tarde vieram a ser denominadas de *National Vocational Qualifications (NVQs)*. Neste contexto é advogado que o conceito de competência deve reflectir três aspectos da *performance*, i.e., a competência refere-se à performance, (numa variedade de modos), a padrões especificados (pela indústria) e a tarefas relevantes. Aparentemente recuou-se para uma visão de competência mais restrita, muito baseada na tarefa. RVQ parece contradizer-se nesta sua visão de NVQs, ao

considerar que estas “qualificações” devem reflectir a competência e assegurarem uma força de trabalho competente.

Esta época ficou marcada pela ausência de convergência, a confusão entre metas e objectivos educacionais, conceitos psicológicos e descrições de tarefas esteve ao rubro, facto que acabou por criar espaço para o aparecimento de uma descrição da competência profissional baseada em resultados. Claramente havia necessidade do aparecimento de um novo modelo de competência ocupacional que reflectisse o ponto de vista da competência mais lato que o programa New Training Initiative (NTI)²¹ e o Youth Training Scheme (YTS)²² necessitavam. Este modelo apareceu em 1985 sob a designação de “*Job Competence Model*” trazendo um entendimento de competência claramente distinto de entendimentos anteriores, porquanto se baseia na descrição dos resultados (outcomes) que o individuo tem que alcançar e não nas habilidades e conhecimentos que o indivíduo tem que possuir, por outras palavras, os atributos que estes devem possuir ou tarefas que devem estar aptos a desempenhar.

4.2.1 O modelo de competência ocupacional de Mathews & Mansfield

O “Job Competence Model” (JCM) surgiu no Reino Unido numa fase em que o significado de competência era pouco claro, uma vez que nessa altura não existiam sequer “ideias” acerca do tipo de conceito que poderia emergir no futuro. A “competência” era considerada uma mistura de habilidades e o resultado de análises de tarefas que foram colocadas em conjunto e agregadas numa série de constructos pessoais de competência, formando um sistema complexo e radical, designado de NVQs. No NVQ’s, o debate que existia não era sobre uma *força de trabalho competente* mas sim sobre uma *força de trabalho qualificada*. Face à centração nas questões da qualificação, o sistema tradicional de preparação para o mercado de trabalho o VET era concebido com base em aspectos quantitativos; contudo, as mudanças ocorridas na

²¹ programa de promoção do treino de jovens e adultos preocupado em definir o que as pessoas tinham que estar aptas a fazer no trabalho, contrariamente ao que o VET habitualmente fazia, pois baseava-se em modelos curriculares, mais ligados a práticas tradicionais que correntes.

²² programa lançado em 1982 com o objectivo de oferecer às escolas a oportunidade de receber durante num ano um treino ocupacional integrado com experiência de trabalho real, que conduzia ao reconhecimento da qualificação vocacional.

sociedade em geral, nomeadamente nos mercados, economias e indústrias conduziram a uma visão qualitativa e a uma valorização dos recursos humanos. Os aspectos qualitativos passaram a ser representativos, trazendo uma visão mais ampla de competência ocupacional, que, em última instância, permitia que os indivíduos, que alcançavam os NVQs, desenvolvessem a sua competência, tornando-se capazes de desempenhar de forma competente o seu papel no local de trabalho.

O JCM resultou, inicialmente, de uma iniciativa particular num contexto de treino específico e com um foco limitado, mas, desde o seu aparecimento em 1985, teve um grande desenvolvimento passando a ser aplicado a todos os papéis de trabalho, em todos os níveis e em todas as ocupações, tornando-se um modelo universal da força do trabalho competente. O modelo propõe uma expansão considerável do conceito de competência ocupacional, pois até ao momento a competência ocupacional era frequentemente expressa como a capacidade para aplicar habilidades e desempenhar tarefas padronizadas. A isto foi adicionado, não integrado, um número complementar de constructos para compensar a restrictividade de muitos trabalhos, assim como procurar alinhar as capacidades ocupacionais com as necessidades reais da economia, sendo descritas como adaptabilidade, flexibilidade e boa vontade (voluntarismo) para mudar e tomar responsabilidades adicionais.

A noção de competência, de que partiram, baseava-se na descrição dos resultados (outcomes) que os indivíduos precisavam de alcançar e não nas habilidades e conhecimento a dominar ou nos atributos que tinham de possuir ou, ainda, nas tarefas que necessitavam de estar aptos a desempenhar. Esta noção de competência adoptada pelos autores diferenciou, desde logo, este modelo de modelos anteriores, na medida em que o foco está nos resultados e não nas características pessoais dos trabalhadores ou tarefas. Por conseguinte, o JCM apresenta-se como um modelo holístico, desenhado para cobrir todas as expectativas de trabalho e relações, enfatizando as interrelações entre as diferentes componentes.

As características deste modelo foram sintetizadas por Mansfield & Mitchell (1996, p.49) da seguinte forma:

- . o foco está nos papéis a desempenhar no trabalho, por contraste a modelos anteriores centrados nas tarefas ou atributos pessoais;
- . é reconhecido que os papéis no trabalho resultam de expectativas sociais, isto é, os resultados que se espera que o indivíduo alcance;
- . é considerado que todos os papéis de trabalho têm características comuns, sendo que no JCM são descritas como componentes, cuja variação ocorre apenas ao nível da predominância em função dos diferentes papéis. Isto significa que o modelo não está preocupado com quem usualmente preenche os papéis – homem ou mulher, profissional ou não profissional – ou onde os papéis estão tradicionalmente localizados na estrutura social (p. 49).

O modelo é mais dinâmico que o protagonizado pelos padrões ocupacionais, embora com menor especificação em relação ao espectro nas categorias de habilidades potenciais nas tarefas de gestão e envolvimento no papel/trabalho. Também não inclui nenhum papel específico para o conhecimento, a competência cognitiva ou os aspectos éticos ou valores. Neste entendimento, competência ocupacional significa estar apto para reunir os requisitos técnicos da ocupação, gerir e controlar quebras e variações, coordenando diferentes actividades para reunir os objectivos globais, bem como adaptar e modificar para reunir os requisitos dos diferentes envolvimento. Esta é uma mudança de uma concentração em operações e actividades para uma preocupação com a função, o propósito e a descrição das subtilidades do papel completo do trabalho. Na Figura 2.9 podemos observar a representação do JCM, onde fica evidente a interacção entre os resultados e os processos e a importância do envolvimento.

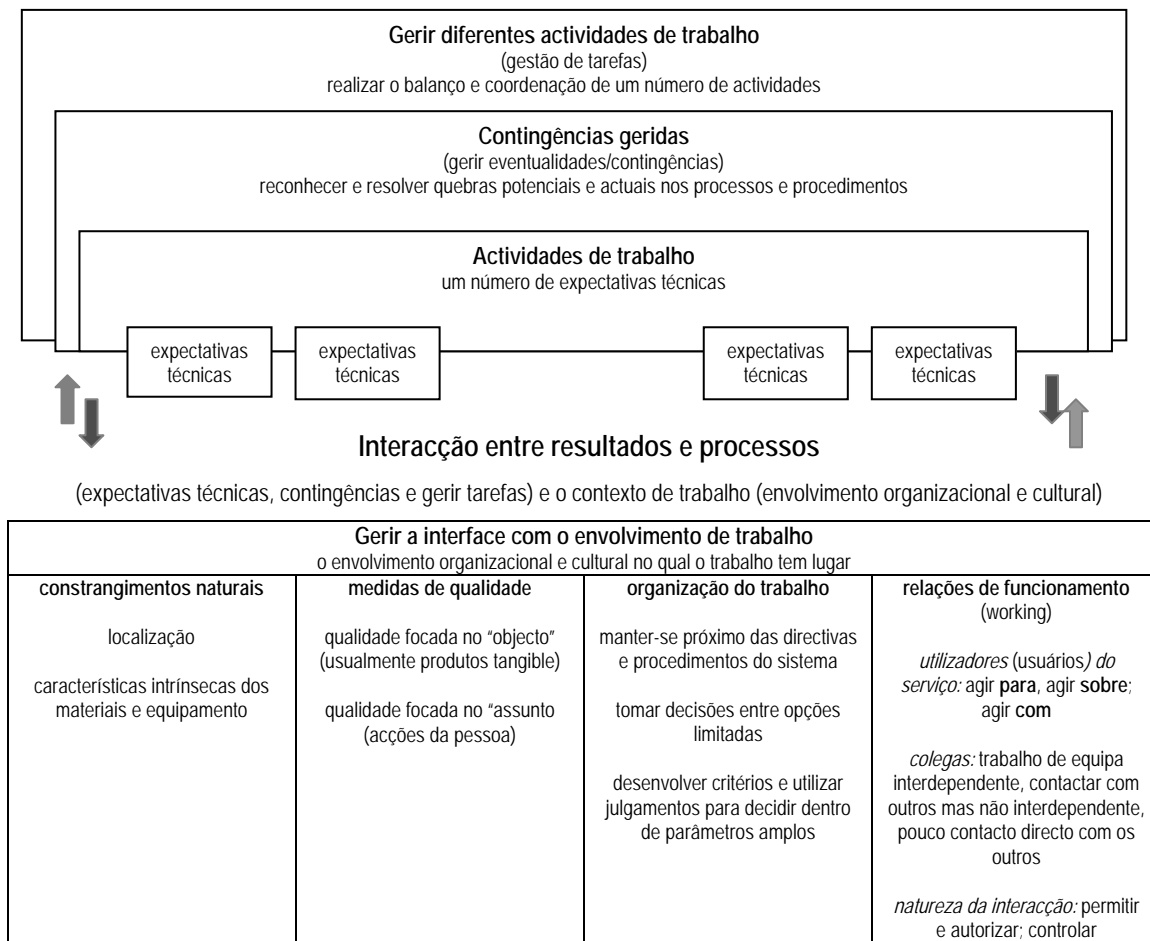


Figura 2.9 - the Job Competence Model (adaptado de Mansfield & Mitchel, 1996, p.68)

4.2.2 O modelo de competência ocupacional de Cheetham & Chivers

Cheetham e Chivers (1996, 1998) conceberam um modelo de competência profissional, designado de Model of Professional Competence (MPC), também ele transversal a todas as áreas. Neste modelo, os autores procuraram agregar vários pontos de vista da competência, aparentemente divergentes, nomeadamente a abordagem pelos resultados (outcomes), a abordagem centrada nas características chave preconizadas no NVQ e a abordagem do “prático reflexivo” sugerida por Schön. Os autores começaram por construir um modelo de competência provisório, designado de *Provisional Model of Professional Competence*, que melhoraram até chegar ao modelo final. O ponto de partida na concepção do modelo foi a análise de diferentes modelos e protocolos para descrever a competência. Dos modelos retiraram

elementos que, dentro das diferentes aproximações, eram coerentes, e conjugaram-nos para construir um simples (e único) modelo holístico de competência. O modelo provisório tentou unificar a abordagem da competência pelos “resultados”, as características chave do NVQs (no Reino Unido) e a abordagem do “prático reflexivo” descrito por Schön. O modelo incorporou as perspectivas behavioristas (comportamentais) e funcionalistas da competência, acrescidas das metacompetências e da ética.

Procurando sintetizar os principais elementos incorporados nesta primeira versão do modelo de competência desenvolvido pelos autores, diremos que este incorporou:

- . a abordagem pelos “resultados” - perspectiva behaviorista, comportamental
- . a abordagem pelas características chave do NVQs - perspectiva funcionalista
- . a abordagem do “prático reflexivo”, descrita por Schön;
- . as questões relativas às metacompetências e à ética.

Além destes elementos chave, o modelo teve outras influências, nomeadamente de modelos de competência específicos, como o modelo de competência no trabalho de Mathews e Mansfield (1985). Os autores tentaram tornar mais dinâmicos alguns conceitos utilizados por Mathews e Mansfield (1985), como é o caso de habilidades chave (designadas formalmente de habilidades essenciais) - genéricas, habilidades transferíveis, consideradas importantes para todas as ocupações e utilizadas pela maioria dos empregadores no Reino Unido, aquando do recrutamento de pessoal. Outro aspecto, que foi ainda incorporado, são as ferramentas analíticas mais gerais, como a taxonomia de Bloom's (1956) - sistema usado para categorizar os vários tipos de aprendizagem/realização dentro do domínio do conhecimento. O modelo provisório foi exposto à crítica de peritos e testado empiricamente através de entrevistas com práticos de um largo espectro de profissões, para além de uma série de consultas *via postal*. Este processo moroso e complexo permitiu a revisão do modelo inicialmente proposto, resultando numa proposta final do modelo de competência profissional.

A estrutura conceptual, que esteve na base do modelo final, foi basicamente a mesma. As influências chave foram assim (Cheetham e Chivers, 1988):

- . o modelo de competência implícito nos standards ocupacionais (padrões ocupacionais) e os NVQs do Reino Unido;
- . o associado “modelo de competência no trabalho” descrito por Mathews & Mansfield (1985);
- . o trabalho desenvolvido na área dos modelos comportamentais, principalmente ao nível da gestão com inúmeros trabalhos de autores relevantes, em maioria americanos (e g., Boyatzis, 1982; Klemp, 1980 Schroder, 1989);
- . a epistemologia da prática profissional sugerida por Schön (1983), que acabou por resultar na abordagem do “prático reflexivo”;
- . o conceito de metacompetências (metaqualidades ou metahabilidades) associado a autores, como é o caso de Reynolds, Snell (1988), Linstead (1991), Hall (1986) e Nordhaug (1990);
- . o conceito de “*habilidades nucleares*”²³ (*core skills*), promovido pelo governo do Reino Unido e pelo Conselho Nacional de Qualificações Vocacionais;
- . um conjunto de trabalhos sobre ética e valores nas profissões e dentro dos standards ocupacionais, incluindo as investigações de Ozar (1993) e Eraut, Cole, Marquand (1994).

Os autores procuraram, assim, desenvolver um modelo que reunisse o funcional, o pessoal, o cognitivo, o ético e as metacompetências, atribuindo à reflexão um papel central.

Um dos aspectos que também importa evidenciar neste modelo é o facto dos autores terem analisado o significado de cada termo que utilizaram, conferindo mais rigor e precisão à descrição de competência implícita no modelo.

²³ No Reino Unido tornou-se na convenção para utilizar o plural “competências” quando se referiam aos standards ocupacionais. Convenção esta que foi seguida pelos autores no seu trabalho. Contudo quando se referem a competência num sentido mais geral, o plural “competências” será usado.

O modelo comporta especificações acerca do conhecimento e do entendimento dos requisitos necessários à ocorrência de um desempenho efectivo, e reconhece também a importância do contexto de trabalho e do envolvimento no trabalho. Na Figura 2.10 podemos observar que, no centro do modelo, temos quatro componentes nucleares (core competences), que podem ser vistos como grupos de competências (Cheetham & Chivers, 1996, p.24, 1998, pp.273-274):

1. competência conhecimento/cognitiva – “... *the possession of appropriate work-related knowledge and the ability to put this to effective use*”.
2. competência funcional – “...*the ability to perform a range of work-based tasks effectively to produce specific outcomes*”.
3. competência pessoal e comportamental – “... *the ability to adopt appropriate, observable behaviours in work-related situations*”.
4. competência valores/ética – “... *the possession of appropriate personal and professional values and the ability to make sound judgements based upon these in work-related situations*”.

Cada componente contribui para os resultados (outcomes), que são observados e percebidos pelo próprio profissional e por outros, que podem não só dar feedbacks, como tornar mais nítida a percepção do próprio. O *contexto de trabalho* é considerado a situação particular em que cada prático exerce a sua actividade e *envolvimento do trabalho* refere-se às condições físicas, culturais e sociais que envolvem o indivíduo no seu trabalho. Os autores, embora reconheçam que os conceitos de contexto e de envolvimento são distintos, consideraram-nos suficientemente similares para poderem ser agregados. As metacompetências surgem bem contextualizadas, situando-se na capacidade dos indivíduos analisarem ou desenvolverem as outras competências que possuem, sendo definidas como: “*competências que trespagam, que cruzam as outras competências*”. A reflexão foi considerada, por si só, uma metacompetência, não deixando dúvidas quanto à sua importância na medida em que torna as pessoas aptas para ir ao que está junto das outras competências, para analisar, modificar e desenvolver. Ao mesmo tempo, a reflexão tem uma posição única, agindo como uma espécie de

porteiro (“gate-keeper”) para determinado tipo de desenvolvimento. Por este motivo foi-lhe dado o sub-título “super-meta”. No modelo é ainda reconhecido que a personalidade e a motivação podem ter um impacto na competência profissional. A personalidade pode afectar a competência, em virtude dos diferentes traços que podem ajudar ou não o desempenho profissional em determinadas papéis, isto apesar do indivíduo poder desenvolver estratégias que superem esses traços. A motivação pode afectar ambos, o desempenho no trabalho e voluntariedade para desenvolver ou incrementar competências (e.g., aprender através da reflexão e ou mesmo reflectir em primeiro lugar). Apesar destes dois aspectos estarem fora do ciclo de desenvolvimento, na figura, é reconhecido que o processo reflexivo, quando aplicado a estes aspectos, pode estimular mudanças na personalidade, em ambos e ao longo do tempo. A agilidade mental foi adicionada às metacompetências/transcompetências seguindo as ideias de Reynolds e Snell (1988).

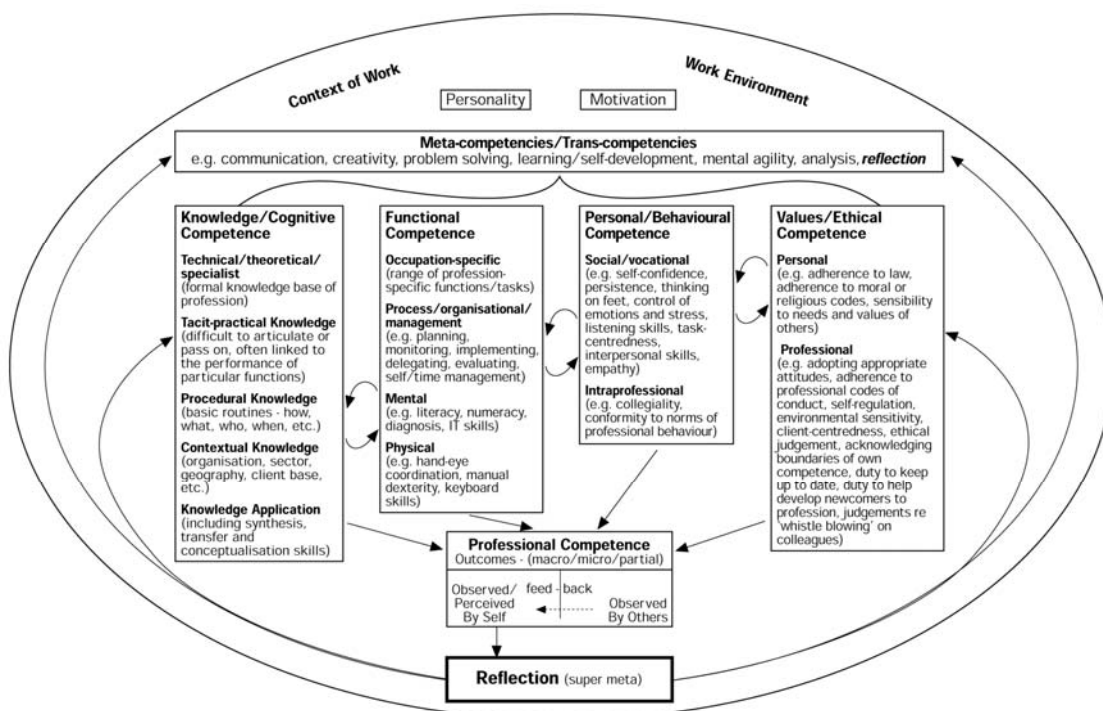


Figura 2.10 - model of Professional Competence (Cheetham & Chivers, 1998, p.275)

Complementarmente os autores apresentam ainda diagramas ocupacionais, designados de “*occupational competence mix diagram*”, constituídos pelas componentes nucleares e as metacompetências. Estes diagramas podem ser utilizados para comparações entre profissões (Figura 2.11).

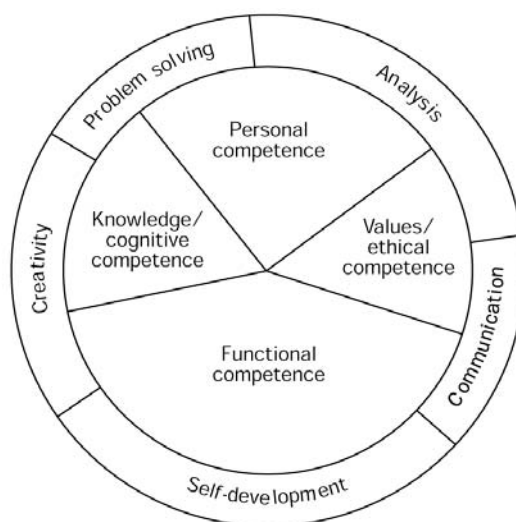


Figura 2.11 – occupational competence mix diagram (Cheetham & Chivers, 1998, p.270)

A literatura indica-nos que cada abordagem tem as suas próprias fraquezas e forças. Os autores ao acreditarem numa visão mais holística acabaram por fazer uso de uma epistemologia da prática modificada, designada pelos autores de “*technically-grounded extemporisation*” (extemporização fundada na técnica), que permite obter uma perspectiva mais exacta da forma como os profissionais operam na prática. Mais que o saber em acção ou racionalidade técnica, esta epistemologia modificada aumenta a necessidade de um paradigma de desenvolvimento profissional, dirigido no sentido de colocar as práticas a funcionar na sua forma descrita (Cheetham e Chivers, 2000). Tal paradigma necessita de focar o desenvolvimento da competência numa combinação de: conhecimento profissional, competência no local de trabalho, pensamento racional e reflexivo, prática flexível e inovadora. Estes aspectos devem então ser incorporados na perspectiva do desenvolvimento profissional.

De referenciar também que, apesar das mais valias atribuídas ao modelo, este acabou por ser pouco testado nas diferentes áreas profissionais. Alguns investigadores chegaram mesmo a considerar que o modelo produziu pouco conhecimento útil, na medida em que foi pouco testado. Segundo os críticos, apesar do modelo pretender ser holístico, na prática, concentra-se muito na competência funcional (capacidade para desempenhar um espectro tarefas específicas de um trabalho), outros ainda referiam o elevado grau de complexidade do modelo que dificulta a sua utilização.

Independentemente das diferenças entre o JCM e o MPC, ambos se apresentam como modelos transversais e com uma natureza mais dinâmica e holística que a protagonizada pelos NVQs. No Quadro 2.6 apresentámos a síntese dos dois modelos.

Quadro 2.6 - caracterização dos modelos de competência profissional de Mathew & Mansfield e Cheetham e Chivers

Campo	Mercado de trabalho - transversal às várias ocupações profissionais -	
Designação	<i>"Job Competence Model"</i>	<i>"Model of Professional Competence"</i>
Autor(es)	Mathew & Mansfield (1985)	Cheetham e Chivers (1996,1998)
Orientação paradigmática assumida na abordagem da competência	racionalista e interpretativa	Interpretativa e estruturalista
Conceitos base	<ul style="list-style-type: none"> . foco nos papéis a desempenhar no trabalho, . reconhecimento que os papéis resultam de expectativas sociais . considera-se que todos os papéis de trabalho têm características comuns. <p>A noção de competência é baseada na descrição dos resultados que os indivíduos necessitam de conseguir mais que habilidades e conhecimento que necessitam de ter, os atributos que estes devem possuir ou as tarefas que estes devem estar aptos para fazer.</p>	<p>O modelo procura agregar vários pontos de vista da competência, aparentemente divergentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . abordagem pelos resultados – perspectiva behaviorista ou comportamental . abordagem centrada nas características das tarefas a desempenhar (NVQ) – perspectiva funcionalista . abordagem do "prático reflexivo" descrito por Schön . metacompetências . ética <p>O modelo teve ainda outras influências nomeadamente modelos de competência profissional específicos como o de Mansfield & Mathews (1985), além das ferramentas analíticas gerais como a taxonomia de Bloom's (1956).</p>
	<p><i>Amplitude de aplicação</i> – lata, aplicado a todos os papéis, níveis e ocupações.</p> <p>Modelo ocupacional (funcionalismo)</p> <p><i>Tipo de discurso</i> – essencialmente descritivo</p>	<p>Amplitude de aplicação – lata, aplicado a todas as ocupações</p> <p>Modelo ocupacional (holístico, integrativo)</p> <p>Tipo de discurso – descritivo e explicativo</p>
Ramo da Ciência de origem	Sociologia e Economia	Sociologia e Psicologia
época	Anos 80	Anos 90
País	Reino Unido	Reino Unido

4.2.3 Outras conceptualizações de competência

Esta época também foi marcada por pesquisas de outros autores, que, apesar de não terem construído verdadeiros modelos de competência, avançaram com conceptualizações de competência que importa rever. Refira-se, por exemplo, o caso de Hager e Gonzi na Austrália e o de Le Boterf Guy na França.

4.2.3.1 A conceptualização de competência de Hager & Gonzi

Nos estudos que realizaram no contexto profissional com um enfoque especial na formação, Hager e Gonzi (1996) identificaram vários entendimentos de competência, que sintetizaram em três grandes concepções de competência:

- . *behaviorista ou abordagem pelas tarefas* - o foco são os comportamentos. É uma perspectiva redutora, que viabiliza a mecanização através de um treino padronizado.

- . *atributos ou abordagem genérica das habilidades* - o foco são os atributos do trabalhador, que funcionam como preditores de desempenho. É uma perspectiva muito genérica que não permite um controlo real da prática e coloca problemas de transferência. A ligação entre o atributo e o desempenho é vaga.

- . *abordagem integrada* – incorpora as duas abordagens anteriores, tarefas e atributos, na tentativa de captar a riqueza da prática. Admite mais do que um caminho para alcançar determinado objectivo.

Os autores referem que a forma como a competência é entendida e conceptualizada se reflecte grandemente nos moldes em que os padrões/standards da competência são utilizados e avaliados. Estes consideram que a abordagem integrada é a perspectiva que melhor dá resposta às necessidades, quer profissionais, quer da formação.

Para melhor compreendermos esta opção pela abordagem integrada, façamos uma breve análise às consequências da adopção de cada concepção de competência na definição dos padrões/standards ocupacionais e na selecção de estratégias de formação. Se o ponto de partida for a perspectiva

baseada nas tarefas, a tendência é elaborar padrões/standards descritivos das tarefas que tendem a conduzir à descrição das tarefas mais habituais, não incorporando competências de nível elevado. Essa omissão acaba por trazer consequências para a formação, na medida em que os programas de treino adoptam estratégias de intervenção com base em padrões/standards de competência restritos. Se a perspectiva de partida for a relacionada com os atributos, materializados no conhecimento, habilidades, atitudes e capacidades, como a resolução de problemas, comunicação, entre outras, o treino é no sentido de trabalhar estes atributos de forma separada. Não obstante esta perspectiva ser mais ampla e permitir a variabilidade, é criticável pelo facto dos atributos serem trabalhados longe da local de prática real tendo pouca ligação com o desempenho ocupacional futuro. Na tentativa de resolução da falta de ajustamento entre as necessidades profissionais e as práticas de formação, a abordagem integrada surge como a mais adequada para a definição dos padrões/standards ocupacionais, porquanto selecciona as tarefas-chaves (acções intencionais) centrais à prática da profissão, evitando a utilização de listagens extensas de tarefas. Nesta abordagem, os atributos principais requeridos para o desempenho competente das tarefas-chave (acções intencionais) são objecto de identificação. A riqueza desta concepção integrada advém, assim, da conjugação deste dois requisitos: as *tarefas-chave* e os *atributos*.

Fazendo uso da perspectiva integrada, os autores propuseram uma análise funcional ampla e profunda, diferenciada da análise restrita utilizada pelos britânicos. Esta conceptualização permitiu obter indicações fundamentais para a adaptação dos padrões NVQ aos padrões a utilizar nas profissões na Austrália, bem como para a concepção dos currículos de educação e de formação.

A definição de padrões profissionais, produzidos com base na perspectiva integrada, tornou-os mais holísticos, o que resultou numa maior valia, pois permitiu:

- . reduzir o número de acções intencionais exigíveis a profissões típicas, a 30-40 acções chave;
- . reconhecer que as tarefas (ou acções intencionais) não são discretas e independentes;
- . incluir nos padrões de competência a ideia de que o desempenho profissional é condicionado pelos contextos em que se exerce;
- . integrar tarefas-chave e atributos nos padrões, isto é, integrar acções intencionais, como características ou qualidades dos indivíduos, sendo que o entendimento de competência passa por considerar que existe uma relação íntima entre o profissional e o seu trabalho;
- . diferenciar desempenho de competência. Enquanto que o desempenho é observável directamente, a competência não o é. A competência é assim considerada a combinação de atributos subjacentes a um desempenho com êxito, sendo inferida não apenas pelo desempenho, mas por um conjunto alargado de factores.
- . estabelecer padrões de competência a vários níveis, de acordo com as necessidades. Ex: trabalhador com experiência, especialista.
- . reconhecer que os atributos do trabalhador/praticante e do desempenho demonstrado em actividades chave/nucleares são os ingredientes essenciais da definição de competência, o que significa que os atributos, por si só, não constituem a competência, nem tão pouco o simples desempenho de uma série de tarefas.

Em síntese, os padrões de competência não reclamam de forma exaustiva todas as facetas da profissão, o que se pretende é chegar a um bom jogo de padrões de competência para que estes forneçam uma clara indicação do que é considerado importante no desempenho de determinada profissão.

Refira-se que um dos objectivos da definição destes padrões foi o de superar a dificuldade que existe em distinguir desempenho profissional de desempenho não profissional. Podemos mesmo considerar que foi essencialmente isto que estes padrões de desempenho vieram permitir. Quando a actividade profissional é complexa, o que se requer dos padrões,

para serem válidos, é estarem inteirados desta complexidade. Dito por outras palavras, os padrões de competência profissional têm que ser efectivamente capazes de captar a complexidade do trabalho profissional. Importa ainda referir que, nesta perspectiva, os padrões de competência profissional não são prescritivos relativamente aos modos e sentidos de agir dos profissionais, nem tão pouco requer que todos os profissionais tenham concepções idênticas do seu trabalho. Estes funcionam como elementos orientadores.

A concepção integrada teve origem na necessidade de adaptar os padrões NVQ utilizados no UK para a padronização das profissões na Austrália. A base da concepção é uma análise funcionalista profunda, sendo que os atributos do praticante e o desempenho demonstrado em actividades chave são os ingredientes essenciais da definição de competência. Isto significa que os atributos, por si só, não constituem a competência, nem sequer o mero desempenho. A abordagem integrativa e holística de competência situa os atributos no tipo de contextos em que vão ser utilizados, aquando do exercício de determinada ocupação. Por conseguinte, na concepção integrada a competência é conceptualizada em termos de *“knowledge, abilities, skills and attitudes displayed in the context of a carefully chosen set of realistic professional tasks which are of an appropriate level of generality”* (Hager & Gonzi, 1996). Deste modo, podemos considerar que a perspectiva é holística, pois integra e relaciona atributos e tarefas, permitindo que ocorram várias acções intencionais em simultâneo, além de ter ainda em conta o contexto e a cultura do lugar de trabalho. Acresce ainda que permite incorporar a ética e os valores como elementos do desempenho competente (Gonzi, Hager & Athanasou, 1993).

Segundo os autores, esta perspectiva integrada de competência revela-se vantajosa na medida em que:

- . integra a formação geral e vocacional;
- . é mais holística que as restantes, permitindo fugir ao “atomismo” dos padrões ocupacionais;
- . é mais útil ao ensino e à avaliação;
- . permite maior flexibilidade no desempenho no trabalho;

- . promove uma qualidade elevada no trabalho.

4.2.3.2 A conceptualização de competência de Le Boterf Guy

Le Boterf Guy, autor com muita investigação ao nível da competência profissional deu um contributo importante na temática da competência, nomeadamente pelo facto de ter ultrapassado a barreira da competência individual e ter concretizado a abordagem às questões da competência colectiva.

Para Le Boterf (1994), a competência resulta de um “*saber actuar*”, que depende do poder e do querer actuar do indivíduo. O autor refere ainda que a competência não são recursos em si, mas sim a mobilização dos recursos. Dito por outras palavras, a competência (individual) é constituída por:

- . *um saber mobilizar* - não é suficiente possuir os conhecimentos ou capacidades para ser competente, é necessário pô-los em execução quando é necessário e utilizá-los nas circunstâncias apropriadas.
- . *um saber combinar* – o profissional deve saber seleccionar os elementos necessários no reportório de fontes que possui, deve organizá-los e empregá-los para realizar a sua actividade profissional.
- . *um saber transferir* – ser capaz de transferir e adaptar, pois toda a competência é transferível e adaptável.
- . *um saber fazer aprovado e reconhecido* – a competência supõe o ajuste à prova, necessita de ocorrer, ser real.

Não obstante Le Boterf (1994) considerar que a competência reside na mobilização e não em recursos, este acredita que o profissional, para agir de forma competente, tem que possuir um conjunto de recursos que podem ser sintetizados da seguinte forma:

- . os *saberes* – teóricos, do meio e procedimentais;
- . os *saber-fazer* – formalizados, empíricos, relacionais e cognitivos;
- . as *aptidões ou qualidades*, os *recursos fisiológicos* e os *recursos emocionais*.

Acresce ainda que, em resultado da análise que realizou de situações de trabalho, o autor concluiu que certas actividades complexas necessitam de

numerosas competências para além das já referidas, sendo que actividades mais simples não necessitam de mais do que uma ou duas competências. Além disso, é frequente encontrar uma mesma competência útil para actividades diferentes - pode-se dizer que a qualidade primeira de uma competência é ser transferível a diversas situações.

O autor refere ainda outros aspectos relativos à competência no contexto profissional que são tidos como importantes:

- . a competência não está ligada a um determinado posto ou grau, pois um técnico pode ser mais competente que um administrativo no seu posto administrativo;
- . a competência não é “decretada” por um diploma, uma vez que esta se verifica na prática profissional;
- . a competência induz um nível de exigência maior, pois o que é eficaz é o operacional, ou seja, a eficácia no terreno;
- . a competência não é eterna (não permanece indefinidamente), ela evolui no tempo e no espaço (uma mudança de afectação pode ter um forte impacto, positivo ou negativo sobre o nível de competência);
- . a competência é uma avaliação, é o envolvimento profissional que determina quem é competente ou não;
- . a competência não está apenas inerente ao “agente”, mas à alquimia criada entre diferentes parâmetros (motivação para o trabalho, as relações profissionais, os meios,...).

Nesta linha de pensamento, mais especificamente, por recurso à conceptualização de competência de Le Boterf, o Centre d’Évaluation, de Documentation et d’Innovation Pédagogiques (CEDIP) apresenta um esquema onde é possível observar as determinantes da competência (Figura 2.12).

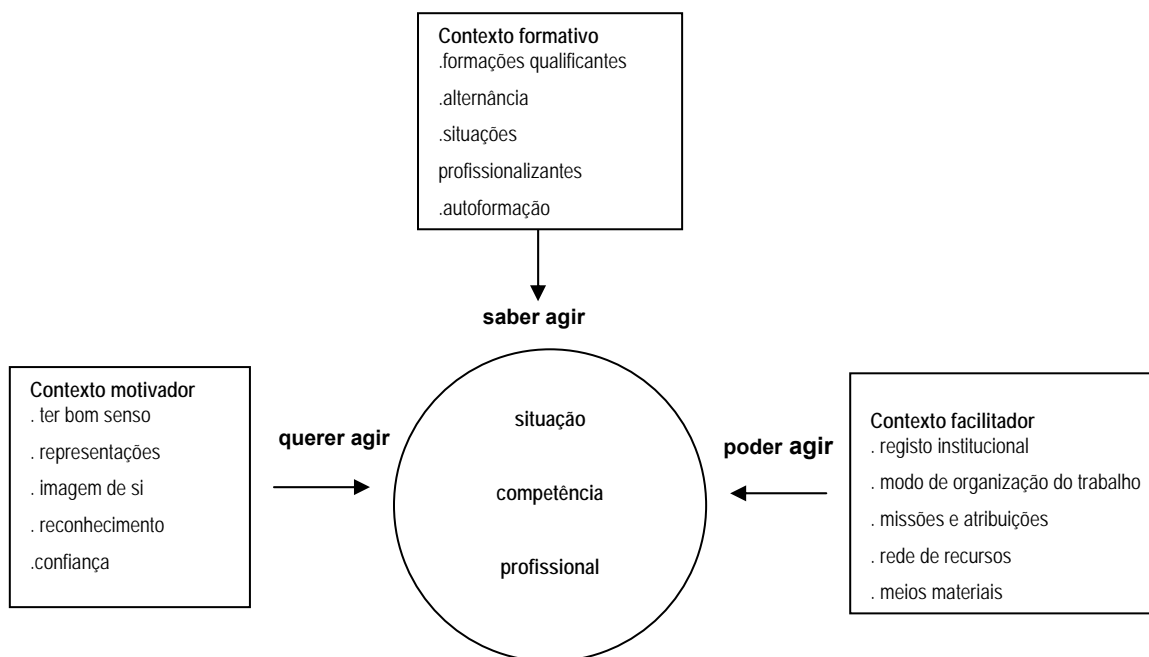


Figura 2.12 - as determinantes da competência (adaptado de CEDIP, 1999, p.13)

Na Figura 2.12, para além de observarmos as determinantes da competência, é perceptível a importância de cada papel e o encadeamento necessário na aquisição de competências. Como nos é dado perceber, o contexto formativo fornece o “saber”, sendo que o contexto motivador é o que nos impulsiona a agir e a acção só acontece se o contexto assim o permitir (contexto facilitador).

Passando agora para o domínio da competência colectiva, é de referir que as dissemelhanças, detectadas ao nível da conceptualização da competência individual, se agudizam grandemente ao nível da conceptualização da competência colectiva, tornando o conceito ainda mais instável. Na realidade, se o conceito de competência individual ainda não está estabilizado, o de competência colectiva está apenas no percurso de criação. O autor apresenta um conceito de competência colectiva referindo que *“la compétence des équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. Elle dépend largement de la qualité des interactions qui s’établissent entre les compétences des individus. Elle se forge dans l’expérience, l’épreuve du réel et l’entraînement collectif»* Le Boterf (1994, cit. por CEDIP, p. 4).

Posteriormente, o autor completa o conceito referindo que a competência colectiva se reconhece nas equipas de trabalho pelas seguintes componentes (Le Boterf, 2003, pp. 234-240):

- . *um saber elaborar representações compartilhadas* - convergir os referenciais individuais em prol de um referencial comum;
- . *um saber comunicar* - encontrar uma linguagem comum que permita “operar” em conjunto;
- . *um saber cooperar* - colocar ao serviço da equipa a competência individual, rentabilizar as competências individuais;
- . *um saber colectivamente da experiência* - a competência de equipa existe quando esta é capaz de tirar lições colectivas da experiência.

Em suma, para Le Boterf, a competência das equipas não pode ser reduzida à soma das competências individuais que a compõem, uma vez que ela depende largamente da qualidade das interacções que se estabelecem entre as competências dos indivíduos. A competência é forjada na experiência e provada na realidade e na movimentação colectiva. Deste modo, a competência colectiva é essencialmente um problema de gestão dos recursos humanos.

Como nos é dado perceber, tanto a competência individual, como a colectiva, não resultam da soma de um conjunto de recursos, mas vão muito além disso, pois, é necessário ter capacidade para os mobilizar, querer mobilizá-los, sem esquecer outros factores que podem auxiliar ou pelo contrário obstaculizar.

Outro aspecto fundamental é a noção de que a competência, quer individual, quer colectiva, não resulta da soma de partes, mas ela ultrapassa-a em muito. Nem a competência individual resulta da soma de competências, nem a colectiva da soma da competência individual de cada membro. Le Boterf (1994, 1997, 2003) deixou bem expressa a ideia de que o profissional competente deve dispor por um lado de recursos cognitivos, como os saberes, os saber-fazer, as capacidades, as informações, as regras, memórias das ocorrências, etc., e, por outro, a capacidade de seleccionar, de activar, de

coordenar, incluindo o “superar a situação”, que o autor designa por “mobilização de recursos”.

No Quadro 2.7 estão sintetizados os principais aspectos da conceptualização de competência de Hager e Gonzi e Le Boterf.

Quadro 2.7 - caracterização da conceptualização de competência de Hager & Gonzi e Le Boterf

campo	Mercado de trabalho e educação/formação profissional	
<i>designação</i>	“integrate conception of competence”	“compétence individuelle et compétence collectif”
<i>autor(es)</i>	Hager & Gonzi (1996)	Le Boterf Guy (1994)
<i>orientação assumida na abordagem da competência</i>	racionalista e interpretativa	<i>Interpretativa e estruturalista</i>
<i>conceitos base</i>	<p>conceptualização de competência <i>“competence is conceptualized in terms of knowledge, abilities, skills and attitudes displayed in the context of a carefully chosen set of realistic professional tasks (intentional actions) which are an appropriate level of generality” (Hager, 1994, p. 10)</i></p> <p>competência <i>“...competency is defined as a complex combination of attributes (knowledge, attitudes and skills) that underpins some aspects of occupational performance” (Hager, 1996, p.1)</i></p>	<p>competência individual a competência inclui: .um saber .um saber combinar .um saber transferir .um saber fazer aprovado e reconhecido.</p> <p>competência colectiva <i>“la compétence des équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. Elle dépend largement de la qualité des interactions qui s’établissent entre les compétences des individus. Elle se forge dans l’expérience, l’épreuve du réel et l’entraînement collectif» (Le Boterf, 1994, cit. por Aymar, CEDIP, p. 4)</i></p>
	<p>amplitude de aplicação - ampla, padrões ocupacionais - (funcionalismo)</p> <p>tipo de discurso - avaliativo e descritivo</p>	<p>amplitude - ampla, vai mais além incluindo a noção de competência colectiva</p> <p>tipo de discurso - avaliativo</p>
<i>época em que surgiu “contexto”</i>	anos 90 ainda marcados pelas perspectivas behavioristas que predominavam nos EUA e pelas perspectivas funcionalistas que vigoravam no Reino Unido	Anos 90
<i>ramo da ciência de origem</i>	Sociologia	Sociologia
<i>país</i>	Austrália	França

4.3 Campo educacional

As questões da formação, directamente ligadas como o campo educacional, tal como podemos observar surgem em estrita articulação com o campo do mercado de trabalho, enquanto campo que abarca as questões ocupacionais e vocacionais. Neste campo designado de educacional o nosso intuito é ilustrar as questões mais directamente relacionadas com a competência do professor, pese embora as questões da formação profissional não deixem de estar presentes.

As tentativas de testar a competência do professor ganharam maior expressão a partir dos anos 70/80. Autores como Kerr (1983) chegaram a

considerar que os testes de habilidades básicas eram medidas próximas da competência do professor; todavia outros estudos surgiram com sentidos diferentes, considerando que a competência do professor se relaciona com a noção de competência geral.

Tradicionalmente os professores eram objecto de credenciação. O estado regulamentava os programas para o ensino, que não obstante não conterem uma definição de competência, em última instância definiam competência pela necessidade de credenciar os professores, de garantir que estes eram competentes para o exercício da função (Cronin, 1983). Deste modo, os professores competentes eram aqueles que tinham conhecimento da matéria de ensino (*Knowledge of subject matter*), conhecimento de pedagogia (*Knowledge of pedagogy*) e alguma prática real de ensino enquanto estudantes debaixo da orientação de um supervisor. A competência era reconhecida pela certificação, isto é, pela aprovação nos programas de formação de professores que eram reconhecidos e aprovados pelo estado. Deste modo, o modelo de competência, que então surgiu, tinha uma ligação íntima com a certificação.

Além da formação universitária, havia a preocupação de assegurar que o futuro professor tinha conhecimentos acerca da escola, da instrução e da aprendizagem. Nesta fase emergiu uma visão normativa da competência do professor suportada por um conjunto de padrões/critérios e experiências de trabalho no curso. Esta visão normativa estava muito centrada na aquisição de conhecimento e relacionada com a certificação.

Recuemos um pouco mais no tempo e lancemos um olhar aos estudos realizados no âmbito da competência do professor. Domas e Tiedeman (1950) efectuaram uma compilação de estudos realizados acerca do “professor competente”, tendo chegado a uma listagem de cerca de 1000 estudos. O conteúdo, no entanto, revelou-se muito inconclusivo. Mais tarde, Levin (1954), ao rever os trabalhos no âmbito educacional dos 25 anos anteriores, encontrou bibliografias educacionais repletas com uma grande diversidade de estudos denominados de “*competência do professor*” ou “*professor eficaz*”, ou seja, os resultados encontrados na pesquisa acerca do professor competente ou professor efectivo eram muito inconclusivos ou banais, ou então de aplicação

restrita. A análise efectuada levou-o a concluir que a questão do que é um “bom professor” envolve um julgamento de valor e é extrínseco ao próprio processo de pesquisa, logo torna-se necessário ter consciência do julgamento de valores que se escolhe para construir a composição do bom professor. Nesta fase considerava-se que o “bom professor” incorporava dois aspectos: o conjunto de factos relacionados com o ensino e o julgamento de valores seleccionados para construir a composição do bom professor. Face a este posicionamento, algumas pesquisas procuraram “recolha” de características do “bom” e do “pobre” professor, além de tentarem também medir a influência do professor nos alunos (e.g., Barr, 1929; Bimson, 1937; Seyfert & Tyndal, 1934). Estes estudos revelavam-se pouco fiáveis, porquanto surgiam “tipos de pessoas” muito distintas no grupo dos bons e maus professores, além de que os estudos não podiam ser replicados.

Em suma, a noção de competência era obtida por critérios exteriores ao professor, sendo que a informação fornecida pelo supervisor, pelos alunos e pelos resultados dos alunos eram atribuídos à influência do professor - modelo de competência centrado em informação exterior ao professor.

A pesquisa nesta área é reveladora de grandes inconsistências, em parte fruto da variabilidade de operações que a rubrica da competência tem sido submetida, pois a teoria pode guiar na selecção das variáveis até um esquema “cheio”, mas a escolha tem que ter em conta o seu significado, tanto na definição de critérios (ex: sexo e idade) como na definição das metodologias, como é o caso da observação em que é necessário definir muito bem quais os comportamentos a observar. No caso de inclusão dos alunos, também temos que ter a noção que os estudantes devem apenas pronunciar-se sobre questões muito objectivas pois estes têm dificuldade em fazer um julgamento global do professor.

Nas questões da competência temos que ter consciência que apenas sabemos o que as medidas e o que as operações permitem aceder. Encontramos alguns estudos que são reveladores de alguns resultados interessantes. Por exemplo, num estudo realizado em 1934 por Davis, os resultados apontam no sentido de os alunos obterem resultados mais altos com

professores menos qualificados do que com professores treinados; contudo os estudos não especificavam o que o professor faz realmente na aula, o que nos conduz unicamente a conjecturas que podem ser sintetizados da seguinte forma:

- o conceito do bom professor envolve julgamentos que idealmente são usados no resultados da pesquisa, mas são exteriores a eles;
- as definições operacionais conduzem-nos a um significado preciso de competência;
- os objectivos de um trabalho conceptual colocam hipóteses relativas a variáveis de antecedentes de comportamento do professor e consequências no seu comportamento em classe.

Em termos de sinopse podemos dizer que, nesta fase, a identificação do bom professor era feita por critérios exteriores ao professor, sendo que a informação provinha de observadores e da análise dos resultados dos alunos.

De uma forma ou outra, a questão acerca do que é um “bom professor” tem prevalecido, i. e., mantém-se actual, em parte, pela indefinição daquilo a que nos referimos, se é ao “bom ensino” ou a “boas práticas” de classe.

Nos anos 80, Borich (1977) nos estudos que efectuou parte da noção que a competência do professor é fenómeno extremamente complexo. O autor começou por descrever um comportamento geral do professor, para de seguida transferir para situações específicas de instrução. Posteriormente traduziu os comportamentos do professor para competências com especificações de uma determinada quantidade e nível de proficiência. Com este processo Borich chegou a 3 categorias da competência:

- . competência de conhecimento - entendimento cognitivo que se espera que o professor possua (subdividido em conhecimento do processo e do conteúdo).
- . competência de comportamento (performance) - comportamentos do dia-a-dia que o professor exhibe na turma.
- . consequências da competência – traduzidas/detectadas pelos resultados obtidos pelos alunos.

Neste modelo, Borich assume que um professor competente é aquele que possui este conjunto de habilidades (conhecimentos e comportamentos) e cujos alunos alcançam bons resultados. Esta conceptualização protagonizada por Borich (1977) é questionada por diversos autores, encontrando em Noddings (1984) o líder da oposição. Nesta corrente de questionamento ao modelo de Borich, Aoki (1984) recorre a uma metáfora para definir a competência no ensino, mencionando que: “ensinar é uma acção instrumental”. Esta noção de competência encontra o seu suporte na análise do significado/fim, controlo/eficiência, custo/benefício e no rácio de custo/benefício. Aqui a noção de professor competente assenta numa visão tecnocrática. Deste modo, Aoki (1984) assume que os professores competentes são orientados por regras, onde até o *ethos* é concebido em termos de regras. Apesar da tendência de testar os professores nas competências e a propensão geral e dominadora dos educadores para pensar os professores nesta “moda tecnocrática”, existem outras alternativas da noção de professor competente:

. competência descrita com acção prática (Aoki, 1984). Deste ponto de vista, o professor é como um “reflector da acção” dentro de um contexto social de outros. A base de sustentação desta noção assenta na origem etimológica da própria palavra: *competence* - *com* significa juntos, e *petence* significa procurar obter, o que dá consistência a esta forma de pensar acerca da competência. Neste entendimento, o ensino é visto como um processo que ocorre num contexto social de interacções complexas com os estudantes, mediado pela realidade de todos os dias nos acontecimentos das turmas. Nesta perspectiva, a competência do professor é vista como prática (*praxis*) ou acção ponderada. Dentro desta concepção, foram sintetizados quatro conceitos de competência:

- competência entendida como comportamento. Ao nível dos professores e do ensino, significa ser apto para identificar ou designar comportamentos específicos.
- competência entendida como o possuir um conjunto de habilidades ou uma colecção de conhecimentos, que seleccionamos e implementamos. A selecção da acção resulta da reflexão. Os

professores escolhem ensinar de uma certa maneira. A cognição do professor e a aplicação do conhecimento são centrais para esta visão da competência.

- competência entendida como um grau ou nível de capacidade, que tem de ser julgada por alguém de fora da perspectiva pessoal do professor. Este valor da noção de julgamento de competência traz dificuldades éticas, profissionais e questões morais. Visão normativa relacionada com a certificação.
- competência entendida como a qualidade de uma pessoa ou estado de ser. A forma como a identidade de um professor é definida em resultado da constante interacção entre aluno, professor conteúdo e experiência, coloca em evidência as qualidades do carácter do professor. Perspectiva muito centrada nas características do professor.

Nestas concepções a competência é definida em termos de testar capacidades básicas, conhecimento, ou comportamento pedagógico, não nos dizendo nada acerca das acções apropriadas. Especificações acerca do quê, quando e como não emerge destas concepções, revelando o estado primário em que ainda se encontra a procura do significado da competência na acção profissional.

À semelhança do campo organizacional e do mercado de trabalho, as questões dos standards também afectaram o campo educacional, sendo que, em 1992, surgiu o New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), cuja missão era promover a reforma da formação dos professores licenciados nos EUA. Refira-se que este movimento fez parte de um movimento maior que pretendia articular os “*align high standards*” dos professores e dos estudantes. Um movimento paralelo afectou as instituições, o *National Council for the Accreditation of Teacher Education* (NCATE), embebido nos princípios do INTASC na acreditação dos seus padrões. Por sua vez, este organismo esperava que os programas de formação de professores avaliassem os seus alunos de acordo com os padrões definidos por eles.

Neste processo, o *Course-based to Performance Standards-Based Teacher Education* (PSBTE) ganhou aprovação e validação geral das políticas educativas (Valli, 2002, p. 201-202). Este movimento ganhou muitos adeptos, desde aqueles que avocavam uma melhor accountability (prestar contas) dos sistemas de formação de professores (Wise, 1994, Ambach, 1996), passando por aqueles que questionavam o movimento de testes no ensino (Shulman, 1988, Valli, 2000). Contudo o PSBTE veio a revelar-se frágil, em parte por estar demasiado focado na técnica e negligenciar a matéria de ensino, as variações de contexto e os aspectos sociais e morais do ensinar, o que acabava por contribuir para um falso desenho da formação do professor, uma vez que se centrava na avaliação em vez de se centrar no curriculum, promovendo uma visão estandardizada da prática de ensino (Tom, 1997; Irvine & Fraser, 1998). Uma das questões que se colocou é: em que é que o PSBTE difere do CBTE que existiu à algumas décadas atrás?

Não obstante as dissemelhanças destes dois movimentos - C/PBTE -, um dos aspectos importantes de ambos é o facto de enfatizarem o pragmatismo na determinação do “conteúdo” nos programas de formação de professores. Esta abertura acabou por resultar num curriculum mais virado para o observável e mensurável, em detrimento do inespecífico e não mensurável, aspectos que se traduziram na utilização de verbos como “utilizar” e “organizar”, no lugar de verbos como “compreender” e “perceber” (Houston, 1987:86).

Shepard (2000) refere que o paradigma subjacente ao paradigma tradicional de formação está marcado por valores de eficiência social e gestão científica, teorias de diferenças hereditárias individuais e teorias de aprendizagem behavioristas. As críticas apontadas a estes dois movimentos C/PBTE é o excesso de mecanicismo e a centração nos aspectos técnicos que acabava por se traduzir na aprendizagem isolada de habilidades. Outra crítica ia no sentido de estes movimentos negligenciarem o sistema social em que em o ensino acontece (Richardson, 1990).

Posteriormente, e em contraste a este paradigma, surgiu o paradigma Performance Standards-based Teacher Education (PSBTE), com uma visão

diferenciada do curriculum, influenciado por teorias de aprendizagem cognitivas e construtivistas e novas formas de avaliar as classes (Shepard, 2000). Este paradigma assenta numa concepção de aprendizagem, na qual esta é considerada um processo activo e de construção mental. A teoria cognitiva enfatiza a pré-existência de estruturas de conhecimento e crenças, que medeiam a forma como o novo conhecimento e habilidades são desenvolvidos, e sugere que o pensamento inteligente envolve auto-monitorização e sensibilização acerca de como usar estas habilidades. Deste modo, a avaliação deve ser *“the assessment of thinking rather than the possession of information”* (Wolf et al., 1995, p. 33). A ênfase passa a estar nos processos de pensamento e não na posse de informação. Segundo Valli e Rennert-Ariev (2002), estes dois paradigmas podem ser comparados em quatro grandes parâmetros: *papel do professor, o conhecimento base para o ensino; a natureza do ensino e formas como o ensino deve ser avaliado*. No Quadro 2.8 apresentámos uma comparação destes paradigmas efectuada por Valli e Rennert-Ariev (2002).

Quadro 2.8 - comparação dos paradigmas C/PBTE e PSBTE

	C/PBTE	PSBTE
papel do professor	técnico tarefas rotinadas	profissional problemas desordenados
conhecimento base para o ensino	Atomístico comportamental/behaviorista regras/proposições	integrativo cognitivo dilemas/casos
ensino	centrado no professor independente do contexto	centrado na aprendizagem dependente do contexto
avaliação	juízo exterior simulado frequência do comportamento	responsabilidade partilhada configurações reais/autênticas qualidade do ensino

(adaptado de Valli & Rennert-Ariev, 2002, p. 205)

Podemos assim considerar que os paradigmas C/PBTE se aproximam de perspectivas racionalistas, conducentes a entendimentos atomísticos de competência enquanto que o paradigma PSBTE se aproxima de abordagens mais estruturalistas, em que é assumido que o indivíduo tem capacidade de produzir recursos.

4.3.1 Outras conceptualizações de competência

4.3.1.1 A conceptualização de competência de Kirschner e colaboradores

No entendimento de competência de Kirschner, Van Vilsteren, Hummel e Wigman (1997), existe uma relação íntima entre o conhecimento e as habilidades, sendo que o conhecimento é um atributo extremamente valorizado. Apesar de reconhecerem a importância do conhecimento, os autores consideram que a sua existência (nas suas várias vertentes), sem a existência de habilidades que o permitam colocar em “acção”, não se traduz em competência. Por conseguinte, o conhecimento é visto como uma habilidade cognitiva, que se transforma na capacidade de tornar visível o conhecimento que o indivíduo possui.

Face à grande valorização do conhecimento nesta concepção de competência importa aqui explorar os dois atributos considerados nesta concepção: o *conhecimento* e as *habilidades*. Neste sentido, os autores fizeram uma resenha dos diferentes entendimentos do conhecimento e das habilidades, assim como da grande panóplia de designações que se encontram na literatura. Concluíram que, independentemente da designação e do entendimento diferenciado que se encontra na literatura, existe, entre todos os autores, um aspecto comum: a preocupação com a representação dos factos, conceitos, princípios, procedimentos e/ou teorias num certo domínio (assunto ou disciplina). Acresce ainda que, apesar da natureza diferenciada dos diferentes tipos de conhecimento (factos são opostos a procedimentos), são ambos caracterizados pela aprendizagem, recordação e/ou reprodução.

Ao nível educacional podemos ainda encontrar outros aspectos relevantes do atributo “conhecimento”:

- pode ser facilmente “medido” pela aplicação de testes.
- pode ser aprendido ou adquirido *'in one go'* (processo de formação continuada)
- após a aquisição pode ser reorganizado, ou absorvido, de uma forma mais efectiva e eficiente, podendo ser usado de forma mais simples.

Além destas características atribuídas ao conhecimento, também é importante reter que a presença de determinado conhecimento não significa automaticamente que o estudante esteja apto para fazer uso desse conhecimento. Em adição ao conhecimento, o estudante também necessita de possuir habilidade (*skill*). À semelhança do que encontramos com o termo no conhecimento, também ao nível das habilidades nos deparamos com uma grande diversidade de definições, sendo que a de Crombag et al. (1979) é das que se tem revelado mais útil: “*A skill consists of operations (or actions) and is measured according to how well a person is able to carry out these operations (speed, accuracy, and so on). Every operation has an object and a goal: the operation is carried out on or with something, to ensure a certain result.*” (p.11)

À semelhança do *conhecimento*, a *habilidade cognitiva* é também um conceito referido pela literatura de diferentes maneiras.

Em síntese podemos dizer que habilidade cognitiva pode ser considerada a capacidade de tornar visível e de forma ordenada o conhecimento que se possui. Genericamente consideram-se dois tipos de habilidades cognitivas: *operações no conhecimento* (“*operation on Knowledge*”) e *operações com o conhecimento* (“*operations with knowledge*”). Por conseguinte a operação realiza-se em ou com algo, de forma a assegurar um determinado resultado.

Contrariamente ao conhecimento, as *habilidades cognitivas* são difíceis de identificar, logo de testar, uma vez que as operações têm “lugar” na mente e portanto dificilmente são visíveis. Por outro lado, também dificilmente a *habilidade cognitiva* poderá ser adquirida “*in one go*” (Posner & Keele, 1973; Anderson, 1991). Um *skill* pode ser refinado e alterado pela prática, se receber suficientes *feedbacks*, quer de outros, quer de si mesmo (Anderson, 1982), mas não mais que isso.

Apesar das diferenças específicas entre os muitos termos utilizados na literatura, e muitos deles possuírem o termo “conhecimento”, o ponto comum entre todos eles é que o possuidor do conhecimento tem que tornar visível o conhecimento que obteve de uma forma ordenada e organizada.

As dimensões do conhecimento e habilidades podem então ser definidas, respectivamente, como o “saber” (knowing) e o “desempenhar” (performing). Apesar desta exploração, quase que exaustiva, das duas dimensões, as evidências que os autores encontraram na literatura apontavam para que, além do conhecimento e da habilidade, os investigadores da área tentavam “visualizar” algo extra que os ajudasse a explicar o comportamento eficaz e eficiente. Nesta tentativa de procurar algo mais que ajudasse a explicar a competência, vários foram os autores que procuraram dar o seu contributo. Este aspecto já foi desenvolvido quando tratámos a questão do significado e do conceito de competência (estudo 1), e, por esse facto, vamos dispensar explicações detalhadas, limitando-nos a referir o contributo de cada autor até à chegada da concepção de competência, a que Kirschner e colaboradores chegaram.

A primeira ideia que resgataram foi a de Gagné (1977), que utilizava o termo “estratégias cognitivas” como um termo guarda-chuva para habilidades complexas adquiridas, em que a estratégia significava seleccionar uma habilidade, entre um determinado número disponível de acções apropriadas, visando alcançar um determinado objectivo. Kirby (1988) fez uma distinção entre habilidades e estratégias, concluindo que as estratégias determinam não só que habilidades devem ser usadas, mas também como as habilidades influenciam as estratégias a ser aplicadas (Kirby, 1988). Por sua vez Ferguson-Hessler (1989) veio acrescentar ao conhecimento declarativo, processual e estratégico, o conhecimento situacional (capacidade de reconhecer elementos relevantes de uma dada situação, analisar a situação e predizer). O comportamento competente não requer somente que o conhecimento declarativo e processual seja aplicado, transcende isto, envolvendo também o conhecimento estratégico e o situacional. Este autor deixa bem expressa a ideia de que a situação determina o que é o comportamento competente.

Acrescentando a questão situacional, a competência (C) é assim concebida em função do conhecimento (K), da habilidade (SK) e da situação (S), isto é $C = f(K, Sk, S)$. Spitzberg (1983) vem ainda acrescentar outros aspectos à competência, nomeadamente os interesses envolvidos na

motivação, no conhecimento e nas habilidades, e de que forma se relacionam no comportamento funcionalmente eficaz e apropriado ao contexto. Wiemann e Backlund (1980:198) referem que a competência é a capacidade de escolher entre comportamentos disponíveis, a fim de alcançar com sucesso determinados objectivos dentro dos constrangimentos da situação.

Barnett (1994) vem acrescentar a estas noções outra ideia, dizendo que lidar com o inesperado e o imprevisível de uma maneira criativa é uma parte crítica do conceito de competência.

Stephenson e Weil (1992) enfatizam a ideia de que não é a mera possessão das habilidades, mas a auto-confiança, no uso das habilidades dentro de circunstâncias não habituais (não familiares), que importa realmente. A parte de fazer acções eficazes e apropriadas dentro das circunstâncias estranhas ou em mudança, envolve julgamentos, valores, auto-confiança para assumir riscos e um compromisso para aprender com a experiência.

A conceptualização de competência de Kirschner e colaboradores apresenta algumas similitudes com as definições de potencialidade de Stephenson e Weil, e da definição de Barnett de competência, traduzindo-se na capacidade de tomar decisões satisfatórias e eficazes num ajuste específico ou numa situação específica. Uma pessoa pode possuir as habilidades correctas e ainda assim não ser competente. Inversamente, não é possível para uma pessoa ser competente sem possuir as habilidades necessárias. A diferença é que a competência requer o uso de informação da situação específica, enquanto que as habilidades não.

Na Figura 2.13 procuramos representar o conceito de competência protagonizado por Kirschner, Van Vilsteren, Hummel e Wigman (1997)

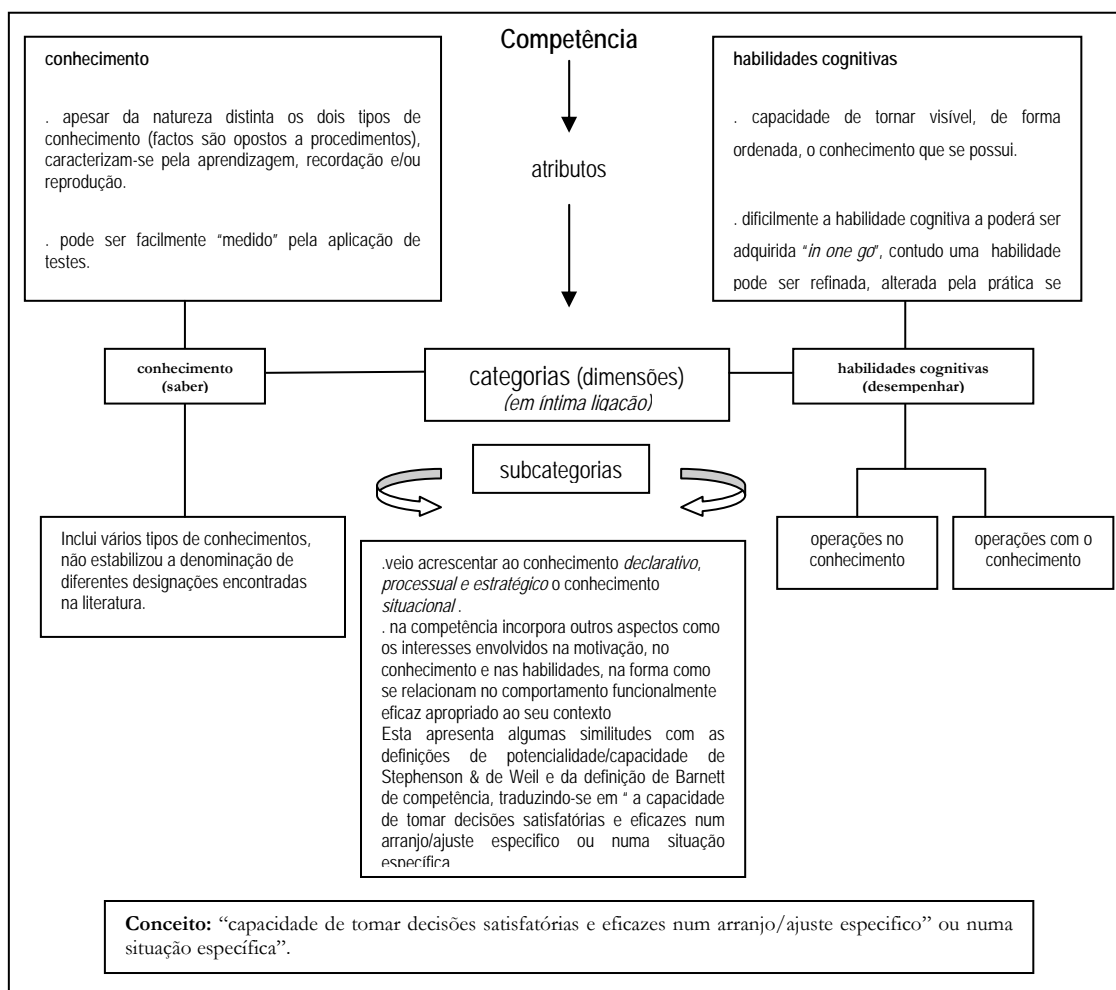


Figura 2.13 - representação da conceptualização do conceito de competência de Kirschner, Van Vilsteren, Hummel e Wigman (1997)

Como podemos observar na Figura 2.13, a concepção de competência de Kirschner, Van Vilsteren, Hummel e Wigman (1997) é marcada pelo *input*, apesar de a acção prática também marcar presença.

4.3.1.2 A conceptualização de competência de Westera

Dentro desta linha de pensamento outros autores surgiram, nomeadamente Westera (2001) que refere que o conceito de competência não é pacífico e está fortemente associado com a capacidade de dominar situações complexas, sendo que, para explicar a competência, é preciso ir mais além do referenciar níveis de conhecimento e habilidades, é necessário explicar como é

que o conhecimento e as habilidades são aplicados de forma efectiva (Westera, 2001, p.75). A autora revela ainda que o termo competência se tornou atraente tanto para educadores, como para empregadores, porquanto é facilmente associado a valores, potencialidades, qualificações e “expertise”.

Westera procurou clarificar o significado dos termos associados à competência na tentativa de diminuir a confusão em torno do conceito, sendo que os conceitos objecto de clarificação foram: *conhecimento*, *entendimento* e *habilidade cognitiva*. O *conhecimento* é referenciado de muitas formas por muitos autores; no entanto, em todos os casos, é olhado como uma entidade estável, materializado no conteúdo da aprendizagem, passível de recordar e de reproduzir. Outra característica é de poder ser testado, pois facilmente se pode detectar se uma pessoa possui ou não um corpo específico de conhecimento. Contudo o conhecimento não deve ser confundido com entendimento, pois a capacidade de reproduzir informação não supõe necessariamente entendimento da informação. Neste sentido, o *entendimento* representa uma capacidade intelectual de utilizar a informação de uma maneira sensível e com sentido, sendo possível de ocorrer, quando existe conhecimento.

Relativamente às habilidades cognitivas, estas estão associadas a operações mentais responsáveis pelo processamento do conhecimento. Tal como o conhecimento as habilidades cognitivas estas são denominadas de diferentes formas, e embora os termos possam ter conotações ligeiramente diferentes, todos se referem a processos mentais que ocorrem na mente e que permitem transformar ou complementar o conhecimento disponível. Estas habilidades cognitivas também estão associadas à capacidade de resolução de problemas, que incluem processos de análise, de síntese e de avaliação, que, por sua vez, permitem “melhorar” a estrutura cognitiva existente. De referir ainda que o seu desenvolvimento ocorre pelo contacto com a realidade e com novas situações. Em contraste com o conhecimento, as habilidades cognitivas são difíceis de testar directamente.

A característica, que a autora assume como mais importante na competência, é a associação da competência à capacidade de lidar com situações complexas. Deste modo, é assumido que a competência transcende

os níveis de conhecimento e habilidades para explicar como os conhecimentos e habilidades são aplicados de uma forma efectiva.

Após a tentativa de descontaminação conceptual, a autora tentou encontrar, nas múltiplas definições disponíveis de competência, as suas características mais significativas, sendo que um dos aspectos que ganhou evidência foi a diferença entre ter competências e ter um determinado desempenho. Da tentativa de clarificação das diferenças ficou evidente que as competências invocam a ideia de decisões conscientes e intencionais, ultrapassando, em muito, os comportamentos de rotina. Outro aspecto que ganhou evidência foi o facto das competências parecerem incluir a metacognição, pois entende-se que os indivíduos competentes reflectem sobre o seu conhecimento, habilidades e a forma como estes “compósitos” funcionam.

Após os estudos que realizou, concluiu que, ao nível da educação, parece haver duas conotações distintas de “competências”:

- . perspectiva teórica - a competência é concebida como uma estrutura cognitiva que facilita comportamentos específicos.

- . perspectiva operacional - as competências parecem abranger um largo espectro de habilidades “superiores” (*higher-order skills*) e comportamentos, que representam a habilidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis. Esta definição inclui *conhecimento, habilidades, atitudes, metacognição e pensamento estratégico*, e pressupõe a *tomada de decisões* consciente e intencionalmente (Westerna, 2001, p. 80). Na Figura 2.14 está representada esta definição operacional de competência lata, que tem em conta a possibilidade da competência poder cobrir ambos, o desempenho mental e o comportamento observável.

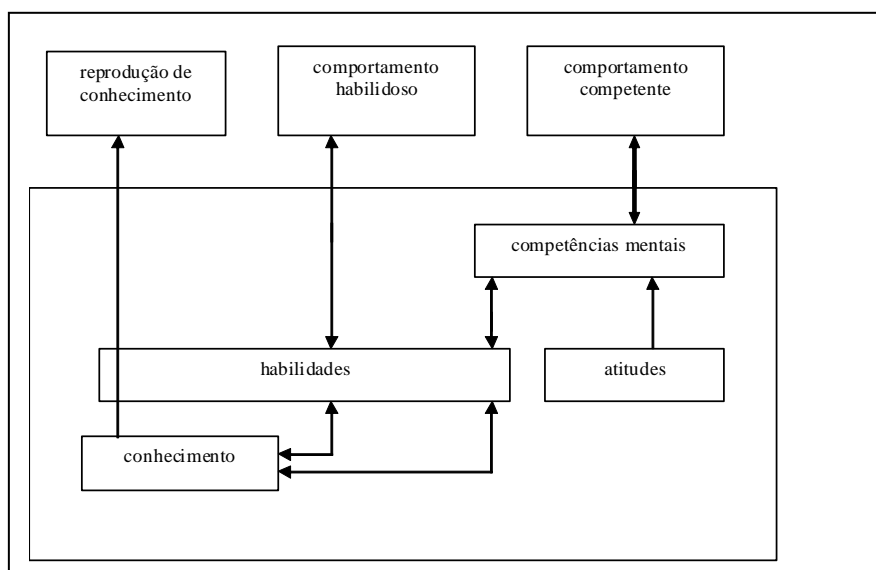


Figura 2.14 - modelo de competência de acordo com as definições comuns de competência (adaptado de Westera, 2001, p.80)

Da observação da Figura 2.14, depreendemos que o conceito lato de competência, de acordo com as definições comuns, pode ser entendido como uma estrutura cognitiva individual que contém um avultado conhecimento teórico e prático, sendo que este pode ficar disponível ao exterior sob a forma de habilidades reprodutivas (discursos, escrevendo, etc.) ou pode ser suporte para habilidades e comportamento habilidoso associado. De referir ainda que o comportamento em situações estandardizadas tende a ficar automático, não obstante algumas habilidades podem solicitar o pensamento consciente. No caso das situações complexas e não padronizadas/estandardizadas, são precisas competências que combinem habilidades cognitivas e atitudes específicas. Por sua vez, as competências têm uma componente mental (representada pelo pensamento) e uma componente comportamental (representada pelo desempenho competente).

Perante esta conceptualização comumente aceite, Westera (2001) sentiu a necessidade de encontrar um conceito distinto de competência que ultrapassa-se os níveis de conhecimento, habilidades e atitudes, pois a sua observação levava-a a pensar que é necessário algo mais para assegurar um desempenho efectivo e eficiente. Até porque os indivíduos devem estar aptos a

tomar as decisões correctas em muitas possibilidades de comportamentos pela antecipação dos efeitos das suas intervenções. Perante isto uma questão se colocou: será que esta habilidade extra difere significativamente da reflexão e das habilidades metacognitivas? Questões como estas colocaram-se levando a autora a discutir várias problemáticas associadas ao conceito de competência²⁴, desde a competência como entidade teórica, até ao nível mais operacional com as questões das subcompetências.

²⁴. *o problema da competência como entidade teórica* - o que se sabe acerca da estrutura interna da competência é que esta compreende conhecimentos, habilidades e atitudes e algo extra que está associado a uma nova dimensão (teórica) desconhecida. Não está claro como este algo extra associado à competência pode ser influenciado, e como é que o seu papel, como variável explicativa, pode ser testada;

. *o problema dos padrões/standards da competência* - as competências seleccionadas para ultimar os objectivos da educação conduzem a que estes sejam descritos em termos de comportamentos e situações bem expressas. Quando alguém é designado de competente é porque o seu comportamento cumpre um determinado padrão (Barnett, 1994). Mas estes padrões conflituam com a ideia de que as competências estão associadas com situações únicas e complexas. Deste modo, competências definidas como a capacidade de produzir comportamentos de sucesso em situações não standardizadas parece inviabilizar o uso de competências como marco educativo de referência;

. *o problema da avaliação* - a avaliação das competências deve lidar com a reprodutibilidade ou, mais precisamente, com a predição de sucesso em comportamentos futuros e como já foi referido um teste numa situação bem definida e controlada, não se adequa à avaliação das competências. Um desempenho com sucesso é obtido e avaliado num envolvimento único não garante um sucesso similar numa situação diferente. Daqui desprende-se que a avaliação das competências deve incluir o conteúdo do transfere, sendo que a avaliação de competências requer um número de envolvimento, cada um com complexidade suficiente. Isto não seria só laborioso de instalar e custoso, mas também requereria a interiorização/entrada detalhada na estrutura e funcionamento do conceito de competência;

. *o problema dos valores* - A competência tem sido associada a desempenho de sucesso, uso efectivo de recursos e tomadas de decisão correctas. Claramente um desempenho “bem sucedido” e escolhas “certas” referem-se a critérios normativos. Isto não implica necessariamente uma violação da clareza ou objectividade; contudo pode dar uso a uma razão arbitrária e a alguns padrões indesejáveis. Este é o caso de quando se lida com processos complexos não padronizados em envolvimento complexos envolvendo muitos actores, perspectivas e interesses. Nestas situações o sucesso, numa perspectiva é contrabalançado pelo falhanço noutra perspectiva;

. *o problema da estabilidade* - as competências são facilmente objecto de mudança, pois facilmente gestores competentes, cientistas, políticos são “condenados” quando os efeitos das suas acções aparecem em contraste com as promessas dos seus “talentos”. Em adição a forma como os comportamentos são olhados pode variar ao longo dos tempos, como resultado das circunstâncias ou pelo deslocar de atitudes sociais. Estas mudanças no contexto podem conduzir de um julgamento competente para um incompetente, ao mesmo tempo as capacidades da pessoa em causa podem ter mudado. A capacidade de lidar com profundas mudanças sociais, internacionais ou ecológicas não pode ser abarcado por qualquer conceito de competências padronizadas. Deste ponto de vista, competências nenhuma podem ser “carregadas” conosco num mundo em mudança - porque as competências não carregam no amanhã os valores de hoje. As competências podem ser estáveis mas chegam a não ter valor num mundo em mudança. A avaliação de competências requer a perspectiva do tempo;

. *o problema do pensamento consciente* - nos currículos baseados na competência os estudantes são treinados para melhorar a efectividade e eficiência dos seus comportamentos em situações complexas com excepção dos seus pensamentos, julgamentos e selecção de habilidades relevantes tornam-se mais rápidos, e como resultado os comportamentos associados tornam-se mais fluentes. Mas o incremento da velocidade e fluência implica mais automatismo e menos pensamento. Paradoxalmente, o treino de competências, se é possível graduar as competências em rotinas, como procedimentos, então não será muito diferente de habilidades. Quando nós realizamos, em adição muitas habilidades estas também requerem pensamento consciente, fazendo com que qualquer distinção entre habilidades e competências se desvaneça. Barnett (1994) refere que o pensamento consciente em educação ocorre menos frequentemente do que presumimos. Do seu ponto de vista aprender a conformar-se com padrões identificados por profissionais práticos pode ser uma obstrução ao processo de pensamento. Ele também

Face aos argumentos apresentados Westera conclui que:

- o conceito de competência é problemático;
- enquanto o termo se tornou mais e mais utilizado como uma nova entidade para explicar certos comportamentos em determinadas situações, a lei causal que relaciona competência com “desempenho competente” constitui uma tautologia que carece de poder explanatório.
- a competência não é mais uma etiqueta pouco clara, esta não aumenta o nosso conhecimento e entendimento do mundo.
- por definição competências estão associadas com comportamentos de sucesso e situações não padronizadas/standardizadas, tal definição parece conflitar com o uso de competências como padrões educacionais. Por outras palavras, a avaliação de competências e o seu valor preditivo em desempenhos futuros é altamente questionável.
- grande instabilidade da competência e a sua grande dependência de valores;
- quanto à distinção entre habilidades e competências, vimos em ambos os conceitos que o tanto o pensamento consciencioso como a ideia de complexidade não podem servir como factores discriminativos; esta ideia de competência parece indicar que as

refere que a noção de competências não pode dirigir as ideias do pensamento e entendimento, porque as competências são usualmente definidas a partir de uma perspectiva operacional que se foca nas acções observadas, resultados e habilidades mais que nos processos que estão subjacentes;

. *o problema da complexidade* – segundo Kirby (1988) habilidades são mais ou menos rotinas automatizadas que permitem a execução de tarefas bem especificadas. Isto não significa necessariamente que as habilidades são algo simples. Mas há medida que o nível de complexidade aumenta é assumido que o comportamento com sucesso não pode ser explicado apenas pela presença de habilidades. Em teoria a complexidade de uma dada tarefa pode ser determinada pelo número de objectos envolvidos, os seus atributos, as suas interrelações, as regras e processos envolvidos, etc. As competências não se referem a tarefas, mas associam-se às características e background/pano de fundo das pessoas envolvidas;

. *o problema das sub-competências* - outro problema surge em torno da ideia de complexidade, face ao facto de as competências poderem ser decompostas em sub-competências, que podem ser organizadas hierarquicamente. Eventualmente há um nível no qual as sub-competências são idênticas às habilidades de suporte, isto é, parece haver uma transição gradual de competências para habilidades em que esta discriminação entre os dois tipos não é possível. Contudo mantermos a ideia que as habilidades são diferentes de competências, também devemos saber que as habilidades por si mesmas podem também ser decompostas num sistema hierárquico de sub-habilidades. Consequentemente o enredo da hierarquia de habilidades e a hierarquia da competência produz um sistema conceptual complexo, confuso e inconsistente que não pode ser levado a sério (Westera, 2001, pp. 81-85).

competências são mais subclasses das habilidades do que uma categoria coordenada.

Conclui assim a autora que há dois problemas maiores com o conceito de competência:

- o tentar padronizar um conjunto de comportamentos que não podem ser padronizados.
- sob o ponto de vista da pesquisa, as competências são uma subcategoria de habilidades cognitivas, logo a ideia de “competência”, como uma categoria distinta de “habilidades cognitivas” não pode ser sustentada.

A autora afasta-se do modelo de competência, que tende a predominar, e apresenta uma conceptualização alternativa de competência em que as competências surgem como sub-habilidades (Figura 2.15).

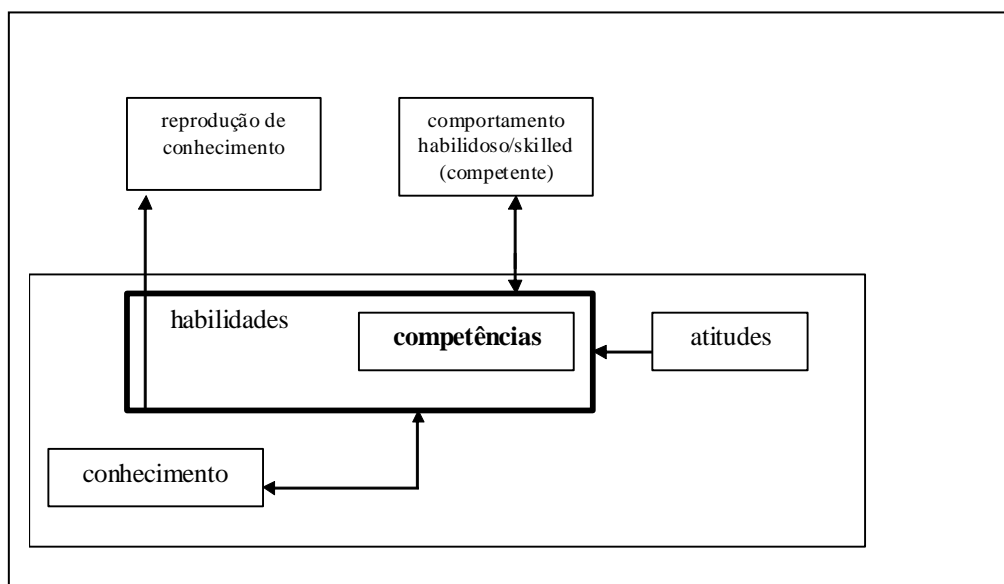


Figura 2.15 - competências como subhabilidades (adaptado de Westera, 2001, p. 86)

Contudo, a autora considera que, apesar da rejeição da ideia de “competência” como uma categoria distinta das capacidades humanas, não significa que o termo não deva ser usado. Não há objecções de usar o termo como uma etiqueta e pode ser utilizado, com sucesso, com o propósito de relações públicas por causa das suas associações primárias com a qualidade e

“expertise”. O termo também pode ser reservado para indicar uma associação de conhecimentos e habilidades com origem numa prática profissional. Todavia, e sob o ponto de vista da pesquisa, o termo é muito problemático e carece de uma definição apropriada que seja aceite dentro da pesquisa educacional. Esta entende que o seu uso deve ser restringido a uma classe de subhabilidades envolvidas na “resolução” de problemas complexos. Ela termina referindo que, quando tudo está dito e feito, as únicas determinantes das capacidades humanas são o *possuir* (conhecimento), o *sentir* (atitudes) e o *fazer* (habilidades).

As conceptualizações de competência desenvolvidas por Kirschner, Van Vilsteren, Hummel & Wigman (1997) e Westera (2001), não sendo verdadeiros modelos de competência, ainda assim permitem-nos sintetizar os seguintes aspectos:

- . *campo de aplicação* – educação;
- . *orientação paradigmática* – racionalista e interpretativa;
- . *elementos base* - .*conhecimento (K) / habilidades (Sk) / situação (S)* ((Kirschner & Van Vilsteren, 1997); modelo de competência de acordo com as definições comuns (conhecimento/ habilidades/ atitudes/ competências mentais), a competência considerada uma habilidade cognitiva e as competências subhabilidades (Westera, 2001)
país - Holanda

4.3.1.2 A conceptualização de competência de Therrien e Loiola

Therrien e Loiola (2001) protagonizam a emergência de um campo de investigação, cujo principal objectivo é a compreensão do significado da experiência no *saber-ensinar*. Para tal, os autores estudaram o trabalho docente segundo uma perspectiva ergonómica²⁵ inspirada na cognição situada. Na abordagem ergonómica que fizeram da competência do professor,

²⁵ ergonomia é a análise do trabalho, a descrição e a explicação da actividade humana, no trabalho, ou seja, na actividade concreta, no próprio terreno (Almalberti et al., 1991, p.10). É uma análise que tem em conta uma grande variedade de variáveis dinâmicas de natureza física, social, institucional e política.

procuraram perceber a dinâmica *sujeito/tarefa (acção)/contexto* nas situações de ensino.

Ao nível da formação de professores, os autores consideram fundamental o *saber de experiência*, referindo que grande parte dos saberes docentes são fundados na experiência, integrados na cultura pessoal e passíveis de formalização. O trabalho docente quando entendido como prática situada, contextualizada, resulta de um processo que envolve uma grande diversidade de saberes vindos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social e da cultura entre outros (Therrien & Loyola, 2001, p.148). Dito por outras palavras, trata-se de uma actividade regida por uma racionalidade prática que se apoia em valores, em teorias, em experiências e em elementos contextuais para justificar as tomadas de decisão na gestão da sala de aula (Therrien & Therrien, A., 2000).

A ergonomia, aplicada ao campo de educação, investiga a dinâmica que se estabelece entre o *sujeito*, a *actividade* e o *contexto*, considerando-os entidades não separáveis. Ao olhar para o trabalho docente do ponto de vista da ergonomia, ele é visto como uma actividade ligada à concepção e que solicita, essencialmente (mas não exclusivamente), a execução de tarefas de natureza epistemológica e didáctica. Com efeito, ela é também fundamentalmente uma relação de natureza psicossocial e nesta perspectiva o ensino é uma “situação situada”, ou seja, uma actividade complexa, cujo propósito é a adaptação a uma situação (Therrien & Loyola, 2001, pp.149-150). Deste ponto de vista, a actividade e a situação são inseparáveis, uma vez que há um duplo controlo do sujeito, neste caso do professor, sobre o contexto, e do contexto sobre a actividade do professor.

Para melhor compreendermos esta perspectiva importa especificar alguns pressupostos que estão implícitos nesta linha de pensamento:

- o saber específico docente não pode ser definido abstractamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar em articulação com as respectivas finalidades;

- a “cognição” tem um carácter “situado”, isto é, existe uma ligação indissociável entre o produto de uma actividade, a cultura e o contexto no interior da qual ela se exerce.
- o contexto é considerado um “local” onde o comportamento humano toma forma, a cultura e o contexto surgem assim como “compósitos” do comportamento humano e não como partes independentes. Ainda relativamente ao contexto o autor considera que a actividade do professor decorre em dois tipos de contextos indissociáveis: o “*contexto global*” e o “*contexto local*”. O contexto mais próximo é considerado a sala de aula e o envolvente a escola. A cultura da escola e da sala de aula actuam então como elementos estruturantes da acção e da prática docente.
- o *saber fazer* contextualizado elabora-se a partir das características do contexto no interior do qual o professor evolui. Estas características da cultura quotidiana da sala de aula e da cultura da escola, tomadas no sentido amplo da palavra, actuam como elementos estruturantes da acção do professor.

Se adicionarmos a este quadro a noção de “*cognição situada*”, pode considerar-se que estes elementos estruturantes constituem parte integrante dos instrumentos conceptuais e práticos de que o professor dispõe, sendo que, na noção de acção (ou cognição) situada, se considera que a cognição está ao serviço da acção. Sob este entendimento o *saber-ensinar*, ou seja, o *saber-fazer específico do trabalho docente*, não pode ser definido abstractamente, mas unicamente em função da tarefa a realizar em articulação com os objectivos.

O saber prático contextualizado é outra categoria operacional que compõe este quadro teórico. Este saber é o saber que o profissional desenvolve na acção através de questões que este coloca a si mesmo, quando se depara com situações problemáticas. Schön (1987) define este tipo de saber como um reportório de acções e de compreensões que vão enriquecendo com a experiência prática. Deste modo, o saber corresponde à complexidade das inter-relações entre o contexto social, cultural e simbólico, onde os profissionais

são levados a estabelecer um processo constante de negociação e ajustamento das suas próprias concepções e outras provenientes do contexto em que “actuam”.

O quadro teórico da competência profissional dos professores é, então, composto pela cognição situada que, segundo Therrien e Loyola (2001) , “*se reporta a uma ligação indissociável entre o produto de uma actividade; a cultura e o contexto no interior do qual ela se exerce*”. (p.154). Deste modo, a aquisição de conhecimentos não pode ser vista apenas como um fenómeno mental e individual, mas como um fenómeno constituído de relações no interior de contextos precisos (Chaiklin e Lave, 1993, Wenger, 1990). O trabalho docente surge, assim, como uma prática situada e contextualizada, sendo fruto do processo que envolve múltiplos saberes oriundos da formação, da área disciplinar, do currículo, da experiência, da prática social, e da cultura, entre outros.

Neste quadro conceptual adopta-se o postulado que a cognição e a acção são inseparáveis fora de um contexto, portanto, deve ser estudada *in loco* e teorizadas em relação à situação.

Em suma, nesta perspectiva a competência profissional é vista como “*uma actividade ligada à concepção e que solicita essencialmente (mas não exclusivamente) a execução de tarefas de natureza cognitiva e simbólica. A natureza da relação professor/aluno é fundamentalmente psicossocial. A actividade do professor é profundamente marcada por exigências próprias e resultantes da interacção social, da vida em grupo (Monteil, 1990) e do trabalho colectivo*” (Leplat, 1994, p.149).

Este enfoque teórico aproxima-se da perspectiva “ecológica” de Doyle (1986), que propôs um ponto de vista naturalista no estudo do ensino, considerando-o um sistema de interacção num contexto singular. Os trabalhos de Durand (1996) também foram neste sentido, na medida em que mostram que o carácter global e indeterminado da intervenção pedagógica no ambiente escolar torna os professores aptos a lidar com o imprevisível, levando-os a desenvolver a capacidade de negociação, de ajustamento e de improvisação. Este chega a referir que a tarefa de ensino se caracteriza por um espectacular

contraste entre ampla liberdade pedagógica e regras administrativas rigorosas. (Durand, 1996, p.62).

Tardif, Loyola, Loyola J. (1999) reforçam a ideia de interrelação, ao referirem que a dificuldade de chegar à natureza do saber ensinar e das competências do professor resultam não só da presença de conceitos mal definidos, de problemas inerentes à noção de competência em geral, mas, sobretudo, da natureza do ensino enquanto actividade interactiva. Tardif (2000) refere ainda que *“ser competente é ser capaz de utilizar e de aplicar procedimentos práticos apropriados numa situação de trabalho concreta”* (p. 4).

4.3.1.3 A conceptualização de profissional competente no ensino de Perrenoud

Perrenoud (2000), na mesma linha de pensamento de autores como Tardif, Loyola e Loyola J. (1999), refere que competência é a capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar uma determinada situação, sendo que a definição de situação que avança se apoia em quatro aspectos:

- as competências não são saberes ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram estes recursos;
- a mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
- o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção relativamente adaptada à situação
- as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho a outra (Perrenoud, 2000, p.15).

Mas recuemos um pouco para percebermos melhor o pensamento deste autor, que tem dado contributos importantes para o entendimento da competência do professor, principalmente no que concerne aos aspectos do profissionalismo. Perrenoud trouxe uma perspectiva muito prática de competência, porquanto o investimento, que fez na tarefa de definição das

competências, foi no sentido da tentativa de “profissionalizar” profissão de professor. Nos seus múltiplos trabalhos sobre a profissão do ensino, o autor coloca o profissionalismo em evidência, sendo que, quando olhado sobre o ponto de vista da competência, o profissionalismo deixa implícita uma concepção acerca do que é o profissional do ensino, isto é, o professor competente.

Perrenoud preocupou-se em responder à questão acerca do que é um professor profissional, sendo que tomou, como base, vários modelos de competência, nomeadamente o de Dannay e Charlier (1990, cit. por Paquay, Altet & Charlier, 2001), que referem que o profissional tem de ser capaz de:

- analisar situações complexas;
- optar rapidamente de forma reflectida por estratégias adaptadas aos objectivos e às exigências éticas;
- adaptar rapidamente os seus projectos em função da experiência;
- analisar de forma crítica as suas acções e resultados;
- aprender, pela avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Em termos genéricos podemos apontar três aspectos que estão na base da concepção de competência do autor:

- o pensamento racionalista, que apesar de incorporar a acção, não consegue explicar o funcionamento do professor em situações reais de ensino. Apenas nos permite perceber que o profissionalismo do professor se caracteriza não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos, mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planeamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os conhecimentos em uma determinada situação (Perrenoud, 1994). A estes aspectos são ainda acrescentadas as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito pelo outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração e o envolvimento profissional;
- o entendimento de “competências profissionais” como o conjunto de conhecimentos da profissão, de esquemas de acção e de posturas que

são mobilizadas no exercício do ofício. Esta definição é bem ampla, e as competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afectiva, conotativa e prática;

- a concepção de conhecimentos do professor assenta em inspirações cognitivistas, como os modelos de pensamento do professor; contudo, ao verificar que estas perspectivas não dão resposta ao funcionamento cognitivo em situações complexas, recorre ao pensamento de Schön (1983), introduzindo o paradigma do professor reflexivo. Neste paradigma, o autor considera que o conhecimento do professor profissional se forma sobre a experiência.
- a inspiração nos trabalhos de Le Boterf (1997) que levou a considerar que o professor competente utiliza os seus recursos e a capacidade de os mobilizar, obtendo como resultado acções adequadas ao contexto.

Tomando como base estas noções, o autor elaborou uma listagem de competências que considerou adequadas à competência do professor (Perrenoud, 1998), as quais podem ser observadas na coluna A do Quadro 2.9. Mais recentemente, e tendo em conta que o ofício de professor se está a transformar no sentido de exigir cada vez mais trabalho em equipa, trabalho projecto, além de uma autonomia e responsabilidade crescente, o autor sugere um conjunto de dez novas competências para ensinar. (Quadro 2.9, coluna B). De referir ainda que esta síntese resultou da análise de dez grandes famílias de competências representativas das necessidades futuras ao ofício de professor.

Para além das dez novas competências, a ideia de que a prática reflexiva se assume, cada vez mais, como fundamental é também avocada pelo autor.

Quadro 2.9 - competências necessárias à competência do professor (Perrenoud, 1998, 2000)

A - Perrenoud (1998)	B - Perrenoud (2000)
1. abordar os conhecimentos como recursos a mobilizar	1. organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. trabalhar regularmente os problemas	2. administrar a progressão das aprendizagens
3. criar ou utilizar outros meios de ensino	3. conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam
4. negociar ou conduzir projectos com os alunos	4. envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
5. adoptar uma planificação flexível e indicativa, improvisar	5. trabalhar em equipe
6. estabelecer um novo contrato didáctico	6. participar da administração da escola ;
7. praticar uma avaliação formativa, em situação de trabalho	7. informar e envolver os pais
8. ir a uma menor segregação disciplinar;	8. utilizar novas tecnologias
9. convencer os alunos a mudar de matéria	9. enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
10. abordar os conhecimentos como recursos a mobilizar	10. administrar a própria formação continua

Na continuidade dos seus estudos, o autor veio esclarecer melhor o é para si *uma competência*. Este ao se referir a o que é uma competência, declara que não basta dizer que uma competência é uma condição de partida de um desempenho, pois tal não explica nada sobre o seu funcionamento, e menos ainda sobre a sua génese. Neste sentido, este diz que “*une compétence se manifeste dans l’action. Ajoutons: une action réussie, une action qui assure la maîtrise d’une situation*” (Perrenoud, Macedo, Machado & Alessandrini, 2002, p.4).

Outro termo que também procurou esclarecer foi a noção de “situação”, que à primeira vista incorpora: uma unidade de lugar, de tempo e de acção, às quais acresce outras noções como:

- uma acção é sempre situada, e a resolução da situação é a que surge de imediato; no entanto a gestão tem que ser efectuada tendo em conta o futuro. O essencial é tentar perceber porque é que alguém, face à percepção de mudança da situação, apela a uma outra competência que pode ser muito próxima e, por vezes, muito diferente.
- uma família de situações liga-se a várias situações diferentes no seu pormenor, mas apresentam um certo “parentesco” o que lhes permite lidar com os mesmos meios. A ideia que prevalece é a de que uma

competência se endereça a uma categoria ou a uma família de situações.

Obviamente que estes aspectos trazem implicações no momento de elaborar uma lista de competências, uma vez que é necessário descrever, se possível de forma explícita, a que família de situações cada competência se associa. Numa perspectiva radicalmente construtivista, é necessário individualizar completamente esta lista, porquanto depende do ponto de vista da pessoa considerada e das situações encontradas. Esta estratégia não é considerada legítima pelo autor, porquanto um referencial serve para pensar os objectivos da formação ou de características para um conjunto de estudantes ou de práticos, tendo por isso de utilizar como ponto de partida um indivíduo abstracto e genérico numa situação estabilizada.

Neste âmbito é necessário recordar que é impossível pensar a capacidade como um recurso exterior à competência considerada; por exemplo, não se pode conceber o “*saber comunicar*” independentemente da natureza das tarefas e das actividades. Outro aspecto também mencionado por Perrenoud (2002) é que a concepção da competência, como um “*saber mobilizar*” (Boterf, 1994), é mais rica que concebê-la como “*uma transferência*” Perrenoud (2002). Não obstante estas considerações, o autor não avançou com explicitações acerca da forma como a competência funciona, nem tão pouco como se desenvolve, pois considera que a competência continua uma “*alquimia estranha*”, um enigma, acabando por ficar pela análise dos recursos e da mobilização.

Após a apresentação destas conceptualizações de competência e fazendo uso da metodologia seguida anteriormente noutras análises, passamos a apresentar uma síntese das conceptualizações de competência de Therrien & Loyola (2001) e de Perrenoud (1998, 2000).

- *campo de aplicação* – educação;
- *orientação paradigmática* – interpretativo-relacional (Therrien & Loyola) racionalista (Perrenoud);
- *elementos base* – .noção de acção (ou cognição) situada, dinâmica entre. sujeito/situação/contexto (Therrien & Loyola); *situação/ família competências* (Perrenoud)

- *ciência de origem – ergonomia (Therrien & Loyola)*
- *país – França*

5. Considerações Finais

Ao longo desta viagem pela modelação da competência, foram abordados vários modelos de competência profissional, desde os mais elaborados, aos que não ultrapassam a fronteira da conceptualização da competência. Todavia, e independentemente da maior ou menor completude dos modelos, todos acrescem algo ao entendimento da manifestação da competência.

No campo organizacional, onde se distingue o do desenvolvimento dos recursos humanos (HRD) e o da gestão dos recursos humanos (HRM), verificamos que os modelos de competência tendem a ser genéricos, como se pode observar pelos modelos de Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993). Estes autores apresentam modelos genéricos de competência baseados em orientações paradigmáticas de competência racionalistas muito centradas nos atributos do profissional (modelos comportamentais). Nestes modelos, o discurso tende a ser avaliativo, pois o importante é garantir que o profissional possua um conjunto de requisitos que o tornam apto para o desempenho com sucesso numa determinada função.

As alterações de conceptualização de competência são no sentido da passagem do paradigma racionalista para um de carácter mais interpretativo. Deste modo, o significado que o trabalhador atribui ao seu trabalho e o contexto em que exerce a sua actividade são fundamentais à competência. A natureza “orgânica” do constructo de competência, onde pontificam o *indivíduo*, a *experiência*, o *contexto*, a *situação* e o *envolvimento*, fica bem expressa nas conceptualizações mais interpretativas e relacionais de Sandberg, (1994) e de Velve (2000). Outras perspectivas mais construtivistas, como as avocadas por Stoof, Martens, Merriënboer e Bastiens. (2002), vão mais além no entendimento situacional da competência, dizendo que cada organização deve procurar construir o seu próprio conceito de competência.

Já no campo do mercado de trabalho, o conceito de competência é utilizado frequentemente como equivalente a “skill” (habilidade) ou “qualification” (qualificação). Genericamente, os modelos são classificados em dois tipos: *modelos de “input”*, baseados nos recursos que os profissionais têm que possuir ou nas características pessoais, e *modelos hierárquicos*, que apontam para a necessidade de construir modelos diferenciados de acordo com os papéis e funções a desempenhar.

Os modelos ocupacionais de Mathews e Mansfield (1995) e Cheetham e Chivers (1996, 1998) assumem-se como modelos transversais a todas as áreas ocupacionais. Ambos são modelos holísticos, embora a orientação paradigmática de competência do *Job Competence Model* seja marcada pelo racionalismo e o interpretativismo, e a do *Model of Professional Competence* pelo interpretativismo e o estruturalismo. O *Model of Professional Competence* de Cheetham e Chivers (1998) surge como um modelo de grande completude, pois incorpora, em simultâneo, perspectivas diferentes de competência - *behavioristas, personalistas e funcionalistas* -, às quais os autores acrescentam aspectos de natureza reflexiva e ética. Os autores chamam a atenção para a necessidade de, na conceptualização de competência, se equacionar as questões da aquisição e desenvolvimento da competência em conjunto.

Independentemente de neste campo a marca funcionalista prevalecer, assiste-se a uma tendência da passagem de conceptualizações de competência racionalistas para conceptualizações mais estruturalistas. A noção de competência, como um conjunto de recursos, fica esbatida, sobressaindo a noção de competência como a capacidade de o trabalhador produzir recursos e competências na sua prática diária. As questões da natureza holística e integrativa da competência (Hager & Gonzi, 1996), e situacionais e de aspectos volitivos (Le Boterf, 1994) também são bem evidentes. Para além disto, a noção de competência colectiva é um aspecto que começa a ganhar relevo ao nível do mercado de trabalho. Refira-se que a competência colectiva ultrapassa em muito o somatório de competências individuais.

Ao nível do campo educacional, podemos dizer, em termos gerais, que a perspectiva predominante é de natureza behaviorista. As competências são

operacionalizadas em *conhecimento, habilidades e atitudes* que, por sua vez, conduzem a operacionalizações analíticas em vez de holísticas. A noção de competência surge ligada a resultados educacionais ou a critérios de desempenho estáticos.

De referir que os aspectos dinâmicos, apesar de serem reconhecidos por um alargado conjunto de autores (e.g., Kirschener, Van Vilsteren, Hummel & Wigman, 1997; Westera, 2001; Therrien & Loyola, 2001), são de difícil integração nas definições de competência. Estes aspectos são reconhecidos nas teorias da aquisição da competência (aprendizagem), porquanto se considera que o desenvolvimento da competência tem lugar no decurso do processo de formação em contexto de trabalho.

De realçar que as influências behavioristas protagonizadas pelos C/PBTE se foram diluindo, dando lugar a perspectivas mais integrativas e estruturalistas, nas quais o professor é considerado um profissional com capacidade para produzir os seus próprios recursos. Kirschener, Van Vilsteren, Hummel e Wigman (1997) concebem a competência em função do *conhecimento, das habilidades e da situação*. Os autores valorizam o conhecimento, quando colocado em “acção”, e atribuem um lugar de destaque à situação, porque consideram que, em última instância, é ela que determina o que é o comportamento competente. O lugar central da “situação” é também assumido pelos restantes autores, sendo que Therrien e Loyola (2001), na sua abordagem ergonómica, falam-nos da “cognição situada”, ou seja, existe uma ligação íntima entre o produto de uma actividade, a cultura e o contexto no interior da qual ela se exerce. Apesar de na noção de competência profissional valorizar grandemente a acção, Perrenoud (1998) acaba por revelar um pensamento racionalista, porquanto não consegue explicar o “funcionamento” do professor em situações reais de ensino. A noção de mobilização de recursos, defendida por Le Boterf (1994), também está implícita.

Westera (2001) surge um pouco contra-corrente, pois, apesar de reconhecer a utilidade do conceito, não o declara entidade teórica, considerando-o uma sub-habilidade que está associada à resolução de problemas complexos.

Em termos conclusivos, podemos referir que as alterações ao nível do movimento da modelação da competência são similares nos três campos. A mudança tem ocorrido no sentido de deixar de considerar a competência em termos de recursos do profissional: *conhecimento, habilidades, atributos pessoais*, para a passar a considerar como a capacidade de mobilizar e produzir recursos. O estruturalismo começa a ganhar contornos mais fortes. A noção de competência como integração de capacidades, já está presente e a tendência é no sentido de se evoluir para um entendimento em que a competência é vista como um processo inovador de aprendizagem. Sendo assim, a necessidade de, ao nível da formação, se evoluir de um modelo baseado no conhecimento disciplinar para um modelo de desenvolvimento do conhecimento focalizado na produção de conhecimento no contexto de aplicação tem que começar a conquistar espaço e a ganhar contornos mais definidos.

Bibliografia

- ACT (1998). Fundamentos básicos para el desarrollo de las competencias de trabalho. Iowa.
- Adams, (1996)
- Ambach, G. (1996). Standards for teachers: potential for improving practice, *78*, 207-210.
- Anderson, J. (1991). *Cognitive Psychology and its implications*. W. H. Freeman and Company.
- Anderson, M. (1992). *Intelligence and development: A cognitive theory* Oxford: Blackwell.
- Aoki, T. (1984). Competence in teaching as instrumental and practical action: a critical analysis. In E. C. Short (Ed.), *Competence inquires into its meaning and acquisition in educational settings* (pp. 71-82). Lanham: University Press of America.
- Barrett, G., & Depinet, R. (1991). A reconsideration of testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, *46*, 1012-1024.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham, UK: SRHE&Open University Press.
- Barr, A. (1935). Measurement of teaching ability. *Journal of Educational Research*, *XXVIII*, 561-569.
- Bimson, O. (1937). Do good teachers produce good results? *North Central Association Quarterly*, *XII*, 271-276.
- Blackburn, S. R., Alan (1997). Exploring Project Management Competencies. A Review of the literature. *Journal*,
- Bloom's, B. (1956). *taxonomy of educational objectives* (Vol. 1). London: Cognitive Domain, Longman Group Ltd.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Bos, E. (1998). *Competentie: verheldering van een begrip [Competence: clarification of a concept]*. Unpublished manuscript, Heerlen.
- Borich, G. (1977). Sources of invalidity in measuring classroom behavior *Instructional Science* *6* 283-318.

- Burgoyne, J. (1993). The competence movement: issues, stakeholders and prospects. *Personnel Review*, 22 6-13.
- CEDIP (1999). Manager les competences. En Lignes, 8. Consult. 3 Fev. 2005, disponível em <http://www.3ct.com/ridf/cedip/productions/En%20lignes/Fiche%20technique/>
- Chaiklin, L., S , & Lave, J. (1993). *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Amazon.com.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(6/7), 267.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(6/7), 374.
- Crombag, H., Chang, T., Drift, K., Der, V., & Moonen, J. (1979). *Onderwijsmiddelen van de Open Universiteit: functies em kosten. Educational materials for the Open University: functions and costs.*
- Cronin, J. (1983). State regulation of teacher preparation. In , Handbook of teaching and policy. . In S. Sykes (Ed.). New York:: Longman, Inc.
- Dailey, C. (1971). *Assessment of lives*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (1996). Education for competence in professional practcie. *Instructional Science*, 24, 411-437.
- Domas, S., & Tiedman, D. (1950). teacher competence an annotated bibliography. *Journal of Experimental Education*, XIX, 103-208.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *handbook of research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan
- Durand. (1996). *Léenseignement en milieu scolaire* Paris: Presses Universitaires de France.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.

- Ferguson-Hessler, M. (1989). *On knowledge and expertise in physics: a study of the cognitive aspects of learning and instruction in physics*. Technische Universiteit, Eindhoven. TESE DOUTORAMENTO
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Gagné, R. (Ed.). (1977). *The conditions of learning*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
- Gardner, P. (1975). *The structure of science education* Hawthorn, Australia: Longman, Australia.
- Gardner, H. (1989). Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.
- Gonzi, A. (1994). *Developing a competent workforce*. Adelaide: National Centre for vocational Education Research.
- Gonzi, A., Hager, P., & Athanasou, J. (1993). *The development of competency-based assessment strategies for the professions: national office of overseas skills recognition research article 8*. Canberra: Australian Government Publishing Service. Retrieved. from.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Hager, P. J. (1993). Conceptions of competence. *Journal*. consult. 12 jan 2007, disponível em http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/93_docs/hager.htm
- Hall, D. (1986). *Career development in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hoffmann, T. (1999). The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23/6, 275 - 285.
- Hogan, R., Hogan, J., & Roberts, B. (1996). Personality and employment decisions. *American Psychologist*, 51, 469-477.
- Holmes, L. (1992). Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis. Paper prepared for Course Tutors' Conference, Institute of Personnel Management at UMIST. Consult. 12 Jan 2006, disponível em <http://www.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm>

- Holmes, L. (2001). *Decontaminating the concepts of "learning" and "competence": education and modalities of emergent identity*. Paper presented at the Education Stream of Second International Conference on Critical Management Studies, Manchester.
- Irvine, J., & Fraser, J. (1998). *Cultural responsiveness in teacher education: strategies to prepare majority teachers for successful instruction of minority students*. Paper presented at the Annual meeting of project 30.
- Kerr, D. (1983). Teaching competence and teacher education in the United States. In L. S. S. G. Sykes (Ed.), *Handbook of teaching and policy* (pp. 126-149). New York: Longman.
- Kirschner, P., Van VIlsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151-171.
- Kirby, J. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In Scmeck (Ed.), *learning strategies and learning styles* (pp. 229-274). New York: Plenum Press.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Boterf, L. (1997). Entrevista, por AATTANE, CH. *Entreprises-formation*, 100, 48-49.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trans. 3ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trans. 3ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Le Deist, F., & Winterton, J. (2005). What is competence? *Human Resource Development internacional*, 9(1), 27-46.
- Leplat, J. (1997). Les facteurs déterminant la charge de travail. . *Le Travail Humain*, 40, 195-202.
- Levin , H. (1954). A new perspective on teacher competence research. *Harvard Educational Review*, XXIV, 98-1005.
- Linstead, S. (1991). Developing Management meta-competence: can distance learning help? *Jornal European Industrial Training*, 14(6), 17-27.

- Loo, J. S., J. (2004). Defining and measuring competences: An application to graduate surveys - Research note. *Quality & Quantity*, 38(3), 331-349.
- Mertens, L. (1996). *Competentia laboral: sistemas surgimento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.
- Mansfield, B., & Mitchell (1993)
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (Eds.). (1996). *Towards a Competence Workforce*. Great Britain: Gower Publishing Ltd.
- Mansfield, B., & Mathews, D. (1985). *The components of job competence*. Blagdon: Further Education Staff College.
- McClelland, D. (1998). Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological Science*, 9 (5), 331-339.
- Matthewman, T. (1995). Trends and development in the use of competency frameworks. *Competency*, 2 (4), 1-20.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychological Science* 9(5), 331-339.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 73-77.
- Monteil, J. M. (1990). *Eduquer et former*. Grenoble: Pug.
- Newell, Rosenbloom (1981)
- Nordhaug, O. (1990). Individual competences in firms Centre for resources, Wharton School, University Pennsylvania.
- Ozar, D. (1993). Building awareness of ethical standards. In L. W. Curry, J (Ed.), *Educating professionals* San Francisco: Jossey-Bass, CA.
- Paquay, L. P., P, Altet M.; Charlier, É (organizadores). (2001). *Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (F. M. e. E. Gruman, Trans. 2ª Edição revista ed.). Porto Alegre: Artemed Editora.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l' école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed Editora.

- Perrenoud, P. T., M.; Macedo L.; Machado, N.; Alessandrini, D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Posner, M., & Keele, S. (1973). Skill learning. In R. M. W. Travers (Ed.), *Second Handbook on Research on Teaching* (pp. 805-831). Chicago: Ran McNally.
- Reynolds, M., & Snell, R. (1988). *Contribution to development of management competence*. Sheffield: Manpower Services Commission.
- Richardson, V. (1990). the evolution of reflective teaching and teacher education. In W. R. h. M. C. P. R.T. Clift (Ed.), *Encouraging reflective practice in Education: An analysis of issues and programs*. New York Teacher College Press.
- Sandberg, J. (1994). *Human Competence at Work: An Interpretative Approach*. Göteberg: Göteberg University.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- SCANS. (1992). *Secretary's Comissions for Achieving Necessary Skills*. Retrieved. from.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Education the reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schwartz, Y. (1995). De la "qualification" à la "competence". *Éducation Permanente*, 123(2), 125-137.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Seyfert, W., & Tyndal, B. (1934). An evaluation of differences in teaching ability. *Journal Educational Review*, 28, 10-15.
- Shippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., et al. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel Psychology*, 53(3), 703-740.

- Shulman, L. (1988). A union of insufficiencies: strategies for teacher assessment in a period of educational reform. *Educational Leadership*, 46, 36-41.
- Spencer, L. S. S. (Ed.). (1993). *Competence at Work: Models for superior performance*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Spitzberg, B. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education*, 32, 323-329.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Tardif, M., Loiola, F., & Loiola, J. (1999). O trabalho docente e a pedagogia: Interações humanas, tecnologias e dilemas. Unpublished (no prelo).
- Therrien, J., & Loiola, A. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 143-160.
- Therrien, J., & Therrien, A. (2000). A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula In V. M. o. Candau (Ed.), *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A
- Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Valli. (2000). Facing the urban, diversity challenge: teacher education in the US. In A. F.-M. Scott (Ed.), *Tomorrow's teachers: International and critical perspectives on teacher education* (pp. 123-142). New Zealand: Canterbury University Press.
- Valli, L., & Rennert-Ariev, P. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Journal curriculum Studies*, 34(2), 201-225.
- Velve, C. (2000). *An alternate conception of competence: implications for vocational education and practice*. Paper presented at the UTS research

- Centre Vocational Education & Training Working Knowledge:
Productive learning at work. .
- Von Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. In L. S. J. Gale (Ed.), *Constructivism in education* (pp. 369-384). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Wenger, E. (1990). *Toward a theory of cultural transparency: Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. California Department of Information and Computer Science, University of California at Irvine.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Wiemann, J., & Blacklund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50, 185-199.
- Wise, A. (1994). The coming revolution in teacher licensure: redefining teacher preparation. *Action in Teacher Education*, 16, 1-13.
- Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Buckingham: Open University.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 30-33.

Caracterização dos contextos de prática desportiva

Resumo

O desporto, enquanto prática, tornou-se plural e alargou-se a grupos sociais e etários diversificados. A sua estruturação, fruto da diversificação de práticas e de mudanças legislativas, alterou-se. Neste estudo procuramos contextualizar o desporto enquanto elemento da cultura e, por conseguinte analisamos diferentes modelos de estruturação do desporto enquanto prática. O enquadramento legislativo, enquanto elemento normativo das profissões do desporto, e as estruturas organizacionais dos contextos de intervenção também foram objecto de análise. Verificamos que as alterações legislativas não têm sido capazes de acompanhar as mudanças profundas da realidade desportiva, ou seja, a grande diversificação de praticantes e emergência de novos contextos de intervenção. No que concerne às estruturas organizacionais, as organizações autênticas destacam-se como sendo as mais adequadas à manifestação da competência.

PALAVRAS-CHAVE: DESPORTO, PROFISSÕES DO DESPORTO, CONTEXTOS DE PRÁTICA DESPORTIVA

Abstract

Sport as practice, has become pluralistic and has extended itself to social groups and varied ages. Its structure, as a result of diversification of practice and policy changes, has changed. In this study we tried to contextualize sport as an element of culture and therefore to analyze different models of structuring sport as a practice. The policy framework, as part of the sport professional's standards and the organizational structures of the contexts of intervention were also under review. We note that the policy changes have not been able to keep up with changes in reality. Namely the diversification of athletes and the emergence of new contexts for action. Regarding the organizational structures, the organizations that invest in their employees general welfare stand out as the most suitable for expression of competence.

KEY WORDS: SPORT, SPORT OCCUPATIONAL AREAS, CONTEXTS OF SPORT

1. Enquadramento geral

O Desporto contemporâneo, enquanto prática, não só se alargou e se complexificou, como perdeu o seu perfil único e adquiriu uma pluralidade de contornos e sentidos. Também o enquadramento teórico, que se lhe reporta, se alterou e assumiu-se como plural. A designação de Educação Física, utilizada habitualmente para nomear a área, foi colocada em causa e novas designações surgiram: “Cinesiologia”, *Human Movement Studies*, *Physical Activity Studies* e, em Portugal, as designações de “Desporto” e “Motricidade Humana”.

Quando falamos de desporto, esquecemo-nos frequentemente da riqueza que o termo possui e há tendência para o reduzir apenas ao desporto de alta competição/profissional. Mas podemos e devemos falar de um desporto mais abrangente: todo e qualquer tipo de exercício humano praticado com ou sem regularidade, virado para o alto rendimento ou para a recreação física e o lazer, praticado em qualquer instituição (clube, escola, empresa, ginásios ou “health-club”) ou mesmo fora de qualquer contexto institucional.

Hoje em dia co-existem diferentes culturas desportivas, o que por sua vez originam diferentes morais no desporto. O conceito de desporto evoluiu, tal como o modelo tradicional de desporto²⁶, porquanto perdeu a sua unidade interna, a sua identidade fechada, a sua autonomia e a sua independência (Matos, 2007).

A prática desportiva também se complexificou, diversificou-se, tornou-se plural, e alargou-se a grupos sociais e etários diversificados. O desporto passou a ter significados e sentidos completamente diferentes, ou seja, hoje em dia podemos falar de uma pluralidade de modelos de desporto por contraposição ao tradicional, um modelo único graficamente representado pela pirâmide, em que na base está a formação e no topo o alto rendimento.

O crescente interesse da sociedade pelo desporto e pela EF levou a uma expansão dos estudos que tradicionalmente se situam no campo escolar,

²⁶ Este modelo apresentava 5 características estruturantes: relação com objectivos de performance; referência a um conjunto exacto de regras (objectivos; meios; espaço e tempo e regras acerca das competências ou SKILLS); apresentava uma unidade de estrutura e de valor; existia um papel uniforme do desportista e realizava-se no clube desportivo (Matos, 2007).

sendo que a justificação e a fundamentação se encontra nas questões de natureza pedagógica. Neste sentido, Crum (2001) vem referir que não é suficiente que exista prática desportivo-motora para que existam efeitos educativos automáticos, já que a mesma carece de orientação pedagógica, independentemente do local de prática.

Ao nível da investigação em Pedagogia do Desporto, estas questões também se colocam, pois, segundo o mesmo autor, não basta realizar trabalhos de investigação sobre aspectos ligados à Pedagogia do Desporto para que os dados e a informação daí resultantes correspondam aos interesses e necessidades da área. É fundamental que a relação teoria-prática, critério de cientificidade fundamental da Pedagogia do Desporto quando entendida como ciência de acção, esteja presente para que a investigação se revele útil. Outra ideia importante a relembrar é que a Pedagogia do Desporto permite relacionar teoria com ciência e praxis com acção. Tal como afirma Bento (1995), em Pedagogia do Desporto podemos falar de conhecimento e de acção. Na ligação entre acção teórica e acção prática e por mais relações que se estabeleçam, a teoria e a prática serão sempre entidades próprias. Neste sentido, a distinção entre praxis e teoria é um aspecto fundamental a ter em conta nos processos de formação do profissional do desporto.

O desporto tem de ser colocado no plano cultural, é necessário questionar o seu significado e o seu valor para a vida das pessoas no início deste séc. XXI. Basicamente tem de se caminhar para o acesso a uma participação desportiva enquadrada numa concepção de criação de condições para uma vida de qualidade.

Por outro lado, e partindo do simbolismo de que o Desporto igualmente se reveste, para além da promoção da qualidade de vida das populações, também não se pode ignorar o seu papel como factor de promoção do país. O desporto espectáculo deve, pois, ser tido em conta na exacta medida das funções que desempenha, sem contudo o tornar o todo-poderoso no espaço do desporto.

O desporto prática enquanto contributo directo para a melhoria da condição de vida das pessoas em geral tem de ser equacionado, desde logo,

numa perspectiva pedagógica, ou seja, como possibilidade de formação de cada um enquanto sujeito individual e social.

No entanto, apesar dos avanços das ciências do desporto e apesar da enorme dimensão que o fenómeno desportivo adquiriu, ainda hoje se avalia de facto o desporto como um aspecto de segunda importância. Ao não se compreender bem o que é o desporto, as suas possibilidades formativas, as suas diferentes categorizações e os seus diferentes modelos, o desporto é reduzido à expressão que mais se mostra: o desporto profissional, em particular das modalidades mais populares. Daqui deriva também que se crie espaço para reduzir o desporto às manifestações negativas que o acompanham. O sentido pedagógico do desporto tem sido negligenciado, o que, por sua vez, lhe retira força na sua afirmação da cultura contemporânea. Mas poderá um país negligenciar um fenómeno que percorre toda a sociedade e a implica de formas tão diferentes?

A pluralidade que caracteriza o desporto em termos práticos resulta na coexistência de vários modelos. O que liga os vários modelos é o seu contributo para a caracterização da humanidade, é o seu sentido mais profundo e mais antropológico, o seu sentido único, independentemente das formas de manifestação. Na defesa da natureza antropológica do desporto, Garcia (2007) refere que *“o desporto deve ser observado a partir da pessoa humana, deve ser entendido como um meio e nunca como um fim em si mesmo.”* (p.36).

A emergência de novas áreas, ainda pouco estruturadas, veio complexificar ainda mais a prática, colocando constrangimentos à apresentação “esquemática” da organização prática do desporto, assim como à sistematização dos vários ofícios que necessitam de competência nesta área.

Torna-se necessário entender o desenvolvimento desportivo como um processo globalizante que, embora indissociável do crescimento, supõe também transformações de mentalidade, transformações materiais e sociais. Encetar este processo implica uma grande vontade política. Esta vontade política só pode brotar de uma compreensão profunda do que é o desporto enquanto elemento preponderante da cultura actual. Será o entendimento do contributo único e específico da prática desportiva para a promoção da

qualidade de vida do cidadão que dará coragem para estabelecer uma política para os cidadãos, em que a qualidade e quantidade da prática seja consentânea com o Homem que se quer promover?

Não existe desporto, mas sim modelos de desporto. Não existe população, mas sim segmentos de população. Perante esta diversidade de práticas e de modelos no ponto seguinte vamos procurar dar uma imagem de alguns modos diferenciados de estruturar o desporto.

2. Estruturação dos contextos de prática desportiva

Tal como já referimos, o desporto, como elemento de cultura, tornou-se plural, integra múltiplas realidades com identidades próprias e distintas entre si, conduzindo a diferentes formas de esquematizar a sua “organização como prática”. Desde até à **Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science (AEHESIS²⁷)** algumas clarificações foram sendo feitas. Em 1995, Wade & Baker (nos EUA) efectuaram um levantamento das ocupações acessíveis aos estudantes de *Kinesiologia*²⁸, tendo chegado a uma listagem de 60 ocupações que enquadraram em quatro grandes áreas: *educação física, gestão desportiva, ciência do exercício e fitness (e.g., treino, prescrição do exercício, reabilitação cardíaca) e desportos de lazer e recreação*. No mesmo ano, Laporte (1995) apresentou, na conferência de European Network of Sport Sciences in Higher Education European Union, um estudo acerca das adaptações ocorridas nos modelos de formação inicial por forma a responderem de forma eficaz às modificações operadas no mercado de trabalho tradicional do estudante de *Kinesiologia*. O autor refere ainda que, segundo a generalidade das opiniões, o campo da gestão desportiva, face à sua especificidade, é considerado um campo diferenciado dos restantes campos de actuação do profissional do Desporto, enquanto os campos do treino e da saúde são referenciados como campos cuja formação inicial

²⁷ Organismo que congrega especialistas na área da formação em desporto de 28 países europeus, entre os quais se inclui Portugal. No âmbito deste projecto, foram elaborados vários documentos visando construir referenciais para o desenho dos currículos de formação na área do desporto, tendo em consideração a Declaração de Bolonha, os objectivos de Lisboa relativos à Agenda de Educação e Formação 2010 e ainda a Estrutura da Qualificação Profissional na Europa (*European Qualification Framework – EQF*).

²⁸ Denominação “substituta” da designação de Educação Física que surgiu nos anos 70 e 80 nos EUA (Lawson, 1991), sendo adoptado em 1988 pela Academia Americana de Educação Física. Refira-se que noutros contextos outras designações foram assumidas, nomeadamente “Cinesiologia”, *Human Movement Studies*, *Physical Activity Studies* e, em Portugal, as designações de Desporto e “Motricidade”.

incorpora muitos módulos comuns. Outra ideia que, na época ganhou expressão, foi considerar-se que os professores podiam exercer a sua actividade educativa nos clubes e que o contrário não seria aceitável, isto é, trazer os treinadores, sem qualquer tipo de formação pedagógica, para as escolas, para aí exercerem a sua actividade profissional.

Em 2003, integrado no Projecto da rede Temática Erasmus²⁹, surge o Projecto da AEHESIS, cujo principal objectivo foi mapear e avaliar os programas de formação em Desporto ao nível europeu em quatro grandes áreas consideradas representativas do mercado de trabalho do profissional do desporto: *educação física; saúde & fitness; gestão desportiva e treino desportivo*. Sintetizamos o documento em três dimensões: a *conceptual*, a *institucional* e a *profissional*, ou seja, a *definição*, os *contextos de intervenção* e as *ocupações standard*. No Quadro 3.1 é apresentada a caracterização de cada área com base em três aspectos: *definição*, *contextos de intervenção* e *profissões padrão (standards)*. Importa ainda referir as informações provêm dos relatórios referentes aos 2º e 3º anos de desenvolvimento do projecto.

²⁹ Programa criado em 1987, também conhecido por *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, cujo principal objectivo é encorajar e apoiar a mobilidade de estudantes e professores ao nível do ensino superior, na União Europeia.

Quadro 3.1 - caracterização das áreas profissionais consideradas no projecto AEHESIS

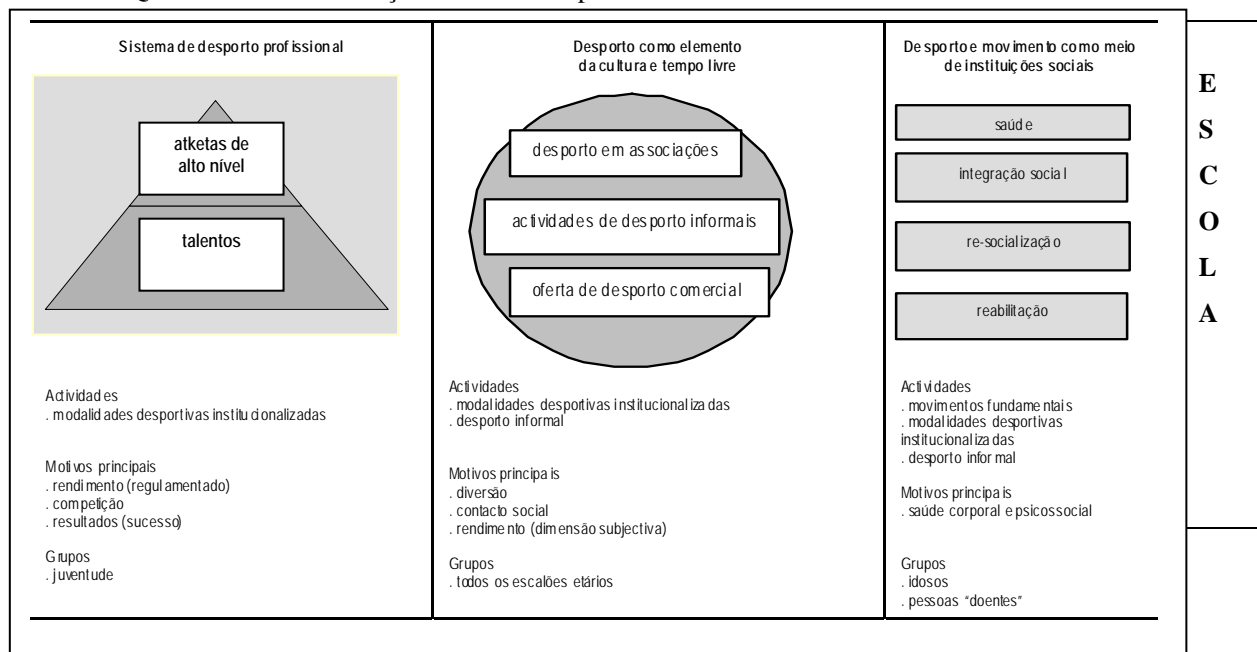
Área profissional	Educação Física	Saúde & Fitness	Treinador Desportivo	Gestão Desportiva
definição	<ul style="list-style-type: none"> . adopção de uma definição lata de EF, incorpora as variações terminológicas Europeias. . a EF disciplina que faz parte curriculum escolar que visa um desenvolvimento harmonioso, além do crescimento físico, saúde e atributos psico-sociais, desenvolvimento estético e moral, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> . definição não linear porquanto incorpora desde a intervenção pura no fitness até à intervenção pura na saúde. . incorpora actividades, comportamentos e políticas de manutenção e promoção a saúde, aptidão física e bem-estar. 	<ul style="list-style-type: none"> . treinador de um desporto específico de grupos e níveis claramente identificados. Reconhecido pela respectiva federação desportiva ou órgão nacional competente do sector do desporto. 	<ul style="list-style-type: none"> . coordenação de recursos, tecnologias, processos, contingências pessoais e situacionais para uma produção eficiente e prestação de bons serviços.
contextos de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> . o emprego prioritário é a de professor na escola e predominantemente de Educação Física 	<ul style="list-style-type: none"> . área da saúde - exercício utilizado para melhorar a saúde, prevenir/tratar a doença e melhorar ou lidar com a deficiência; . área do fitness (pessoal ou de grupo)- exercício utilizado para melhorar os níveis de aptidão, o bem estar individual. Prevenção de doenças em adultos saudáveis. 	(não é especificado nos relatórios)	(não é especificado nos relatórios)
ocupações standards	<p><u>Ocupações existentes (relatório 2004):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . professor de EF . professor de EF enfatizando um curriculum lato e balanceado . professor de EF + saúde & estilo de vida (<i>teaching + health & lifestyle</i>) . professor de EF + desporto extra-curricular <p><u>Proposta de ocupações (relatório 2006):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> uma profissão standard com 3 funções principais: <ul style="list-style-type: none"> . ensino . ensino da Educação Física, incluindo o Desporto extra-curricular - Educação Física com ênfase num curriculum equilibrado entre o conhecimento, a execução e a compreensão; • ensino da Educação Física, incluindo a saúde e estilos de vida. 	<p><u>Ocupações existentes (relatório 2004):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . instrutor de ginásio avançado; . instrutor/especialista de exercício relacionado com a saúde . promotor de saúde pública <p><u>Proposta de ocupações (relatório 2006):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . instrutor de Fitness e <i>Personal Trainer</i> . instrutor de exercício para a saúde (Especialista) . gestor/promotor de saúde pública . gestor/director de ginásios de fitness 	<p><u>Ocupações existentes (relatório 2004):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . treinador (em clubes, federações desportivas, agências nacionais) . treinador de fitness . líderes desportivos . professor de EF/ professor ensino superior . gestão <p><u>Proposta de ocupações (relatório 2006):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . treinador vocacionado para desportistas orientados para a participação: <ul style="list-style-type: none"> - treinador de iniciação (crianças, jovens, adultos) - treinador de desportistas (crianças, jovens, adultos) - treinador de atletas orientados para a performance . treinador de talentos (crianças, jovens, adultos) • treinador de atletas de alto rendimento (treinador a tempo inteiro) 	<p><u>Ocupações existentes (relatório 2004):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . gerentes de organizações desportivas/federações/clubes . municípios (público e privado) . gestão e ao marketing: <ul style="list-style-type: none"> - director/gerente de desporto local, cidade ou município; - gerente/director clube desportivo . gerente/director da federação nacional e desporto . director num clube de fitness <p><u>Proposta de ocupações (relatório 2006):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . gestor/director de desporto local/autarquia . gestor/director de clube desportivo . gestor/director em federação desportiva . gestor/director de ginásios de fitness

(Fonte: report of the Second Year and *report of the Third Year.* (AEHESIS, 2005, 2006)

Ao observarmos o Quadro 3.1 verificámos que o esforço de clarificação já conseguido ao nível da definição da área ainda não é visível ao nível das profissões, cuja definição de fronteiras é ténue. As ocupações expressam-se em profissões similares, ou mesmo coincidentes em diferentes contextos de intervenção. Refira-se, a título de exemplo, a profissão de *Gestor/Director de Ginásios de Fitness* considerada nas áreas da *saúde & fitness* e da *gestão desportiva*.

Matos (2006), no âmbito da Pedagogia do Desporto e incorporando a ideia de desporto plural, apresenta a diferenciação da cultura desportiva actual. Assim além da intervenção na escola, a área tradicional por excelência de intervenção do professor de EF, remete para três grandes áreas de intervenção do profissional do Desporto que de alguma forma, incorporam as áreas profissionais do desporto referenciadas pela AEHESIS, com excepção do contexto escolar, que não é objecto de tratamento pela autora. (Quadro 3.2).

Quadro 3.2 - diferenciação da cultura desportiva actual



(adaptado de Matos, 2006)

Esta estruturação da cultura desportiva fornece-nos uma imagem dos efeitos do alargamento e diversificação do desporto a outros contextos de prática. A variabilidade verifica-se não apenas na tipologia das actividades mas também no que concerne aos motivos, sentidos e grupos a que se destina. Esta estruturação parte da natureza da actividade, o que a torna útil quando se trata de equacionar a questão da aquisição e manifestação da competência profissional.

Ao observarmos os diversos modelos de estruturação da prática desportiva vs campos profissionais será útil uma primeira distinção entre os contextos marcados pela intervenção pedagógica e os contextos de intervenção marcadamente não pedagógicos (e.g., gestão, comércio e comunicação social). Deste modo, as áreas profissionais que nos interessa considerar são as do ensino e do treino, dentro e fora do sistema escolar, facto que nos conduz às áreas da Educação Física, da Saúde & Fitness e do Treino. A área da gestão desportiva, contemplada na AEHESIS, face às características particulares de que se reveste a actividade, não pode ser considerada uma área pedagógica. Acresce que o confronto da estruturação da AEHESIS com a perspectiva de Matos, visto na realidade portuguesa em que existe a área da

Actividade Física Adaptada, leva-nos a considerar que esta área independente da área do fitness (*desporto comercial*) e a outra com as questões da saúde no seu sentido mais lato (*saúde, reabilitação, integração social, e re-socialização*), denominada de actividade física adaptada.

Cumprida esta etapa de enquadramento geral dos campos de intervenção do profissional do desporto, procuraremos agora caracterizar os diferentes contextos de exercício profissional sob os pontos de vista legal e organizacional.

3. Estruturação do campo de intervenção do profissional do desporto

As diferentes conceptualizações da área e a “juventude” de algumas áreas de intervenção aportam dificuldades à estruturação do campo profissional. A própria AEHESIS se debate com esta dificuldade de uniformização pois a diversidade tanto marca a formação como a intervenção. Assumindo desde já esta falta de uniformização, neste estudo procuramos dar uma imagem da forma como, em Portugal, o campo do profissional do desporto está estruturado sob o ponto de vista profissional.

3.1.1 Enquadramento legal

Tradicionalmente em Portugal, prevaleceu uma visão restrita do desporto e do sistema desportivo, acabando por conduzir a uma estruturação da prática desportiva em sectores como: o *escolar, o federado, o militar, o do trabalho, o universitário, o do turismo*, etc. Esta estruturação proposta por Pires (1993), e desenvolvida por Cunha (1997)³⁰ sendo que, teve reflexos na elaboração da primeira Lei de Bases do Sistema Desportivo em 1990 (LBSD)³¹. Esta lei veio dar visibilidade à importância atribuída à actividade desportiva³². A

³⁰ O sector desportivo reconhece-se e diferencia-se de outro sector pela verificação de 5 critérios: (1) identificação de objectivos próprios; (2) existência de uma unidade base organizativa; (3) a presença dos agentes; (4) o reconhecimento das populações alvo específicas; (5) a afirmação dos processos de organização dos quadros competitivos e demais actividades desportivas.

³¹ Lei nº 1/90, de 13 de Janeiro. [Cap. I, Artigo 2º *Princípios fundamentais: 1 - O sistema desportivo, no quadro dos princípios constitucionais, fomenta a prática desportiva para todos, quer na vertente de recreação quer na de rendimento, em colaboração prioritária com as escolas, atendendo ao seu elevado conteúdo formativo, e ainda em conjugação com as associações, as colectividades desportivas e autarquias locais; 2 - desenvolvimento da política desportiva no sentido de valência educativa e cultural do desporto, ética desportiva,...; 3 - particular atenção nos apoios às populações carenciadas, nomeadamente em relação aos deficientes.*]

³² Artigo 1º - “Objecto - estabelece o quadro geral do sistema desportivo e tem por objectivo promover e orientar a generalização da actividade desportiva, como factor cultural indispensável na formação plena da pessoa humana e no desenvolvimento da sociedade.”

visão de desporto que sobressai é uma visão sectorial, que encontra expressão na subdivisão da actividade desportiva: *desporto na escola, desporto no ensino superior, desporto nos locais de trabalho, desporto nas forças armadas e nas forças de segurança e jogos desportivos*.

No que concerne à formação de agentes desportivos (capítulo II, artigo 4º), prevê-se que *“a responsabilidade de promoção da formação é do Estado, das entidades públicas e privadas com atribuições na área do desporto, sem prejuízo da vocação especial dos estabelecimentos de ensino”*. No ponto 4 do mesmo artigo, é ainda referido que *“são considerados agentes desportivos os praticantes, docentes, treinadores, árbitros e dirigentes, pessoal médico, paramédico e, em geral, todas as pessoas que intervêm no fenómeno desportivo.”* Analisando os princípios gerais presentes na LBSD, sobressai um entendimento lato do desporto; contudo, ao observarmos a subdivisão da actividade desportiva e o tipo de agentes desportivos considerados, é visível uma discrepância com o conceito de desporto apresentado, facilmente se depreendendo que não existe uma linha condutora esclarecida e coerente. Nesta Lei, a visão sectorial está extremamente marcada, sendo os diferentes sectores descritos de forma independente e sem qualquer tipo de ligação ou fundamentos comuns.

Em 1996³³, a LBSD foi objecto de algumas alterações, que, contudo, não vieram modificar o quadro geral do sistema desportivo, que se manteve inalterável até 2004, ano em que surgiu uma nova versão da lei no âmbito do desporto. A nova lei, designada de Lei de Bases do Desporto (LBD)³⁴, veio (re)definir as bases gerais do sistema desportivo, avançando com uma definição de sistema desportivo³⁵ e de desporto³⁶, acrescida de uma classificação da Actividade Desportiva (capítulo VI):

. actividade desportiva não profissional - *actividade desportiva federada, prática desportiva para cidadãos portadores de deficiência, desporto na escola, desporto no ensino*

³³ Lei nº 19/96, de 25 de Junho.

³⁴ Lei nº 30/2004, de 21 de Julho.

³⁵ Capítulo I, Artigo 1.º, ponto 2 - O sistema desportivo é o conjunto de meios pelos quais se concretiza o direito ao desporto, visando garantir a igualdade de direitos e oportunidades quanto ao acesso e à generalização das práticas desportivas diferenciadas.

³⁶ Capítulo I, Artigo 2.º, ponto 2 - Entende-se por desporto qualquer forma de actividade física que, através de uma participação livre e voluntária, organizada ou não, tenha como objectivos a expressão ou a melhoria da condição física e psíquica, o desenvolvimento das relações sociais ou a obtenção de resultados em competições de todos os níveis.

superior, prática desportiva para minorias étnicas e imigrantes, desporto e trabalho, desporto nas forças armadas e nas forças de segurança, prática desportiva de cidadãos privados de liberdade, desporto de natureza informal;

. *actividade desportiva profissional - prática na qual se desenrolam competições desportivas reconhecidas como sendo de natureza profissional.*

Segundo a mesma Lei, a actividade desportiva pode ainda classificar-se de *alta competição* em função dos resultados obtidos na ordem desportiva internacional por praticantes desportivos e selecções nacionais. A LBD trouxe uma clara distinção entre desporto profissional e desporto não profissional, apresentando-os como dois pólos opostos, sem qualquer tipo de ligação, nem mesmo ao nível dos valores de base. A expansão do fenómeno desportivo, suportada por uma conjuntura social global, pode, de alguma forma, explicar o *apartheid* entre o profissional do desporto e o não profissional. Por um lado, o atleta profissional e o treinador conquistaram uma elevada relevância social, mas, por outro, suspeita-se da ligação do desporto profissional a fenómenos menos “dignos”, menos “éticos”, nomeadamente a corrupção desportiva de árbitros, dirigentes e atletas, entre outros aspectos. Esta visão “separatista”, implícita no espírito da lei, colide com a definição de desporto apresentada, de âmbito marcadamente plural (capítulo I, artigo 2º, ponto 2). Este enquadramento legal do desporto vigorou até à recente publicação, em Janeiro de 2007, da Lei de Bases da Actividade Física e Desportiva (LBAFD)³⁷. O espírito desta nova lei remete-nos para dois conceitos: *actividade física e desporto*, abandonando assim a centração no conceito de Desporto.

A classificação da actividade física e desportiva ganha também contornos diferenciados (capítulo IV, secção I, artigos 28º, 29º, 30º e 31º):

a. *desporto nos estabelecimentos de ensino – prática desportiva que incorpora a educação física e o desporto na escola como parte do currículo, e de enriquecimento curricular, em todos os níveis e graus de ensino, visando especificamente a promoção da saúde e da condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura;*

b. *prática desportiva por pessoas portadoras de deficiência – prática dirigida a pessoas portadoras de deficiência, que deve ser promovida e fomentada pelo Estado, com as ajudas técnicas adequadas, adaptada às respectivas especificidades, tendo em vista a*

³⁷ Lei nº 5/2007, de 16 de Janeiro de 2007.

plena integração e participação sociais, em igualdade de oportunidades com os demais cidadãos;

c. jogos tradicionais – *prática de jogos tradicionais, como parte integrante do património cultural específico das diversas regiões do País, devendo ser fomentados e apoiados pelo Estado, Regiões Autónomas e autarquias locais;*

d. desporto na Natureza – *prática de actividade física e desportiva fora de infra-estruturas desportivas, que se deve reger pelos princípios do respeito pela Natureza e da preservação dos seus recursos, bem como pela observância das normas dos instrumentos de gestão territorial vigentes, nomeadamente das que respeitam às áreas classificadas, de forma a assegurar a conservação da diversidade biológica, a protecção dos ecossistemas e a gestão dos recursos, dos resíduos e da preservação do património natural e cultural. Estas actividades devem contribuir para a divulgação e interpretação do património natural e cultural, a promoção do turismo de natureza e a sensibilização e educação ambientais.*

A ideia preconizada na lei, de divisão entre actividade física e desporto, parece-nos, no mínimo, de difícil sustentação. A noção de desporto plural não é contemplada e o desporto profissional sai completamente do âmbito da classificação dos diferentes tipos de práticas, sendo tratado num sector à parte. Perguntamo-nos se esta nova lei representa uma *evolução*, uma *estagnação* ou uma *deturpação* do verdadeiro sentido do Desporto. Pensamos que cada vez mais o Desporto deve ser assumido como instrumento fundamental na educação e formação de todos os cidadãos, como uma forma de transmitir valores que são transversais a todos os campos de intervenção humana, nomeadamente a noção de esforço, de superação, de rendimento, de respeito e de tolerância, entre outros. Então porquê a necessidade de incorporar a designação de actividade física?

Uma outra face do enquadramento legal prende-se com a regulamentação da profissão do profissional do Desporto. Tomando como referência a síntese apresentada por Matos (2006) da diferenciação da cultura desportiva actual, procuraremos ilustrar o enquadramento legal de cada campo de intervenção do profissional do desporto.

3.1.1.1 Campo do desporto profissional

O desporto profissional tem que estar obrigatoriamente associado a organizações específicas que o acolhem e gerem, entidades estas que podem

ser de natureza diferenciada: *sociedades anónimas desportivas e clubes em regime especial de gestão*. Os actores do desporto profissional são praticantes desportivos profissionais, que participam em competições reconhecidas como profissionais e cuja entidade gestora da competição é a liga profissional de clubes, integrada na federação desportiva, com especificidades próprias, que lhe são reconhecidas. Neste momento, temos apenas três federações com este estatuto: a federação de Andebol, a de Basquetebol e a de Futebol.

A LBAFD define, na secção II, artigo 34º, o estatuto do praticante desportivo, referindo que *“o estatuto do praticante desportivo é definido de acordo com o fim dominante da sua actividade, entendendo-se como profissionais aqueles que exercem a actividade desportiva como profissão exclusiva ou principal... cujo regime jurídico contratual é definido na lei...”*.

Ao analisarmos o profissional do desporto que não é praticante, deparamo-nos com um conjunto de profissões, nomeadamente a de treinador desportivo. Tradicionalmente, as funções de treinador eram exercidas por ex-atletas, que, após abandonarem a prática, se dedicavam ao treino, e por professores de Educação Física, que, na sua grande maioria, exerciam esta actividade complementarmente. A situação tem vindo a alterar-se, face às exigências superiores que se colocam a estes profissionais, não só ao nível da disponibilidade e dedicação mas fundamentalmente ao nível dos resultados.

Recentemente, o Instituto de Desporto de Portugal (IDP) anunciou a necessidade de se proceder a uma reformulação dos cursos de treinadores, procurando torná-los obrigatórios e mais exigentes. Acresce o tratado de Lisboa assinado pelos países membros da União Europeia em Julho de 2007 conduziu à produção de um documento balizador dos processos de formação ao nível dos países membros. Em Portugal resultou na elaboração de um documento acerca da formação de treinadores em que se prevê o tipo de formação e níveis. Não obstante este documento, o grande passo que se pretendia dar, no sentido de exigir uma formação de base na área do desporto, acabou por se reduzir ao projecto em discussão, em que existe um aumento da exigência ao nível da formação, mas não ao ponto de exigir uma formação de base em EF e Desporto.

3.1.1.2 Campo do desporto como elemento da cultura e tempo livre

A LBSFD, na divisão entre prática da actividade física e desportiva que apresenta, não contempla nenhuma área específica directamente relacionada com as actividades de academia, apenas contemplando as práticas de desporto informais no sector “*desporto na Natureza*”. Tal como o desporto profissional, a área do desporto relacionada com a saúde e *fitness* é “*ignorada*”, na classificação adoptada. Este facto parece-nos algo incompreensível face ao crescente número de pessoas que procuram este tipo de prática desportiva, nas academias e centros de *fitness*, muito associadas ao desporto comercial, que procura dar resposta às necessidades dos cidadãos numa perspectiva de obtenção de lucro. Relativamente à área do *fitness*, existe apenas regulamentação ao nível do funcionamento de instalações desportivas de uso público³⁸ e do responsável técnico pela gestão do estabelecimento³⁹. Quanto aos profissionais que podem exercer a sua actividade nesta área da actividade física e do desporto, desde 1999 existe o Regime Jurídico da Formação Desportiva⁴⁰ que estabelece o regime jurídico da formação desportiva no quadro da formação profissional e inserida no mercado de emprego, bem como o regime de certificação profissional no âmbito do Sistema Nacional de Certificação Profissional. Este regime jurídico aplica-se aos agentes desportivos que, remunerados ou não, desenvolvem a sua actividade na área do desporto e se enquadram nos recursos humanos do desporto ou nos recursos humanos relacionados com o desporto. Visa criar condições que permitam o acesso ao exercício qualificado de uma profissão na área do desporto.

A LBAFD vem reforçar a ideia de formação específica e qualificada para o exercício profissional na área da actividade física e do desporto; assim, e no artigo 35º, ponto 2, diz claramente que não é possível exercer esta actividade profissional sem a formação académica ou profissional adequada. Apesar desta referência este aspecto continua a não ser objecto de regulamentação,

³⁸ Decreto-Lei n.º 317/97, de 25 de Novembro, que cria o regime de instalação e funcionamento das instalações desportivas de uso público.

³⁹ Decreto-Lei n.º 385/99, de 25 de Setembro

⁴⁰ Decreto-Lei n.º 407/99, de 15 de Outubro

nomeadamente o que se entende por “formação adequada”. Contudo, a inclusão deste ponto evidencia uma preocupação sobre as questões da formação, da clarificação do sector da formação, no sentido de o tornar mais claro, mais uniforme. De alguma forma, fica presente a ideia de que o exercício da profissão exige formação específica na área, não devendo exercê-la aqueles que apenas têm vivências e frequentaram algumas acções. Não é muito e pensamos que é necessário muito mais, mas, pelo menos, deu-se um passo em frente, apesar de pequeno.

Uma das medidas recentemente apresentadas, em 2007, pelo Instituto de Desporto de Portugal (IDP), sob a designação de “*Novo Modelo de Financiamento e Apoio ao Movimento Associativo*”, refere-se à prática de actividade física: medida 8, acção 8.3 - aumentar as oportunidades para a população fisicamente activa: “*Acção 8.3. Promoção de estilos de vida saudáveis - apoiar projectos que visem aliviar as consequências do stress resultante do vida profissional, familiar e social através de formas inovadoras de ligação da prática desportiva à vida quotidiana das pessoas, criando oportunidades de prática desportiva nos locais onde elas despendem a maior parte do seu tempo ou em locais de natureza comunitária, criando hubs multidesportos orientados para a família e combinando desporto com fitness*”.

Face a este conjunto de leis regulamentadoras da actividade profissional no âmbito do fitness, coloca, mais uma vez, à superfície uma das lacunas da recente LBAFD que não contempla esta área, até porque todos os sinais indicam este tipo de prática desportiva necessária à melhoria de vida dos cidadãos

3.1.1.3 Campo do desporto e movimento como meio de instituições sociais

Este campo da cultura desportiva actual está previsto no artigo 29º da LBAFD, sob a designação de “*prática desportiva por pessoas portadoras de deficiência*”; contudo, a abrangência é maior, na medida em que este campo, no modelo apresentado, incorpora não apenas populações portadoras de deficiência mas também outras populações especiais, nomeadamente o

desporto para a terceira idade, desporto para crianças obesas, entre outros. Este tipo de prática no nosso país acontece sob as mais diversas formas, mas a sua “estruturação” é ainda muito rudimentar. Tomemos, como exemplo, o desporto para a terceira idade: este tem surgido aqui e ali, de forma muito esporádica, predominantemente em lares de idosos e sob as mais diversas iniciativas. As juntas de freguesia, câmaras e os centros de acolhimento de idosos têm liderado este processo, e, mais recentemente, as Universidades começaram a associar-se a estes movimentos, dando o seu contributo, ao abrirem o seu leque de intervenção e aliarem a investigação à prestação de serviços às populações⁴¹.

Ao observarmos a legislação, constatamos que este tipo de prática dirigido às populações especiais tem ainda pouca expressão, isto apesar dos recentes esforços feitos pelo IDP na apresentação do “Novo Modelo de Financiamento e Apoio ao Movimento Associativo”, que contempla medidas de incentivo à prática de actividade física e desporto - *medida 8, acção 8.2: aumentar as oportunidades para a população fisicamente activa: “Acção 8.2. actividade física dos idosos (mais de 50 anos) - incentivar a parceria do movimento associativo com instituições da saúde, segurança social e solidariedade, municípios, associações da comunidade para o desenvolvimento e implementação de projectos que tenham por objectivo proporcionar mais oportunidades para os idosos se tornarem fisicamente activos.”*

Esta medida vem de encontro à necessidade de levar o desporto a todos os grupos etários, como meio de promoção da saúde. Relativamente ao perfil do profissional, a legislação é omissa, dando abertura às instituições para contratarem profissionais segundo o seu critério; contudo, aquilo a que se tem assistido é o exercício desta actividade profissional por professores de Educação Física.

⁴¹ A título de exemplo, podemos referenciar o Projecto ACORDA dirigido a jovens obesos e o Programa Exercício e Saúde, dirigido às pessoas idosas, promovidos pela unidade de investigação CIAFEL sediada na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Na mesma linha de intervenção o Gabinete de Exercício e Saúde da Faculdade de Motricidade Humana tem neste momento a decorrer o “Programa Peso”, com duas componentes: promoção do exercício e saúde na obesidade programa comunitário.

3.1.1.4 Campo do desporto na escola

O desporto na escola surge na LBAFD com a designação de “*desporto nos estabelecimentos de ensino*”. Ao lançarmos um olhar para a Lei de Bases do Sistema Educativo verificamos que a Educação Física é uma disciplina de carácter obrigatório ao logo do percurso escolar do aluno, desde o 1º ciclo ao ensino secundário. No 1º ciclo, os profissionais responsáveis pela orientação do desporto, que neste nível de ensino é designado de expressão físico-motora, são os professores titulares; no entanto, a lei dá abertura para ser outro profissional a orientar a área. O aluno pode ainda beneficiar de actividades de enriquecimento curricular na área da actividade desportiva (de frequência facultativa); contudo, sabemos que, na prática, infelizmente não tem funcionado assim, pois as actividades desportivas de enriquecimento curricular têm vindo a substituir a componente curricular que é de carácter obrigatório. Importa aqui evidenciar que este enviesamento da lei revela-se extremamente negativo, já que a substituição da actividade desportiva de carácter obrigatório por uma actividade facultativa fora do horário escolar implica que nem todos os alunos acedam à prática desportiva, além de que, mesmo quando acedem, os conteúdos abordados afastam-se, na maioria das vezes, das directrizes programáticas que apontam para um trabalho multilateral, não centrado numa modalidade desportiva, por forma a proporcionar à criança experiências motoras variadas e ecléticas. Infelizmente, ainda são muitas as escolas do 1º ciclo em que ocorre a centração numa só modalidade.

Nos restantes ciclos do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário, a Educação Física é de carácter obrigatório, tendo uma carga horária semanal de 135 e de 180 minutos, respectivamente, que, relativamente ao Ensino Secundário, podia ser reduzida para 90 minutos, caso fosse justificado pela escola, nomeadamente pela falta de instalações desportivas. Esta situação foi recentemente alterada com a publicação do diploma do Conselho de Ministros de 24 de Maio de 2007⁴², que veio pôr termo à

⁴² 1. O Conselho de Ministros, reunido hoje na Presidência do Conselho de Ministros, aprovou os seguintes diplomas:
(...)

2. Decreto-Lei que procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, estabelecendo novas matrizes para os currículos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário.

possibilidade de redução da carga horária de Educação Física para 90 minutos. Além da Educação Física curricular, o desporto na escola é contemplado no âmbito do desenvolvimento curricular, que visa *“o enriquecimento cultural e cívico, a educação física e desportiva, a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade”*, surgindo como uma das formas de ocupação dos tempos livres (carácter menos formal) e sob a forma de desporto escolar. O Desporto Escolar é da responsabilidade da Direcção de Serviços do Desporto Escolar e Actividade de Promoção da Saúde (DSDEAPS); segundo o documento, é *“(...) o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”* (artigo 5.º – “Definição”, secção II – “Desporto Escolar”, do Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de Fevereiro). Importa ainda referir que o preâmbulo do diploma supra-mencionado refere que *“(...) o desporto escolar deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas integrando de modo harmonioso as dimensões próprias desta actividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição”*. A sua missão é *“Contribuir para o combate ao insucesso e abandono escolar e promover a inclusão, a aquisição de hábitos de vida saudável e a formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de actividades físicas e desportivas”* (mensagem do Professor Luís Capucha, director-geral da DGIDC).

Em síntese, poderemos dizer que o Desporto Escolar é encarado como um meio de contribuir para a qualidade de vida das crianças e jovens, no presente e no futuro, acrescido dos objectivos de ajudar no combate ao abandono e ao insucesso escolar. As modalidades desportivas abrangidas pelo programa de desporto escolar estão subdivididas em três grandes grupos:

(...) Consagra-se, ainda, o fim da redução da carga horária semanal na disciplina de Educação Física, por se considerar estarem reunidas as condições logísticas para que esta disciplina funcione com duas unidades lectivas semanais.

(...) Estes reajustamentos ao currículo, que manterão o actual regime de avaliação, entrarão em vigor para o 10º ano no próximo ano lectivo e sucessivamente nos anos seguintes para os 11º e 12º anos.”

modalidades desportivas com quadro competitivo nacional⁴³, modalidades desportivas sem quadro competitivo nacional⁴⁴ e modalidades desportivas para alunos portadores de deficiências⁴⁵.

Esta forma de Desporto, sendo da responsabilidade directa do Ministério da Educação, está sob a alçada da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), cuja estrutura pode ser observada na Figura 3.1.



Figura 3.1 - organograma Estrutural e Funcional do Desporto Escolar (adaptado de Sousa e Magalhães, 2006, p.105)

Como parte integrante do Sistema Educativo, o Desporto Escolar só poderá cumprir a sua função social, cultural e educativa se mantiver relações de cooperação devidamente articuladas entre o Sistema Educativo (nomeadamente na ligação com a disciplina curricular de Educação Física e na participação em projectos educativos globais) e o Sistema Desportivo (nomeadamente na articulação estratégica com o Desporto Federado). Apesar

⁴³ andebol, atletismo, basquetebol, canoagem, desportos gímnicos (ginástica artística, aeróbica, acrobática, rítmica, de grupo e trampolins), futsal, golfe, natação, rúgubi, ténis, ténis de mesa e voleibol

⁴⁴ actividades rítmicas expressivas (dança moderna, sociais, tradicionais, urbanas, aeróbicas), escalada, esgrima, baseball e softbol, BTT, corfebol, escalada, jogos tradicionais e populares, judo, luta, multiactividades de aventura, perícia e corrida de patins, prancha à vela, remo, tiro com arco, vela, xadrez e outras (ex.: aerodelismo, equitação, karting, bridge, ...)

⁴⁵ boccia e goalbal

de o espírito ser este, as condições dadas aos docentes e às escolas para o desenvolvimento deste projecto são extremamente precárias, nomeadamente ao nível do investimento e de exigências colocadas aos docentes que trabalham com os grupos-equipas, sendo-lhes atribuída uma carga horária manifestamente diminuta face às necessidades reais. Outro aspecto que não é minimamente compreensível é a discrepância existente entre a importância atribuída ao desporto escolar, como actividade educativa e formativa que é, e a pouca valorização que é dada aos docentes por trabalharem neste sector, nomeadamente os responsáveis por grupos-equipas. Mencionemos a título ilustrativo o facto de, no primeiro concurso a Professor Titular que se realizou recentemente (Junho de 2007), a função de responsável por grupo-equipa no desporto escolar não ter sido considerada, não dando direito a um único ponto. Importa ainda referir que o Desporto Escolar está a passar por momentos preocupantes, resultantes não apenas dos condicionalismos já referidos, mas também da forma como este é interpretado e colocado em prática pelo corpo docente – veja-se a pouca preocupação que existe, em muitas escolas, em articular o projecto do Desporto Escolar como o projecto de Educação Física. Na grande maioria das vezes, o projecto de Desporto Escolar é concebido separadamente, não tendo na base qualquer preocupação em servir de complemento às aulas curriculares de Educação Física nem em reforçar os conteúdos das aulas, nem sequer dar resposta às motivações dos alunos.

4. Os profissionais do desporto

Sendo profissões emergentes, é natural a existência de dificuldades na sua caracterização, pois até no aspecto científico existem dificuldades, veja-se que só recentemente a Fundação da Ciência e Tecnologia reconheceu as Ciências do Desporto como área científica. Apesar dos constrangimentos a Classificação Nacional de Profissões (CNP)⁴⁶ incorpora os profissionais do

⁴⁶ CNP, editado pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional, em 1994 e reeditado em 2001, com inclusão de profissões que não tinham sido consideradas na 1ª edição da CPN-94. Nesta classificação, cada profissão é descrita com base em dois conceitos fundamentais: natureza do trabalho efectuado – conjunto de tarefas normalmente executadas pelo titular de um posto de trabalho e respectivas exigências; competências – capacidade de desempenhar as tarefas inerentes a um emprego determinado. Tendo em conta a conceptualização anteriormente apresentada esta noção de competência é restrita.

desporto nas suas categorizações. Para melhor visualização apresentamos no Quadro 3.3 uma síntese das designações, atribuições e tarefas dos profissionais do desporto consideradas nesta imensa listagem de profissões.

Quadro 3.3 – classificação Nacional de Profissões (CNP)

Professor de Educação Física

Inserido no Grupo 2 - *especialistas das profissões intelectuais e científicas*, no Grupo base - *docentes do Ensino Básico (2º e 3º Ciclos) e Secundário*.

Ministra ensinamentos em estabelecimentos de ensino secundário, transmitindo conhecimentos da sua especialidade, utilizando métodos pedagógicos e técnicas apropriadas.

Comentário:

O professor de EF é considerado um profissional especializado, com formação para o exercício da função docente.

Treinador desportivo

O treinador é incorporado no grupo 3 - *técnicos e profissionais de nível intermédio* no sub-grupo 3.4.7 - *profissionais da criação artística, do espectáculo e do desporto* no grupo base 3.4.7.5, em conjunto com outras profissões: atleta profissional em geral; jogador profissional de futebol; ciclista profissional; jogador profissional de ténis; árbitro; outros atletas, desportistas e trabalhadores similares; treinador desportivo.

Ao nível de competência, o treinador desportivo é considerado o profissional que ensina as técnicas e as regras de uma determinada modalidade desportiva e prepara os atletas ou jogadores individualmente e/ou em equipas para provas de competição em que têm que participar.

As suas tarefas, relacionam-se com a participação em competições desportivas; o treino dos desportistas e a coordenação de outros trabalhadores.

Comentário:

O treinador é considerado um técnico intermédio com uma função adstrita à “condução” do processo de treino e competição de um grupo numa determinada modalidade desportiva.

Instrutor/ professor de Fitness

Incorporado no grupo 3 - *técnicos e profissionais de nível intermédio* no sub-grupo 3.3 - *profissionais de nível intermédio do ensino* em conjunto com outros profissionais do ensino não classificados em outra parte: *instrutor de voo, instrutor de condução de veículos automóveis; monitor de formação; monitor de gimno e desportiva*.

A natureza do trabalho destes profissionais do ensino é definida da seguinte forma: “Os profissionais do ensino não classificados em outra parte dedicam-se a *actividades pedagógicas* em níveis não integrados na estrutura geral do ensino; ensinam pilotagem de aviões ou a condução de veículos ou ministram ensinamentos noutra área de formação profissional; ministram ensinamentos de ginástica, outros exercícios físicos e de desportos”.

O *Monitor de gimno e desportiva* ministra ginástica e outros exercícios de educação física sob a orientação de um *professor de gimno e desportiva* e organiza jogos e desportos.

Comentário:

O profissional de fitness é considerado um técnico intermédio com funções muito restritas, a começar pela designação, que é extremamente redutora, passando pela enumeração das tarefas a realizar até à definição da actividade exercida, que é redcionista e pouco adequada à realidade actual. Apesar da forma obsoleta como a actividade é abordada a natureza pedagógica das tarefas está bem expressa.

Professor de Actividade Física Adaptada

O professor de actividade física adaptada está inserido no Grupo 2 - *especialistas das profissões intelectuais e científicas*, no sub-grupo 2.3.5 - *docentes do ensino Superior, Básico, Secundário e similares não classificados em outra parte*, no grupo base 2.3.5.9 *referente a outros especialistas do ensino; inspectores de Educação* e outros Docentes do Ensino Superior, Básico, Secundário e similares não classificados em outra parte. As *profissões inseridas neste Grupo Base* são as de: *formador; professor do ensino vocacional artística* e o professor de gimno e desportiva.

O Professor de Gimno e Desportiva desenvolvem acções através da execução de exercícios físicos de acordo com os princípios de motricidade humana, junto de indivíduos de diferentes idades, ou da prática de uma determinada modalidade desportiva tendo em vista o desenvolvimento físico global. *Pode ainda exercer as suas funções no âmbito de correcção e recuperação motora, ou dedicar-se ao ensino de uma determinada modalidade desportiva e ser designado em conformidade.*

Comentário:

À semelhança do professor de EF é considerado um profissional especializado, com formação para o exercício de funções especializadas além da escola.

A legislação apesar de já se encontrar distante das necessidades reais, apenas ao nível da docência houve alterações legislativas. Não sendo nosso objectivo aprofundar este ponto, consideramos que seria importante apresentar um pequeno preâmbulo acerca do mesmo.

4.1 Regime jurídico da habilitação para a docência

Recentemente, assistimos a uma grande mudança do regime jurídico da habilitação para a docência (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro). As alterações ocorreram tanto ao nível da formação como ao nível do acesso à profissão docente. No 1º Ciclo do Ensino Básico (EB), a formação continua a ser ministrada nas Escolas Superiores de Educação, e o grau académico exigido para o exercício da profissão é a licenciatura. As áreas das expressões, nomeadamente a Educação Física, deixa de ser objecto de formação nestas instituições, que até agora formavam professores de Educação Física para o 2º CEB. As Universidades passam assim a ser as únicas responsáveis pela formação de professores de Educação Física para o Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Ensino Secundário. Nestas instituições, a formação para a docência, passa a ser composta por dois ciclos de ensino, sendo que, o primeiro ciclo confere o grau de licenciatura e o segundo ciclo ao grau de mestre, grau este que, a partir da entrada em vigor dos cursos segundo as regras do processo de Bolonha, passa a ser exigível para a entrada na profissão docente. As componentes da formação para a docência, definidas no mesmo Decreto, são: *formação educacional geral, didácticas específicas, iniciação à prática profissional, formação cultural, social e ética, formação em metodologias de investigação educacional e formação na área da docência*. É ainda apresentado, no artigo 8º, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância, do ensino básico e secundário.

Se adicionarmos estas alterações legislativas às mudanças do ensino superior com o processo de Bolonha, muitos são os desafios a que as instituições do ensino superior tem que conseguir dar resposta, nomeadamente o passar de um ensino centrado no paradigma do conhecimento para um

paradigma centrado nas competências. A exigência de uma formação mais específica ganha também relevância. Esta mudança de paradigma e de especificidade na formação parece, à partida, adequado às exigências do mercado de trabalho; contudo, são vários os riscos que se correm. Por um lado, corre-se o risco de formar profissionais com base na aquisição e desenvolvimento de competências, deixando de parte a competência em si mesma, que exige processos de desenvolvimento flexíveis, articulados, integradores e não reducionistas, como acontece com os processos centrados no treino de habilidades. É fundamental que a especificidade exista, mas sem pôr em causa a centralidade dos pressupostos da competência, que ultrapassam em muito a aquisição de competências a serem reproduzidas no local de trabalho. É necessário dotar os futuros profissionais, neste caso os profissionais do desporto, não de conhecimentos e de habilidades mas fundamentalmente de capacidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades face às situações concretas com que se vai deparar no seu local de trabalho.

A capacidade de reflectir, de procurar compreender os seus próprios processos de pensamento (metacompetências), associada à competência pessoal e ética, deve ser a base da formação. Uma base comum que deve tomar contornos específicos de acordo com o campo de actuação profissional.

Outro perigo iminente nesta estrutura da formação dividida em dois ciclos, é o risco de se perder a integração dos conteúdos formativos, sendo, mais uma vez, fundamental integrar, inter-relacionar, de forma a que os dois ciclos no seu todo perfaçam um todo, evitando que o produto final seja apenas o somatório de dois ciclos, pois, nesse caso, muitos aspectos importantes se perderiam pelo caminho.

A acrescer a este novo enquadramento legal da formação de professores e às mudanças conceptuais e estruturais do ensino superior, o estatuto da carreira docente, no artigo 22º contempla uma prova de avaliação de conhecimentos e competências, A prova é nacional e incide sobre competências transversais ás diversas áreas da docência e sobre conhecimentos de ordem científica e tecnológica de cada disciplina/domínio de habilitação. Deste modo há uma clara separação entre a formação realizada

por instituições do ensino superior e a fase de selecção e recrutamento realizada pelo empregador. O decreto regulamentar que estabelece o regime da prova de avaliação é o nº3/2008 de 21 de Janeiro⁴⁷: A prova é composta por duas ou três componentes que se realizam separadamente (...) tem uma componente comum para todos os candidatos e uma ou duas componentes específicas para os candidatos de cada grupo de recrutamento. A aprovação exige sucesso em todas as componentes, sendo que a classificação inferior a 14 valores numa das componentes da prova é eliminatória⁴⁸.

Esta prova de acesso à profissão docente coloca a certificação para a docência do lado do estado, sendo a formação ministrada nas instituições que formam professores deixa de ser garantia de “competência”, a validação só é obtida com as provas de avaliação de conhecimentos e de competências. Obviamente que a questão da adequação dos instrumentos na “validação” da competência para a docência, é uma questão que se coloca.

A questão de fundo não é a prova em si mesma, mas o conteúdo e o formato da mesma, isto porque não nos parece que um conjunto de provas de conhecimentos e competências consiga captar a complexidade das “necessidades” para o exercício da função docente, é necessária situacionalidade.

5. As organizações e a manifestação da competência

O exercício da actividade profissional decorre em organizações que, de acordo com as características que assumem, exigem profissionais distintos que, por sua vez, determinam também diferentes manifestações da competência. No limite, podemos considerar que organizações distintas “formam” profissionais distintos, que se ajustam ao *status quo* da organização, ou ainda, que a influência da organização pode levar, também no limite, a que os objectivos da organização e do “trabalhador” se confundam ou, se antagonizem. Perceber os contextos organizacionais em que o profissional do

⁴⁷ A prova de avaliação de conhecimentos e competências destina-se a quem, sendo detentor de uma habilitação profissional para a docência, pretenda candidatar-se para a docência (artigo 2º).

⁴⁸ artigos 2º, 5º e 8º do Decreto Regulamentar nº 3/2008 de 21 de Janeiro.

desporto intervém é assim um aspecto importante à compreensão dos processos de manifestação da competência.

5.1 Os contextos de prática do profissional do desporto à luz do conceito “organização”

Ao longo dos tempos, a pesquisa organizacional tem sido vasta e inúmera. Um dos autores que marcaram esta área da investigação foi o britânico Morgan (1986), com a sua obra *Images of Organizations*. O autor recorreu ao uso de metáforas para analisar as teorias e modelos dominantes na área das ciências organizacionais, o que lhe permitiu chegar a um conjunto de imagens ilustrativas de diferentes concepções de organizações: *organizações como máquinas, como organismos, como culturas, como prisões psíquicas, como cérebros, como sistemas políticos, como fluxos de informação e de transformação e como instrumentos de domínio*. Recentemente, Gomes e Piteira (2006), num ensaio que elaboraram sobre imagens organizacionais, sugerem um leque de imagens diferenciadas das de Morgan, sem contudo as colocarem em causa. As imagens a que chegaram foram: *organizações cognitivas, organizações mínimas, organizações virtuais, organizações espectaculares, organizações tirânicas, organizações tóxicas, organizações positivas e organizações autenticizóticas*. Entre as várias imagens sugeridas destacamos a imagem de *organização autenticizótica*, constructo relativamente novo que parte da questão: *o que é um indivíduo saudável* ⁴⁹? Autenticizótico é um neologismo resultante de dois termos gregos: *authentikos* e *zotikos*. O primeiro significa que a organização é autêntica, merecedora de confiança. O segundo significa que ela é “vital para a vida” das pessoas, facultando-lhes um sentido de equilíbrio, realização pessoal, competência, autonomia e iniciativa. As organizações deste tipo ajudam os seus colaboradores a estabelecer um equilíbrio entre a vida pessoal e organizacional. São um antídoto para o *stress*

⁴⁹ *Indivíduo saudável - se pensarmos em termos anatómicos e biológicos, a resposta é óbvia, mas, se procurarmos uma resposta holística, temos que recorrer a um vasto e diversificado conjunto de aspectos, nomeadamente os apontados por Kets de Vries (2001), que refere que o indivíduo saudável possui vários atributos: um sentido estável de identidade, capacidade de assumir a responsabilidade das suas acções, acreditar que pode controlar eventos que afectam a sua vida, paixão pelo que faz, saber como gerir a ansiedade, não perder facilmente o controlo (Kets de Vries, 2001 In Gomes, Piteira, 2006:13).*

que domina a vida de muitas organizações modernas e constituem um dos caminhos ajustados às organizações de elevado desempenho (Rego, 2005)⁵⁰.

Resgatando algumas ideias do conceito de competência, nomeadamente o entendimento da competência como um constructo situacional (Holmes, 1992) que ocorre na acção, fruto de uma entidade constituída pelo trabalhador e pelo trabalho (Meghnagi, 1998) e cujos modelos de competência profissional, nomeadamente o desenvolvido por Cheetham e Chivers (1996, 1998), incorporam o contexto de trabalho e o envolvimento do trabalho, por considerarem que são factores que influenciam a competência: *“the physical, cultural and social conditions which surround an individual at work”* (Cheetham & Chivers, 1998, p. 273), parece-nos legítimo inferir que as organizações de tipo *autentizótico* são as que mais se adequam à manifestação da competência. Relembremos que, face a esta análise interpretativa de competência, se considera que esta se relaciona intimamente com a experiência vivida no contexto de trabalho. Nesta mesma linha de pensamento, podemos inferir que o bem-estar sócio-afectivo nas situações de trabalho, apanágio deste tipo de organizações, induz a maiores níveis de empenhamento e envolvimento organizacional, conducentes à manifestação da competência. Apesar de as dimensões dos climas organizacionais de organizações *autentizóticas* poderem ser consideradas subjectivas, acreditamos que não existe qualquer prejuízo no uso da imaginação na procura do cenário “ideal” à manifestação da competência. Não pretendendo ir tão longe como Einstein, que afirmou que a imaginação é mais importante que o conhecimento, consideramos que a dimensão subjectiva deve ser incorporada no “pensamento científico”. Importa, porém, ter consciência que tanto esta imagem como as outras são apenas metáforas, não representando nenhuma organização em concreto, até porque não existem organizações que sejam

⁵⁰ Na sequência destas ideias, Rego et al. (2005), operacionalizaram o constructo, desenvolvendo um instrumento de medida com seis dimensões caracterizadoras dos “climas organizacionais autentizóticos”: espírito de camaradagem, credibilidade do superior, comunicação aberta e franca com o superior, oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, equidade, conciliação trabalho-família. Estas dimensões explicam as intenções de abandono da organização, o empenhamento organizacional, o stress e o bem-estar afectivo no trabalho (Rego et al., 2005 In Gomes, Piteira, 2006:13).

apenas de um tipo e que reúnam todos os atributos associados a uma imagem em particular. Com referem Cunha, Rego, Cunha, Cardoso (2003), as organizações são entidades complexas ou “amalgamas” que exibem sinais de diversos tipos de organização.

Fiquemos apenas com a ideia de que o contexto profissional é um factor presente no conceito de competência e que condiciona a sua manifestação.

5.1.1 Conceito de organização

Ao analisarmos o significado de “organização”, encontramos na literatura várias definições, resultantes da expressão de variadíssimos pontos de vista. Qualquer selecção de definições revelar-se-ia restrita; como tal, escusámo-nos a apresentá-las, pois, mais que apresentar definições de organização, que se reportam apenas ao significado atribuído à palavra, importa aqui centrarmo-nos no conceito. Entender o conceito de organização exige desde logo a assunção de que este assume contornos diferenciados de acordo *com* a acentuação dada aquando da delimitação do campo conceptual de *organização*. Bilhim (2005), numa síntese elaborada recentemente, refere que ao conceito de organização são atribuídos dois sentidos principais: um primeiro sentido refere-se às organizações como *unidades e entidades sociais* e o outro à organização como um *“local” de condutas e processos sociais*. No primeiro sentido a *organização como unidade social* é entendida como uma entidade social coordenada, com fronteiras delimitadas e que funciona em função de objectivos preestabelecidos. Este entendimento instrumental de organização não é pacífico; contudo existe um consenso no que diz respeito à aceitação de que as organizações possuem, pelos menos, um objectivo explícito. Quando se “olha” para a organização como um *“local” de conduta social*, considera-se que as organizações são processos necessários à continuação da sua existência (dimensão instituinte), estão aptas a lutar pela sua sobrevivência e dispõem de fronteiras claramente definidas e delimitadas relativamente ao exterior, o que lhes permite serem reconhecidas pela sociedade como entidades sociais distintas (dimensão instituída). Este tipo de entendimento já podia ser encontrado nos trabalhos de Boyatzis, que, no ano de 1982, referia que uma

organização são políticas e procedimentos, que usualmente reflectem a estrutura interna e os sistemas de organização implementados (p. 381). A organização como recursos físicos, financeiros e técnicas, que incluem as suas actividades (recursos) e produtos, é também tradição e cultura. A organização existe no contexto de largo envolvimento, consistindo na comunidade social e política, uma indústria ou indústrias e condições económicas. O envolvimento interno organizacional transmite o envolvimento externo dos seus membros. Mais recentemente, Choo (2003) refere que “as organizações são sistemas de actividades socialmente distribuídas e actividades que interagem de acordo com as teorias de acção comuns. As interações entre indivíduos, grupos e padrões de acção são mediadas por regras, papéis e ferramentas definidos em parte pela organização, mas também surgem naturalmente das práticas e técnicas do sistema de actividade” (p. 381).

Quando pensamos em organizações, outras questões se colocam, nomeadamente a forma como estas se estruturam e desenvolvem a sua acção em busca de maior eficiência. Associada a esta ideia de eficiência surge também a noção de competência profissional. Neste sentido, quando nos propusemos estudar a competência, depressa entendemos que o constructo não deveria ser estudado isoladamente, mas que era necessário “situá-lo”. Neste contexto, *situar* implica remeter a noção de competência aos *contextos, espaços e tempos socioculturais*, isto é, significa não só incorporar outras dimensões de análise mas também procurar estabelecer relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos. Iniciaremos esta incursão pelos contextos de intervenção do profissional do desporto esclarecendo algumas questões relacionadas com a estrutura organizacional e a acção organizacional, para posteriormente caracterizarmos os contextos de intervenção do profissional do desporto relacionados com o treino e o ensino.

5.1.2 Estrutura organizacional

A pesquisa sobre *estrutura organizacional* é uma temática com tradição na investigação. Druker (1999) refere que a organização certa não existe. Existem apenas organizações distintas, com pontos fortes e fracos e com

aplicações específicas. A organização é, então, uma ferramenta para tornar as pessoas produtivas quando trabalham em conjunto; como tal, a estrutura organizativa é adequada para determinadas tarefas em determinadas condições e épocas. A natureza da tarefa conduz a diferenças significativas ao nível da estrutura organizacional, sendo este um dos aspectos que são unanimemente aceites. Maximiano (1986) refere que *“a estrutura organizacional é o produto das decisões de divisão e coordenação do trabalho, que define não apenas atribuições específicas mas também o modo como devem estar interligados os diversos grupos especializados, designados de departamento”* (Maximiano, 1986, p.153). Mais recentemente, Oliveira (2000, p.85) define estrutura organizacional *“como o conjunto ordenado de responsabilidades, autoridades, comunicações e decisões das unidades organizacionais de uma empresa”* (Oliveira, 2000, p.85). Segundo Bilhim (2005) *“a estrutura organizacional reporta-se às relações formais que se estabelecem no seio de uma organização, representadas num organograma, e às obrigações dos membros da organização, especificadas na definição de funções e manuais de procedimentos”* (p. 23). O autor, tomando como referência os trabalhos de Mintzberg (1993), refere que são três as características a considerar numa estrutura organizacional: *a complexidade, a formalização e a centralização*⁵¹. Nesta mesma linha de pensamento, autores como Robbins (2002, p. 401) reportaram-se às características das organizações, referindo que existem seis elementos básicos na estrutura de uma organização: *a especialização do trabalho, a departamentalização, a cadeia de comando, a amplitude de controlo e, a centralização e descentralização e a formalização*. Mais recentemente, Vasconcellos (2003) adopta um novo modelo conceptual para a definição dos componentes da estrutura organizacional: *nível de formalização, departamentalização e*

⁵¹ *Complexidade* – inclui os múltiplos graus de especialização, a divisão do trabalho, os níveis hierárquicos, as extensões da organização e filiais, caso existam. A complexidade tende a aumentar à medida que as actividades e meio envolvente também se complexificam. Mais concretamente, pode-se afirmar que a complexidade se refere a níveis de diferenciação que podem ser divididos em três: horizontal, vertical ou hierárquica e espacial.

Formalização – é constituída pelas regras, normas e procedimentos que as organizações têm para orientar o comportamento dos seus membros. Reporta-se ao grau de standardização de cada tarefa na organização, ou seja, como, quando e por quem as tarefas são efectuadas. Esta formalização do comportamento nas organizações pode, segundo Mintzberg, processar-se através do trabalho, da organização de trabalho, das regras e da estrutura.

Centralização – aponta o lugar onde está localizado o poder de decisão. A centralização e a descentralização representam os extremos de uma linha contínua. A localização da organização nessa linha é um factor importante que informa sobre o tipo de estrutura. Refere-se à forma como o poder está distribuído nas organizações.

*atribuições*⁵². O autor refere ainda que a generalidade dos autores admite a existência de uma estrutura informal nas organizações, independentemente da estrutura formal adoptada e é transversal às várias perspectivas de organização a existência de relações, de diferentes níveis de comando e de responsabilidade acrescida de um determinado conjunto de funções.

O olhar para a *organização* tanto pode ser numa perspectiva macro como numa perspectiva mais restrita, circunscrita a um grupo ou a uma organização específica. O conhecimento de uma estrutura organizacional não é tarefa simples; tal, segundo a teoria da organização, implica três etapas que se complementam entre si: a primeira *descritiva* (descreve e informa como as organizações estão organizadas), a segunda *explicativa* (explica a razão por que os indivíduos, grupos e sistemas organizacionais revelam um determinado comportamento) e, por último, a etapa *prescritiva* (dá orientações sobre como podem ser mudadas para se tornarem mais eficazes).

Situando-nos numa perspectiva macro, para analisarmos a tipologia das organizações, é importante resgatar um pouco das ideias que prevalecem no campo da análise institucional. Considerando que a organização é uma entidade cujo grau de institucionalização varia, a perspectiva (neo)institucional de análise institucional defende a necessidade de distinguir três elementos: o *regulador*, o *normativo* e o *cognitivo* (Scott, 1995, p. 35). Esta perspectiva considera que todos os contextos organizacionais incorporam estes três pilares, embora com pesos diferenciados (Quadro 3.4).

Quadro 3.4 - representação dos pilares da perspectiva (neo)institucional

	regulador	normativo	cognitivo
Base de conformidade	oportunidade/conveniência	obrigação social	dado como adquirido
mecanismos lógicos	coercivo instrumentalidade	normativo adequação	mimético ortodoxia
indicadores	regras, leis, sanções	certificação, acreditação	prevalência, isomorfismo
Base de legitimidade	legalmente aprovado	moralmente governado	culturalmente sustentado, conceptualmente correcto

(adaptado de Scott, 1995, p.35)

⁵² *Nível de formalização* - entendido como o processo através do qual as unidades são agrupadas em unidades maiores de forma sucessiva, até chegar ao topo da organização, dando origem aos diversos níveis hierárquicos.

Departamentalização - considerada a base para o agrupamento das tarefas, sendo uma das formas mais populares de agrupamento de actividades as funções desempenhadas.

Atribuições - o subsistema de atribuições está intimamente ligado à distribuição de poder na organização.

Nas análises institucionais, o *pilar regulador* está sempre presente, uma vez que todas as instituições assentam em sistemas de regras que regulam e constroem o comportamento dos seus membros. Nas análises baseadas no *pilar normativo* atribui-se grande importância aos valores e às normas como elementos condicionantes do comportamento organizacional. O autor também refere que há normas e valores de aplicação geral, enquanto outros apenas se reportam a “actores” específicos. O terceiro grupo de institucionalismo destaca os elementos *cognitivos* das instituições. Esta perspectiva põe em destaque o carácter “construído” das organizações: os indivíduos constroem e negociam continuamente a realidade social no quotidiano, dentro do contexto de sistemas culturais amplos preexistentes. Os indivíduos, face às situações que vivenciam no seu dia-a-dia, vão adquirindo formas de as resolver, que, gradualmente, se vão automatizando, levando, conseqüentemente, a ganhos em termos de economia de tempo e de esforço psicológico. Berger e Luckman (1999) designam este processo de *habituação*, que é considerada a fase que precede a institucionalização. Scott (1995) refere ainda que são dois os agentes de institucionalização: o *Estado* e as *profissões*. No caso do Estado, o mecanismo dominante é de natureza coerciva, de que são exemplo as mudanças na escola por imposição governamental. Além do Estado, as profissões e a profissionalização são também agentes institucionais importantes. Neste caso, o mecanismo presente é de natureza predominantemente normativa. Os profissionais passam por um processo de formação prolongado até à vivência da profissão, levando-os a desenvolver um processo de socialização baseado num conjunto de normas e valores que condicionam a forma como percebem os problemas e as soluções, contribuindo para formas partilhadas de representar a realidade. Nalgumas profissões, os profissionais estão ligados a ordens ou associações, que são, também elas, responsáveis pela produção e difusão de padrões de conduta profissional.

As perspectivas aqui apresentadas, apesar de se situarem em níveis de análise diferenciados, uma mais institucional e outra mais estrutural, ambas se situam num campo de representação muito “factual”. A tendência natural quando se pretende representar uma organização é o recurso a organogramas,

mas, se olharmos ao nosso redor, cada vez mais nos apercebemos que a representação das organizações em organogramas se revela improdutivo. Os organogramas centram-se na relação de poder, não conseguindo representar a dinâmica de funcionamento da organização (Mintzeberg e Heyden, 1999). Procurando ultrapassar esta dificuldade, os autores propuseram novas formas de representar e olhar para as organizações, baseando-se as propostas resultantes em *organigraph*. Neste tipo de representação, não há regras rígidas, nem um *organigraph* que possa ser considerado certo, como ocorre nos organogramas. Os autores referem como regra base para desenhar um *organigraph* é a aceitação de que “ele representa mais relações e processos que nomes e títulos, como é o caso dos organogramas” (Mintzeberg & Heyden, 1999, p. 90). Um *organigraph* dá uma visão do território da organização, pois, apesar de não eliminar os organogramas e os seus componentes, induz novos componentes, que procuram reflectir as diferentes formas como actualmente as pessoas se organizam no trabalho. Os novos componentes são designados de ponto central (*hub*) e rede (*web*), conforme se pode observar na Figura 3.2.

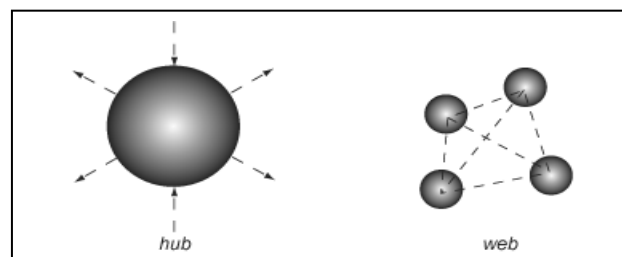


Figura 3.2 - componentes do organigraph (Mintzeberg & Heyden, 1999)

O *hub* (ponto central) é considerado um centro de coordenação, um qualquer ponto físico ou conceptual para o qual as pessoas, coisas e informações se movem. O ponto central não tem uma representação específica; ele retrata o movimento para e de um ponto de conexão, mas, como na maioria das vezes as conexões são complicadas, entra a noção de rede, que também não tem uma ligação específica. As *webs* (redes) são conexões sem um centro que permitem a comunicação aberta e movimentação contínua de pessoas e ideias (Mintzberg, 1999, p. 5).

Um dos aspectos importantes neste tipo de entendimento de estrutura organizacional é a ligação entre a estrutura e a noção de competência, porquanto um ponto central pode ser um prédio, uma máquina, um gerente, mas também uma competência nuclear/essencial (*core competence*, de acordo com Prahalad e Hamel, 1990). Refira-se ainda que inserir o componente *competência nuclear* significa que todas as actividades estão relacionadas com a competência.

Nonaka e Takeuchi (1997) também idealizaram um modelo de estrutura organizacional que permite identificar a base de conhecimento, o qual designaram de *estrutura em hipertexto*. O hipertexto integra no mesmo *framework*⁵³ as dimensões estabelecidas pelos *espaços, estruturas e processos organizacionais*. A estrutura em hipertexto é uma estrutura não-hierárquica e auto-organizada, que representa a flexibilidade organizacional, associada a uma estrutura hierárquica formal, que representa a eficiência operacional. Na Figura 3.3 está representada uma estrutura em hipertexto que combina três contextos diferentes: *sistema de negócios, equipas de projecto e base de conhecimento*. O contexto de *sistema de negócios* representa as operações e rotinas diárias – evidencia a estrutura funcional tradicional. As *equipas de projecto* são estruturas temporárias criadas no sistema de negócios. Por último, o contexto da *base do conhecimento* é uma representação simbólica, que alimenta a organização e sintetiza a cultura e visão organizacionais, evidenciando a criação de conhecimento (Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 194).

⁵³*Framework* – quadro representativo de uma realidade.

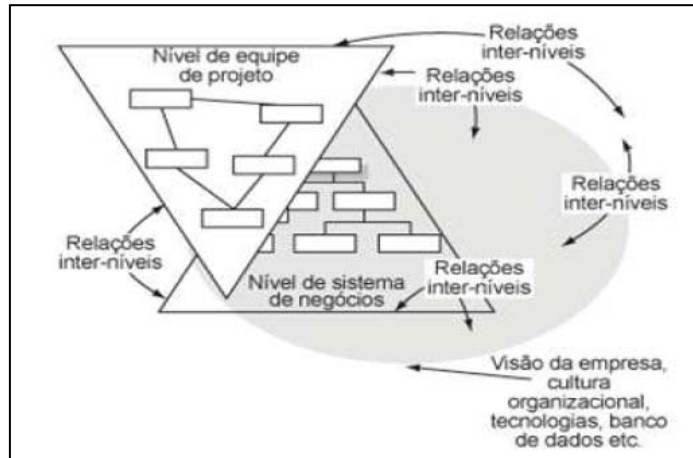


Figura 3.3 - estrutura em hipertexto (Nonaka e Takeuchi, 1997)

Este modelo em hipertexto propõe uma abordagem baseada em contextos, na tentativa de perceber a “estrutura” organizacional. Assume-se, assim, como necessário estabelecer os contextos da estrutura formal, dos processos e dos espaços organizacionais.

Ao assumirmos o entendimento de organização como um processo e não como uma estrutura, não é aceitável entender a estrutura formal de uma organização como um atributo funcional imutável. Esta estruturação passa então pelo controlo de zonas de incertezas pertinentes para a organização. Nesta perspectiva, Crozier e Friedberg (1977) distinguiram quatro zonas de incerteza que constituem fontes para os actores que as controlam: a zona das competências dificilmente substituíveis, a zona das relações organização-envolvimento, a zona da circulação de informação, a zona de utilização das regras organizacionais. Outro aspecto a ter em conta é a ideia de Virgino Sá (2006, cit. por Lima, 2006) ao referir que os estudos organizacionais estão cada vez mais marcados por uma análise de natureza pluriparadigmática, escapando às abordagens singulares no quadro da “pureza” de um único “modelo” de análise. O autor refere ainda que uma coisa é não ficar preso a um único modelo de análise, outra é também embarcar numa mistura imensa de modelos, correndo o risco de acabarmos por ficar com um manta de retalhos que em nada se torna esclarecedora.

Outro aspecto também amplamente referenciado pela literatura reporta-se às tipologias de organizações. Em termos gerais, considera-se que estas se dividem em dois grandes grupos: *organização baseada em trabalho* e *organização baseada em conhecimento* (Lawler, 1994; Lindgren, Stenmark & Ljungberg, 2003). Enquanto uma organização baseada no trabalho está centrada nas tarefas a executar, em rotinas, uma organização baseada em conhecimento desafia a rotina e faz apelo à criatividade. Segundo Lindgren, Lindgren, Stenmark e Ljungberg (2003), este conceito aplica-se a organizações que funcionam em ambientes de mudanças, sob exigências inesperadas e num processo de aprendizagem contínua. Nestas é necessária apostar no desenvolvimento de competências tendo em conta os próprios interesses dos indivíduos no trabalho (trabalhador e trabalho entidade única) e a possibilidade da sua utilização pela própria organização. O autor reforça ainda a distinção entre habilidade e competência, dando importância à competência no sentido organizacional (esforço conjunto), ao referir que “a capacidade de conhecer as suas próprias potencialidades e o modo como desenvolvê-las de maneira consistente pode ser decisiva para um posicionamento de sucesso no cenário competitivo” (Carvalho & Laurindo, 2003: 63).

Partindo destas questões organizacionais efectuamos uma breve caracterização dos contextos de intervenção do profissional do desporto. Em termos de macrocontexto utilizamos os pilares de análise institucional da perspectiva (neo)institucional: *normativo*, *regulador* e *cognitivo* (Scott, 1995), para de seguida procurarmos uma imagem mais específica com a indicação das características da estrutura organizacional relativamente à : *complexidade*, *formalização* e *centralização* (Bilhim, 2005). Por último, na tentativa de identificar os pontos convergentes das organizações em que os profissionais do desporto exercem a sua actividade, efectuamos uma representação metafórica da estrutura organizacional utilizando a representação organizacional em *organigraph* (Mintzeberg & Heyden, 1999), tendo como ponto de referência a competência. No Quadro 3.5 podemos sintetizadas a caracterização macrocontextual das diferentes áreas de intervenção do profissional do desporto.

Quadro 3.5 - caracterização das áreas de intervenção do profissional do desporto recorrendo às variáveis pilares institucionais e componentes da estrutura organizacional

	regulador	normativo	cognitivo
Base de conformidade	oportunidade/conveniência	obrigação social	dado como adquirido
mecanismos	coercivo	normativo	mimético
lógica	instrumentalidade	adequação	ortodoxia
indicadores	regras, leis, sanções	certificação, acreditação	prevalência, isomorfismo
Base de legitimidade	legalmente aprovado	moralmente governado	culturalmente sustentado, conceptualmente correcto

Ao observarmos o Quadro 3.5 verificamos que, ao nível dos pilares institucionais, o desporto profissional e o desporto na escola são os contextos em que os pilares regulador e normativo são mais acentuados, isto porque os mecanismos são de carácter normativo e muitas vezes coercivos. A lógica baseia-se muito na instrumentalidade e adequação, os indicadores são, por um lado, regras, leis e sanções, assim como processos de certificação, tendo por base legitimidade legal. Quanto à estrutura organizacional, mais uma vez constatamos que tanto o campo do desporto profissional como o desporto na escola revela elevados níveis de complexidade e de formalização, sendo que ambos possuem mecanismos de regulação central. No pólo oposto fica o desporto e movimento como meio de instituições sociais, que ainda se aparentemente parece revestir-se de pouca complexidade, é pouco formal e completamente descentralizado. Este campo profissional caracteriza-se pela elevada dispersão dos profissionais e baixo nível de formalização. A actividade profissional vai acontecendo à custa de esforços individuais de determinadas instituições ou iniciativas camarárias ou similares, e dos próprios profissionais, que, pouco a pouco, começam a investir numa formação contínua que lhes permita exercer de forma mais competente a sua actividade profissional. Refira-se que esta área do desporto tem vindo, pouco a pouco, a incrementar o seu grau de institucionalização normativa face às alterações sociais a que estamos a assistir, nomeadamente o aumento do número de pessoas da terceira idade, de crianças obesas, entre outras. Pouco a pouco, começamos a assistir a uma espécie de passagem de uma base de legitimidade mais centrada no pilar cognitivo (culturalmente sustentado, conceptualmente correcto) para uma entrada mais acentuada da base normativa, que assenta no

moralmente governado, e de uma base de conformidade assente na obrigação social. A área do desporto como elemento da cultura e do tempo livre caracteriza-se por não poder ser visto como um todo, mas sim por ser necessário olhar para os diferentes sectores: no sector do desporto comercial, o carácter normativo está bem presente, pois a base de conformidade é essencialmente a oportunidade/conveniência, enquanto no desporto informal a base é mais cognitiva. Ao analisarmos a estrutura organizacional, mais uma vez deparamos com diferenças nos vários sectores: o desporto comercial apresenta um nível de complexidade e formalização crescente e é centralizado; pelo contrário, o desporto em associações é informal, pouco complexo e revela baixo grau de formalização, além de ser descentralizado.

Nesta breve análise, foi possível verificar que as áreas ocupacionais que apresentam mais pontos de convergência são o campo do desporto profissional e do desporto na escola, apresentando-se como os campos mais estruturados, desde o enquadramento legal até à definição dos contornos das estruturas organizativas. O campo do desporto e movimento como meio de instituições sociais é o que se situa no outro extremo, caracterizando-se por um baixo grau de formalização e grande descentralização. Não existe ainda enquadramento legal adequado, nem sequer controlo da actividade profissional. O campo do desporto como elemento da cultura e do tempo livre surge num patamar intermédio ao nível do sector comercial. Face à produção legislativa de que tem sido alvo, as exigências ao nível dos processos de formalização e de controlo sofreram incrementos significativos. O sector do desporto em associações, em oposição ao desporto comercial, tem vindo a diminuir gradualmente e o sector do desporto informal tem aumentado.

Centrando-nos agora no terceiro referencial de caracterização, importa referir que temos consciência que a representação em *organigraph* exige uma investigação-acção de modo a que a realidade seja realmente identificada, pois, caso contrário, apenas é possível obter uma representação da realidade (Coughlan, Coghland, 2002). Nesta nossa caracterização não utilizamos o *organigraph* no seu verdadeiro sentido, antes recorremos a ele como uma tentativa de representar a competência no contexto em que se manifesta, até

porque o que nos interessa não é a estrutura organizacional específica em que a competência se manifesta, mas sim os *contextos*, no sentido mais amplo. O *organigraph* foi utilizado no sentido metafórico, isto é, como uma forma de representação da competência no contexto de manifestação, e não da estrutura organizacional dos campos profissionais do profissional do desporto. Na representação em *organigraph* considerámos como *ponto central (hut)* a competência, *tendo as redes (webs)* sido utilizadas para identificar os factores que, fazendo parte da estrutura organizacional, condicionam a manifestação da competência, e não para identificar os serviços prestados. Por último, como pano de fundo da rede de conexões, indicámos o tipo de contexto organizacional que concorre para a manifestação da competência. A esta imagem em *organigraph* acrescemos informação relativa à imagem organizacional que mais se adequa a esta metáfora organizacional baseada na competência (Figura 3.4)

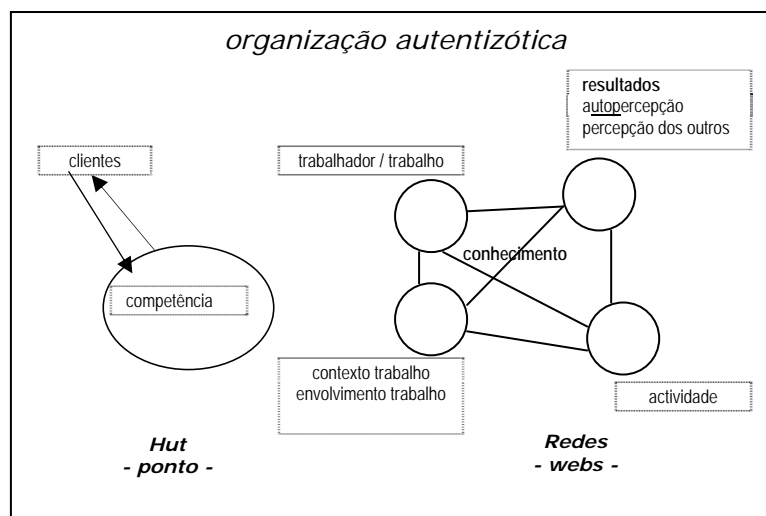


Figura 3.4 - representação da competência no contexto por recurso a uma metáfora da estrutura organizacional em *organigraph*

Como podemos observar, as organizações autênticas que assentam numa estrutura em conhecimento são as que mais se adequam à manifestação da competência. O ponto central da estrutura é a competência, dirigida a “clientes”, que por sua vez, exigem competência. Os elementos da rede identificados são:

- . *a entidade trabalhador/trabalho* – não basta o trabalhador possuir competências para ser competente, pois estas são apenas os pré-requisitos (competências requeridas). A competência relaciona-se directamente com o significado que o trabalhador atribui ao trabalho; com a capacidade de mobilizar o conhecimento e as habilidades que possui para o contexto de actuação;
- . *o contexto de trabalho e o envolvimento* – as áreas de intervenção profissional, apesar de em graus diferentes, caracterizam-se pela *complexidade, formalização e centralização*;
- . *a actividade* – é o elemento que pode ser considerado verdadeiramente comum, pois a natureza da actividade é a mesma. É uma actividade de natureza pedagógica;
- . *o resultado auto-percebido e percebido pelos outros* – o referencial *output* funciona como elemento detonador da reflexão. O profissional reflecte acerca dos resultados que obteve, na tentativa de encontrar formas de obter melhores resultados. A percepção dos outros, quando transformada em *feedback*, é informação muito importante para o profissional que acresce o conteúdo objecto de reflexão;
- . toda a rede de conexões assenta num contexto de conhecimento que, apesar de ser um contexto virtual, alimenta a organização, sintetiza a cultura e visão organizacionais, evidenciando a criação de conhecimento (Nonaka e Takeuchi, 1997).
- . *clientes* – cada área profissional incorpora um “tipo de cliente” diferenciado. No desporto profissional temos os atletas de alta competição; no desporto como meio de cultura do tempo livre a população em geral; no desporto como meio de movimento e das instituições sociais, as populações com necessidades específicas e por último na escola as crianças e jovens (os alunos);
- . *competência* – tal como já referenciamos no estudo apresentado no capítulo 1 deste trabalho - “*Competencia - entre significado y concepto*” - competência é um conceito complexo, relacional, holístico e integrativo. A competência reporta-se a uma actividade concreta realizada com êxito, associando-se de

forma estreita à actividade profissional. A competência é situacional, ocorre na acção, não sendo directamente observável.

Nesta caracterização metafórica por recurso a um *organigraph* tivemos como principal objectivo construir uma imagem da competência no contexto em que se manifesta, embora tenhamos consciência, obviamente, de que é a imagem ideal, pois assenta numa organização autenticizótica e num contexto de conhecimento, pressupostos estes que são meramente virtuais e nada reais. Não ficámos com uma representação estrutural, em que é suposto identificar cargos, departamentos, tarefas, entre outros aspectos, mas obtivemos um “retrato” da competência que ilustra bem o seu carácter situacional.

Após esta caracterização genérica das áreas de intervenção do profissional do desporto e da imagem do contexto de manifestação da competência, pensamos que é útil avançar um pouco mais neste percurso exploratório, procurando perceber melhor a “actividade” do profissional do desporto.

neste sentido e ainda sob o ponto de vista organizacional importa distinguir *actividade de tarefa*.

5.1.3 Acção organizacional

Segundo Zarafian (1997), os estudos na área da acção organizacional têm-se preocupado essencialmente em estudar a relação entre estratégia, estrutura e desempenho.

Na abordagem estruturalista proposta por Bueno (1997) a organização pode ser estudada na medida da sua *estrutura*, dos seus *processos* e dos seus *espaços*. Apesar de a base desta abordagem ser a estrutura, o autor propõe uma análise integrada da estrutura organizacional, das pessoas e do ambiente. Segundo o autor, a função “organizar” está associada a um conjunto de processos que têm como objectivo assegurar a acção combinada entre grupos e pessoas, criando-se uma estrutura para a acção. Mais tarde, Pinheiro (2001) apresentam um *framework* de referência para estudar a acção organizacional que tem por base as dimensões da estrutura, dos processos e dos espaços propostas por Bueno (1997) (Figura 3.5).

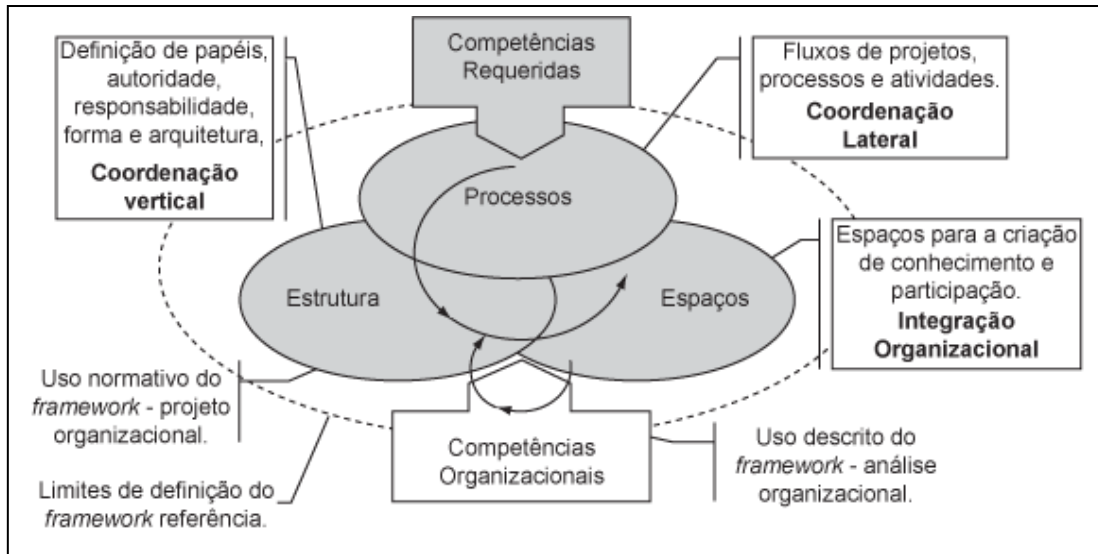


Figura 3.5 - *framework* de referência (Pinheiro de Lima, 2001, p. 134)

Destacam-se da Figura 3.5 três níveis de definição: o dos processos ou dos fluxos horizontais; o das estruturas ou dos encadeamentos verticais e o nível dos espaços de participação e criação. A integração do *framework* dá-se pela “estrutura” dos contextos e pelas definições das competências requeridas e estabelecidas na organização. Pode-se navegar de diferentes formas nos contextos: verticalmente, no sentido da via de participação ou da via normativa, e horizontalmente, na perspectiva dos fluxos. O *framework* desenvolvido não deixa de ser uma resposta às novas exigências de um ambiente socioeconómico cujas relações se fundamentam na nova “economia do conhecimento”, na medida em que estabelece a coerência do sistema organizacional via desenvolvimento de competências (Wang e Ahmed, 2003). Para melhor entender as relações apresentadas no *framework* de referência apresentado na Figura 3.5, é necessário interpretar as suas dimensões (espaços, estrutura e processos). Sob o ponto de vista estrutural, a representação da acção organizacional é feita pelas *actividades* e *processos organizacionais*. As *actividades* são a unidade de análise da abordagem sociotécnica, e devem ser entendidas por meio dos princípios da autonomia e dos indicadores de desempenho físico e económico. O modelo prescritivo do

posto de trabalho, descrito por meio dos princípios da divisão em tarefas, tem vindo a ser substituído por uma nova concepção de organização do trabalho caracterizada pela sua complexidade e dinâmica.

Para Zarafian (1995) as actividades não podem ser confundidas como um conjunto detalhado de tarefas. Uma actividade pode ser vista como uma estrutura para a aprendizagem, criação e trabalho. Enquanto que uma tarefa é um conceito que se auto-encerra, a actividade pressupõe uma inter-relação entre actividades e a sua coordenação, num todo integrado dos processos e da estratégia organizacional (Salerno, 1998). O entendimento de actividade é fundamental, nomeadamente porque a organização pode ser modelada como um conjunto de actividades com diferentes características dinâmicas, e porque as actividades estão em evolução contínua, para além de funcionarem cada vez mais em complementaridade (Lowendahl e Haanes, 1997).

Estruturalmente, uma actividade pode ser representada por saídas, destinatários das saídas, indicadores de desempenho, entradas físicas ou informacionais e características/referências do sistema de gestão, conforme representado na Figura 3.6 (Lorino, 1991, p. 65).

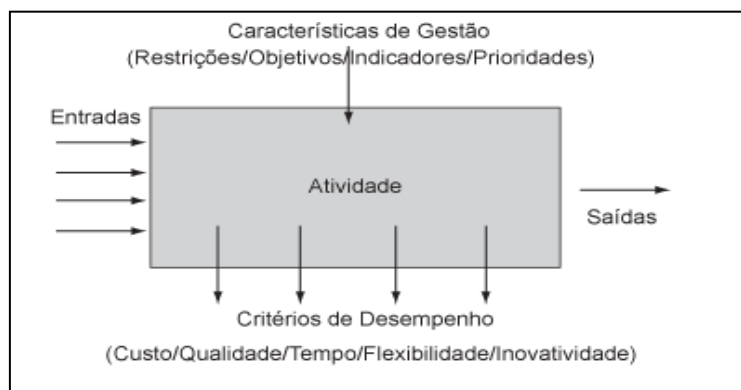


Figura 3.6 – descrição de uma actividade (Lorino, 1991, p.66)

Para a coordenação das actividades é necessária uma gestão por processos. À noção de processo surgem associados: um desempenho, uma organização, uma co-responsabilidade e uma responsabilidade local. O processo pode ser caracterizado segundo a sua organização, entradas, saídas, recursos, custos, desempenho global, factores de desempenho e um

desenrolar temporal (eventos) (Salerno, 1998). Este deve ser entendido como [...] *“uma cooperação de actividades distintas para a realização de um objectivo global, orientado ao cliente final que lhes é comum. Um processo é repetido de maneira recorrente dentro da empresa”* (Salerno, 1998, p. 111).

Após este desenvolvimento acerca de actividades e processos, e o facto de a actividade do profissional do desporto ser de natureza pedagógica, coloca-se a questão sobre as características desta actividade. Tomando como referência a noção de actividade desenvolvida e recorrendo às noções, apresentadas na primeira parte, relativas ao conceito de desporto, nomeadamente aos parâmetros antropológicos que o caracterizam, é possível apontar algumas características da actividade do profissional do desporto:

- . o corpo, o movimento, o jogo e a performance são parâmetros antropológicos que estão sempre presentes;
- . é uma actividade de natureza pedagógica, logo ocorre na relação com o outro;
- . tem diferentes “públicos alvo”: alunos/atletas/adultos;
- . visa o rendimento, embora a noção de rendimento se altere de acordo com o público alvo;
- . treinar e ensinar surgem em íntima ligação;

6. Considerações finais

A sociedade mudou e com ela o fenómeno desportivo também se alterou. Os contornos do desporto alargaram-se a novos contextos e o número de praticantes e profissionais ligados à área cresceu e diversificou-se. A profissão tradicional do professor de EF alargou os seus limites e, simultaneamente, as exigências de qualificação específica aumentaram. A crescente exigência que actualmente se coloca aos profissionais que exercem a sua actividade profissional na área do desporto requer uma formação de qualidade que eventualmente e, em alguns aspectos, poderá ter que ser diferenciada. A ideia do professor de EF que faz de tudo um pouco (aulas de Educação Física na escola, “treinitos” no clube e umas “aulitas” no ginásio), começa a desvanecer-se, dando, pouco a pouco, lugar a profissionais do

desporto que exercem uma só actividade profissional. Este novo panorama surge reforçado por outros factores, tais como: saturação do mercado de trabalho (número excessivo de profissionais da área) e exigência crescente de uma “competência específica”. Mas será que a necessidade de uma “competência específica” aponta para perfis diferenciados dos profissionais que actuam nos diversos contextos de prática? Será que não existe um “núcleo” comum da “competência” neste intrincado mundo dos “ofícios” da profissão do profissional de Desporto? Questões como estas ocorrem nestes tempos de mudança.

Não obstante este novo panorama desportivo a afectividade do profissional do desporto assume-se como pedagógica, onde o treinar e o ensinar surgem em íntima associação, independentemente do contexto de intervenção.

Bibliografia

- AEHESIS. (2005). Thematic Network Project AEHESIS. Report of the Second Year In K. Petry, K. Froberg & A. Madella (Eds.), *Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science* Cologne: The Institute of European Sport Development & Leisure Studies, German Sport University Cologne.
- AEHESIS. (2006). Thematic Network Project AEHESIS. Report of the Third Year In K. Petry, K. Froberg & A. Madella (Eds.), *Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science* Cologne: The Institute of European Sport Development & Leisure Studies, German Sport University Cologne.
- Bento, J. O. (1995). *O Outro Lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras.
- Berger, P., & Luckman, T. (1999). *A construção social da realidade*. Lisboa: Dinalivro.
- Bilhim, J. (2005). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas* (4 ed.). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley.
- Bueno, E. (1997). *Organización de empresas: estructura, procesos y modelos*. Madrid: Pirámide.
- Carvalho, M., & Laurindo, F. (2003). *Estratégias para competitividade*. São Paulo: Futura.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(6/7), 267.

- Choo, C. (2003). *A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: SENAC.
- Coughlan, P., & Coughan, D. (2002). Action research. Action research for operations management. *International Journal of Operation & Production Management*, 22(2), 220-240.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil.
- Crum, B. (2001). The "idola" of sport pedagogy researchers. / Les sophismes des chercheurs en psychologie du sport. *Quest* (00336297), 53(2), 184-191.
- Cunha, L. (1997). *O Espaço, O Desporto e o Desenvolvimento*, . Lisboa: FMH-UTL.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Drucker, P. (1999). *Desafios gerenciais para o Séc. XXI*: Pioneira.
- Gomes, J., & Piteira, M. (2006). Das organizações autênticas às tirânicas: imagens ou realidades? . Lisboa: ISPA.
- Garcia, R. (2007). *Antropologia do esporte*. Rio de Janeiro:: Editora Shape.
- Holmes, L. (1992). *Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis*. Paper presented at the Course tutors' conference Institute of personnel Management at UMIST., from file:///C:/Documents%20and%20Settings/paulabatista/Desktop/base%20nova.Data/PDF/COMP%20Holmes%201992-0903458305/COMP%20Holmes%201992.htm
- Laporte, W. (1995). *Physical Education, Sport Science and Recreation Bringing for the Job Market in the UK*
Paper presented at the European Network of Sport Sciences in Higer Education, European Union.
- Lawson, H. (1991). Specialization and fragmentation among faculty as endemic features of academic life. *Quest*, 43, 280-285.

- Lawer, E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 3-15.
- Lima, L. (2006). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (Ed.), *Compreender a escola. perspectivas de análise organizacional* (pp. 15-25). Porto: Asa.
- Lindgren, R., Stenmark, D., & Ljungberg, J. (2003). Rethinking competence systems for knowledge -based organizations. *European Journal of Informations Systems, Basingstoke*, 12(1), 18-29.
- Lorino, P. (1991). *Le contrôle de gestion stratégique: la gestion par les activités*. Paris: Dunod.
- Lowendahl, B., & Haanes, K. (1997). The unit of activity: a new way to understand competence building and leveraging. In R. H. Sanchez, A (Ed.), *Strategic learning and knowledge management* (pp. 19-38). Chichester: John & Wiley & Sons
- Matos, Z. (2006). Apontamentos de Pedagogia do Desporto do Mestrado de Desporto de Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Matos, Z. (2007). Apontamentos de Pedagogia do Desporto do Mestrado de Desporto de Crianças e Jovens. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Maximiano, A. (1986). *Introdução à administração* (2 ed.). São Paulo: Atlas.
- Mintzberg, H. (1993). *structure in five: designing effective organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Meghnagi, S., & (1998). A Competência Profissional como tema de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 19(64).
- Mintzberg, H., & Heyden, J. (1999). Organigraphs: Drawing how companies really work. *Harvard Business Review*, 87-94.
- Morgan, G. (1986). *Images of organizations*. Newbury Park: Sage.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Campus.
- Oliveira, D. (2000). *Sistemas, organizações e métodos: Uma abordagem gerencial* (11 ed.). São Paulo: Atlas.

- Pinheiro, L. (2001). *Uma modelagem organizacional baseada em elementos de natureza comportamental*. Unpublished doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Pires, G. (1993). Situação Desportiva. *Ludens*, 13 19-25.
- Rego, A. (2005). Organizações autenticizóticas. In J. C. Gomes, M; Rego, A (Ed.), *Comporetamento organizacional e gestão: 21 temas e dabates para o século XXI*. Lisboa: RH Editora.
- Robbins, S. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Salerno, M. (1998). *Projeto organizacional de produção integrada, flexível e de gestão democrática*. Departamento de Engenharia de Produção, Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Scott, W. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sousa, J., & Magalhães, J. (2006). *Desporto escolar - um retrato*. Lisboa: DGIDC. Editorial do Ministério da Educação.
- Vasconcellos, E. (2003). Avaliação e mudança na estrutura organizacional. São Paulo: FEA/USP.
- Wade, E., Baker, J. . (1995). *Introduction to Kinesiology. The Science and Practice of Physical Activity*. Madison-Wisconsin Brown and Benchmark
- Wang, C., & Ahmed, P. (2003). Structure and structural dimensions for knowledge-based organizations. *Measuring Business excellence*, 7(1), 51-62.
- Zarafian, P. (1995). Novas formas de organização e modelo da competência na indústria francesa. In *Workshop implementação de novas formas de organização do trabalho*. São Paulo: Anais.
- Zarafian, P. (1997). Organização e sistema de gestão: à procura de uma nova coerência. *Gestão & Produção*.

METODOLOGIA

Enquadramento metodológico geral

Neste capítulo procuramos justificar as opções metodológicas deste trabalho e apresentar os pressupostos de fiabilidade e consistência dos instrumentos utilizados nos estudos parcelares de natureza empírica, apresentados na segunda parte do trabalho.

A definição do percurso a seguir na realização de um estudo assume-se como uma tarefa óbvia e necessária, contudo ser óbvio e necessário, no caso presente, não significa ser fácil, bem pelo contrário. Apesar de sabermos o que visamos, não se nos apresentava linear o modo de o alcançar, As decisões acerca de como começar e qual o rumo a tomar são complexas e de contornos frágeis. A tomada de decisão acerca do que fazer, do como e com que recursos implica selecção, que aporta não só vantagens mas também desvantagens.

Tendo consciência destas limitações, tomamos as nossas decisões metodológicas relativas aos procedimentos, aos instrumentos e métodos, com a intenção de conjugar a prescrição com a aferição, optando por uma abordagem mista de métodos quantitativos e qualitativos.

Apesar de termos consciência da conjugação não linear das metodologias qualitativas com as quantitativas, optámos por fazê-lo, em primeiro lugar porque a natureza deste trabalho clama por processos abertos, flexíveis, libertos de directrizes muito rígidas, incapazes de incorporar novos dados resultantes do processo exploratório e interpretativo, que ao longo do trabalho vão ganhando corpo. Mas também porque encontramos na literatura suporte para considerar esta opção metodológica uma forma de enriquecer o processo de pesquisa.

Dezin (1989) e Patton (1980) referem que a combinação apropriada de métodos qualitativos e quantitativos, quando aplicados de forma rigorosa, fornece uma informação mais rica, ampliando e aprofundando a base de qualquer estudo interpretativo. Mais recentemente, Potrac, Brewer, Jones, Armour e Hoff (2000), no âmbito da investigação da actividade do treinador, referem que a utilização de desenhos metodológicos que combinam

metodologias quantitativas com qualitativas fornece um entendimento mais holístico do processo de treino, devendo por isso ser adoptados.

Independentemente de o objectivo deste estudo não ser a construção de um modelo de competência, não deixa de, em alguns momentos, se cruzar com aspectos que se enquadram num processo de construção de um modelo de competência. Refira-se que, ao longo do trabalho, além de procuramos clarificar o conceito de competência, procurámos identificar referências essenciais à (re)construção de um conceito(s) de competência aplicável/viável ao profissional do desporto.

Marrelli, Tondora e Hoge (2005) consideram sete passos importantes no processo de modelação da competência: 1) *definir objectivos*; 2) *obter um suporte ou um Sponsor*; 3) *desenvolver e implementar um plano de comunicação e formação (education)*; 4) *planear a metodologia*; 5) *identificar as competências e criar o modelo de competência*; 6) *aplicar o modelo de competência*; 7) *avaliar e actualizar o modelo de competência* (p.539-559).

A proposta destes autores, apesar de se centrar no desempenho final e nas tarefas a desenvolver no exercício da actividade laboral, não deixa de conter indicações importantes que, quando enquadradas em parâmetros menos restritivos, podem ser tomados como princípios orientadores gerais úteis no percurso de configuração do edifício da competência.

Por esta razão, neste estudo, cujo principal propósito é captar a representação de competência dos profissionais do desporto que exercem a sua actividade em diferentes contextos de prática, tomamos como referência três dos sete passos metodológicos enunciados pelos autores: (1) *definir objectivos*, (2) *planear a metodologia* e (3) *identificar a(s) competência(s)/ criar o modelo de competência*.

1. Definir objectivos

Na definição dos objectivos, seguindo a sugestão dos autores, procuramos responder ao seguinte conjunto de questões:

a. *Porque é que é necessário desenvolver um modelo de competência?*

- para considerar os problemas a resolver, os benefícios a obter, e as oportunidades criadas;

- pela necessidade de (re)conceptualizar a noção de competência profissional por forma a dar resposta aos novos e renovados contextos de exercício profissional “habitados” por consumidores cada vez mais exigentes e a um mercado de trabalho que clama por profissionais com elevados níveis de qualificação;

- como forma de identificar elementos contributivos para a (re)construção de uma matriz teórica do conceito de competência.

b. *Qual é a unidade de análise?* - identificar as competências requeridas, isto depois de definir se são para o desempenho de todos os contextos de prática, para um contexto de prática específico ou para uma função mais restrita. Os resultados são para aplicar a um nível estritamente local, sectorial? Ou serão aplicadas a um consórcio de várias organizações ou a todos os membros da profissão? Neste estudo, as indicações obtidas serão aplicadas a uma família de trabalhos, mais especificamente aos profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em diferentes contextos de prática (ensino, treino, populações especiais e fitness).

c. *Qual é o horizonte temporal de referência?* A preocupação com as competências reporta-se ao que é agora requerido ou à identificação do que será necessário no futuro? Tomando como referência as exigências actuais tanto ao nível do mercado de trabalho como da alteração dos processos de formação superior, os nossos “olhos” estarão colocados no futuro.

d. *Como será aplicado o modelo de competência?* O modelo é para ser aplicado no planeamento do trabalho, na selecção de candidatos, na promoção, na avaliação de desempenho, nos processos de formação inicial e contínua, na certificação, ou no planeamento da carreira? Os elementos identificados poderão contribuir para a (re)configuração de um conceito(s) de competência, do profissional do desporto, viável e passível de ser utilizado na estruturação dos programas e processos de formação profissional.

2. Planear a metodologia

O desenho metodológico definido nesta etapa liderará todo o processo de (re)construção do conceito(s) de competência. Este processo envolve a selecção da amostra e dos métodos a utilizar na obtenção dos dados. A opção, tal como já referenciamos, é um design metodológico que apesar de flexível não deixa de ser rigoroso.

2.1. Selecção da amostra

Tomando como referência as áreas ocupacionais do campo de intervenção do profissional do desporto estabelecidas no projecto AEHESIS⁵⁴ (2003, cit. por AEHESIS, 2004), consideramos neste estudo as áreas da *Educação Física e Treino Desportivo* e subdividimos a área *Health & Fitness* do projecto AEHESIS em duas áreas autónomas, por ser mais condizente com a realidade portuguesa. Os contextos de intervenção considerados são, assim, os do ensino e do treino, dentro e fora do sistema escolar, ficando excluídas as áreas profissionais ditas não-pedagógicas, como a gestão, o comércio e a comunicação social, entre outros. A não inclusão da área da *Gestão*, também ela contemplada no projecto AEHESIS, justifica-se fundamentalmente por duas ordens de razão:

. é uma área com poucos pontos comuns com as restantes, cuja especificidade reclama uma matriz de formação diferenciada;

. é uma área em que as questões pedagógicas não se colocam, ou são relativamente periféricas.

Retomando o processo recomendado por Marrelli, Tondora e Hoge (2005), no que concerne à amostra⁵⁵, utilizámos duas amostras constituídas por múltiplos grupos, para que fossem ecléticas e ilustrativas do universo profissional, que incorpora profissionais com formações diversas, diferentes níveis de experiência profissional e diferentes regimes de exercício profissional.

⁵⁴ Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science

⁵⁵ Group multiple, focusing on high performers.

2.1.1 Entrevistas

A amostra seleccionada para as entrevistas não obedeceu a métodos de amostragem formais; cumpriu, contudo, o critério de selecção de amostras significativas para estudos de natureza qualitativa, estratégia referida por Hill e Hill (2002) como admissível em amostras em torno dos 100 casos. A amostra utilizada, não dando garantias de ser representativa de todo o universo profissional, tem uma dimensão suficientemente grande (120) para se enquadrar nas exigências de um estudo de natureza qualitativa, permitindo assim suportar as análises dos dados previstas. Em termos operacionais, procuramos que a amostra fosse equilibrada, contemplando o mesmo número de sujeitos em cada área profissional, com um número semelhante de elementos do sexo feminino e do sexo masculino. Adicionalmente pretendemos que a configuração da amostra reflectisse os dados advindos da literatura, que sublinham a influência da experiência profissional e da formação na expressão da competência. (e.g., Weinert, 1999; Nybø, 2004) às características desejáveis da amostra⁵⁶, de entre as indicações fornecidas, e tendo em conta os objectivos do estudo e possibilidades de selecção, consideramos como características desejáveis dos seleccionados: *a capacidade de expressão oral*, i.e., ser capaz de transmitir ideias de forma perceptível, ser capaz de revelar um pensamento analítico estruturado. O cumprimento destes critérios nem sempre foi fácil; de referir que tivemos que eliminar 22 entrevistas e de transigir nalguns casos que não cumpriam estritamente estes critérios. Muitos profissionais demonstraram grande inibição e alguma ansiedade em falar, sabendo que o conteúdo era objecto de gravação. Apesar de nos preocuparmos em incorporar profissionais com elevados níveis de desempenho, este aspecto não funcionou verdadeiramente como critério, contudo serviu de indicador para a selecção de alguns elementos em cada área ocupacional.

⁵⁶ *Desirable characteristics of the sample* – “It is important to ensure that the people selected to identify competencies have strong analytical and verbal abilities. A high level of analytical thinking is required, as many of the competencies needed to perform a job duty are not readily apparent. For many jobs, analytical ability is not necessary to perform competently. Therefore, we cannot assume for all jobs that a competent or high performing job incumbent or manager will have the required analytical ability to identify all competencies. The ability to express oneself well in oral speech or in writing is another important attribute in identifying competencies so that the input is clear and concise.” (Marrelli, Tondora & Hoge, 2005, p. 544)

Por recurso à resposta da questão número 6: “*Pense nos professores que conhece e reporte-se a um que considere um modelo de professor competente. Quais são para si as qualidades que fazem dele um caso particular de competência?*”. Sempre que possível, procuramos incluir profissionais referenciados pelos seus pares. A captação de profissionais considerados de alto desempenho foi mais fácil nas áreas do treino e da Educação Física, sendo bem mais difícil no fitness e extremamente difícil na actividade física adaptada. O facto de os professores de actividade física adaptada serem contratados pelas próprias instituições em que trabalham, na grande maioria das vezes, de forma isolada, traduz-se num fraco conhecimento entre pares, aspecto que começa a ficar um pouco mais esbatido devido ao crescente envolvimento das câmaras municipais na contratação e coordenação destes profissionais, assim como aos programas de intervenção comunitária desenvolvidos pela FADEUP e pela FMH-UTL, *Acorda* (dirigido a crianças e adolescentes obesos) e *Peso* (dirigido a mulheres com excesso de peso e obesidade), respectivamente.

2.1.2 Questionários

Relativamente à selecção da amostra, para a aplicação do questionário, utilizou-se o método de amostragem causal estratificada, sendo que a selecção dos casos, dentro de cada extracto foi aleatória. Refira-se que, face à enorme dimensão do universo não se utilizou o critério dos 10%. Esta técnica é apropriada à recolha de informação relativamente simples em diferentes contextos, e requer uma amostra ampla (Gratton & Jones, 2004), facto que neste estudo acontece, pois a dimensão da amostra é suficientemente grande (n=1524).

2.2 Recolha dos dados

Todos os métodos de recolha dos dados, como é do conhecimento do senso comum, têm pontos fortes e fracos. Segundo Marrelli, Tondora e Hoge (2005), a utilização de múltiplos métodos, complementares entre si, é uma estratégia desejável pois permite reduzir as fraquezas de uma abordagem

única. Segundo os autores, quando o que está em causa é um projecto de identificação da competência, devem ser utilizados pelo menos dois métodos diferentes na recolha de dados. Neste estudo, além de utilizarmos dois métodos de recolha de dados, utilizámos também métodos de análise diferenciados, diferentes olhares sobre os mesmos dados, nomeadamente na análise dos dados obtidos na entrevista. Procuramos assim por triangulação de métodos explorar os dados mais profundamente, tornando-os simultaneamente mais legíveis e credíveis, logo mais susceptíveis de generalização. Os factores a considerar na selecção dos métodos de recolha incluem: *a validade, a fiabilidade, a aplicação, a eficiência, a praticabilidade e a aceitação*⁵⁷.

Refira-se que antes da etapa de trabalho empírico efectuamos uma fundamentação teórica, sob o formato de “ensaio” centrada em três grandes temas: (1) constructo de competência; (2) modelos de competência profissional; (3) contextos de exercício profissional.

Para a recolha dos dados utilizámos como instrumento central as entrevistas semi-estruturadas e como método complementar os inquéritos por questionário.

Considerando que os testes piloto são importantes quer para a selecção dos métodos de recolha, quer para o refinamento dos instrumentos, após a elaboração da entrevistas e adaptação dos questionários, procedemos à sua aplicação por forma a detectarmos possíveis erros ou problemas de interpretação. Para ambos os instrumentos foram efectuados testes piloto durante o ano lectivo 2005/2006, em núcleos de estágio de Educação Física da FADEUP, colocados em 27 escolas da área metropolitana do Porto, cujos resultados foram já objecto de apresentação em congressos e publicados nos respectivos livros de resumos ou actas. O guião da entrevista foi testado em

⁵⁷*Validity* – Is there evidence that a particular method will more accurately reflect the required competencies for the job role being studied?; *Reliability* – Will the method provide reliable data, such that similar results would be obtained in repeated administrations?; *Application* – How will the competencies identified be applied? When the competencies will be used in hiring, promotion, evaluation, or compensation of employees, more evidence for the validity of the method is required than for development, strategic workforce planning, or recognition programs.; *Efficiency* – How much time and other resources will the method require in instrument development, administration, and analysis of results?; *Practicality* – Will the method be practical given the constraints of the project, such as the geographical dispersion or staggered schedules of employees?; *Acceptance* – Will the job incumbents, managers, and other stakeholders in the study accept the method as a reasonable way to collect data? Are they likely to participate and cooperate with this method? (Marrelli, Tondora & Hoge., 2005:544-545)

amostras de três áreas ocupacionais, resultando em dois estudos prévios (Batista, Graça & Matos, 2005, 2005a). Os questionários foram aplicados a profissionais de duas áreas ocupacionais (Educação Física e Treino), resultando em 4 estudos prévios (Batista, Graça & Matos, 2006; Batista, Pereira, Graça & Matos, 2008, 2008a, 2008b)

2.2.1 Entrevista

A entrevista é semi-estruturada constituída por 6 questões abertas de carácter informativo e de opinião (Anexos 1, 2, 3, 4 e 5)

A estruturação da entrevista teve como base a “*ideia de competência*”, as questões procuraram perfazer um todo capaz de captar a ideia de competência e de profissional competente, de cada um dos respondentes. A entrevista foi estruturada de forma a permitir a obtenção de informação centrada na ideia de competência, tal como se pode observar na Figura 1.

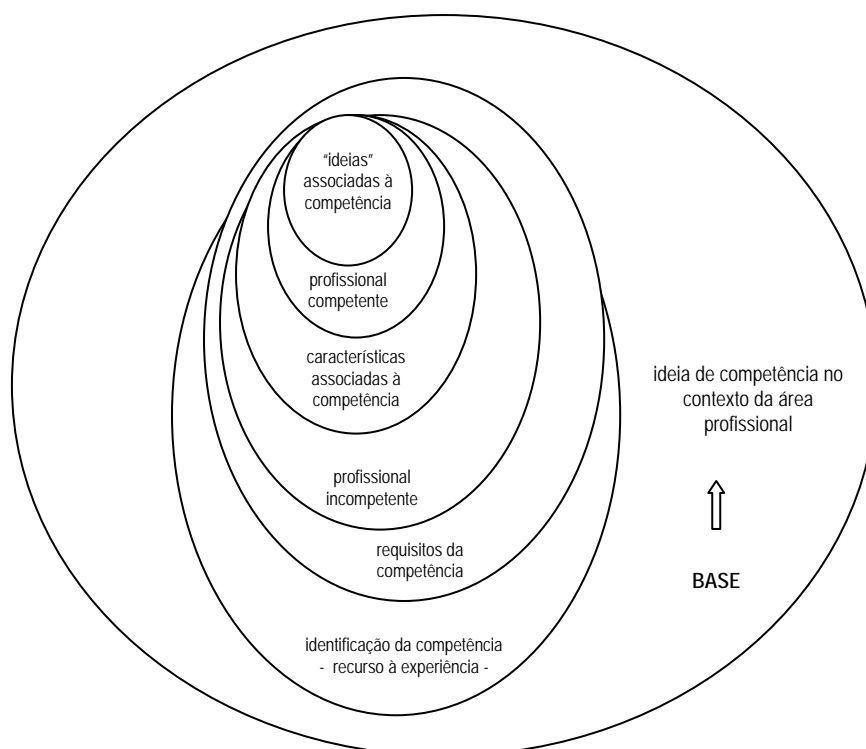


Figura 1 – estrutura da entrevista

2.2.1.1 Fiabilidade

Tendo como propósito identificar possíveis problemas no processo de codificação, para que a codificação efectuada fosse segura, aquando dos estudos prévios, as entrevistas de quatro respondentes, uma de cada área profissional⁵⁸: EFMD13 (*professor de Educação Física*); FIMB17 (*professor de Fitness*); ADFD23 (*professor de Actividade Física Adaptada*); entrevista TRMB18 (treinador), foram codificadas por dois notadores de forma independente, pelo “*investigador*” e por outro notador (treinado no processo de codificação num estudo piloto com uma amostra de professores de várias áreas disciplinares). Este procedimento de análise comparativa das codificações permite identificar problemas na codificação e assegurar que a codificação é clara e válida Gratton e Jones (2004). Miles e Huberman (1994) sugerem o cálculo da fiabilidade das codificações por recurso ao número de acordos e desacordos⁵⁹. Segundo os autores pode começar-se com um fraco nível de fiabilidade (cerca de 60%), mas com a análise contínua e clarificação das diferenças, deve alcançar-se um valor em torno dos 90%, se não mais alto.

Autores como Krane, Anderson e Stean (1997) sugerem outra abordagem, i.e., a submissão da análise à crítica de outros pesquisadores, seguida da introdução das alterações sugeridas e verificação das recomendações. Ambas as abordagens podem ser efectuadas, ou apenas uma. Neste estudo a técnica que utilizámos foi a percentagem de acordos, cujos valores podemos observar no Quadro . O valor da fiabilidade encontrado revelou-se suficientemente consistente, situando-se muito próximo dos 90% - Fiabilidade = 0,89%.

⁵⁸ Na identificação das entrevistas utilizámos duas letras para a identificação da área profissional, uma na identificação do sexo, uma para a experiência profissional e um número para cada entrevistado (do 1 ao 30 em cada área):

. *áreas profissionais* – EF (Educação Física); FI (fitness); AD (actividade física adaptada); TR (treinadores)

. *sexo* – F (feminino); M (masculino);

. *experiência profissional* – A (pouco experiente); B (experiente); C (muito experiente); D (longa experiência).

Ex: EFMD2 – professor de Educação Física do sexo masculino e com longa experiência, entrevistado 2.

⁵⁹ *reability* = n° de acordos / (n° de acordos + desacordos).

Quadro 1 - referências por notador, acordos e desacordos

Categorias		referências		acordos	desacordos
		Not 1	Not 2		
conhecimento/competência cognitiva	técnico e teórico especializado	21	20		
	tácito	6	7	38	4
	processual	5	6		
	contextual	4	4		
	aplicação	6	4		
competência funcional	competência específica do ofício	8	7		
	organização e gestão	1	1	12	1
	competência motora	2	2		
	competências básicas	2	2		
competência pessoal e social	competências intraprofissionais	0	0	5	1
	competências sociais e /vocacionais	6	5		
valores/competência ética	ética pessoal	7	7		
	ética profissional	17	19	24	2
hetero e autopercepção da competência profissional e performance	aut-percepção	7	6		
	heteropercepção	0	0	6	1
contexto	contexto de trabalho	1	1		
	envolvimento do trabalho	0	0	1	0
metacompetências/transcompetências		6	5	5	1
motivação		2	2	2	0
reflexão		2	2	2	0
personalidade		2	1	1	1
aparência		2	2	2	0
Totais		107	103	98	11

Complementarmente ao cálculo da percentagem de acordos utilizámos o coeficiente Kappa de Cohen⁶⁰ (Cohen, 1960), com um nível de significância de $p \leq 0,05$. O grau de concordância foi analisado com base na escala proposta por Landis e Koch (1977). O valor de *kappa* encontrado foi de 0,849. O grau de concordância entre os dois codificadores é quase perfeito.

⁶⁰ O Coeficiente de Cohen's Kappa é considerado uma medida robusta para resultados dicotómicos (presença-ausência), cujo valor se situa entre $0 \leq K < 1$.

2.2.1.2 Procedimentos de análise da entrevista

Em termos gerais, importa referir que a análise das entrevistas se baseou fundamentalmente em dois métodos: o sugerido por Frankfort-Nachimas e Nachimas (1996) que partem de um conjunto de questões subsidiárias à análise e o indicado por Biddle, Makland, Gilbourn, Chatzisarantis e Sparkes (2001) em que os dados (expressões, depoimentos, ...) são agregados por temas (em que unidades similares são agrupados sob o mesmo código e separados de unidades com diferentes significados. Este processo de constituição de novos códigos por impossibilidade de inclusão nos grupos já constituídos repete-se quantas as vezes necessárias.

Acresce que se recorreu a um software de análise qualitativa, o NVivo 7, uma ferramenta preciosa para organizar e agilizar o processo de análise de dados, mas que deve revestir-se de alguns cuidados, pois segundo Dey (1993) *“the use of a computer can encourage a mechanistic approach to analysis. In this scenario, the roles of creativity, intuition and insight into analysis are eclipsed”* (p.61). Procuramos, por isso, evitar que o processo de codificação se transformasse num processo mecânico.

Como é normal na análise de dados qualitativos, começamos por nos familiarizar com o conteúdo das entrevistas através da “análise manual”, consubstanciada na leitura cuidadosa e integral das transcrições. Na fase seguinte, inserimos os dados no programa e procedemos à codificação do conteúdo nas categorias definidas (Figura 2).

De referir que, face à natureza do trabalho, a frequência de cada categoria foi utilizada apenas como um referencial entre outros. Consideramos que a apreensão rigorosa do sentido das mensagens exige uma não submissão aos números, estes devem apenas ser utilizados como indicadores, dado que a maior ou a menor ocorrência de determinado factor não se traduz necessariamente em maior ou menor importância.

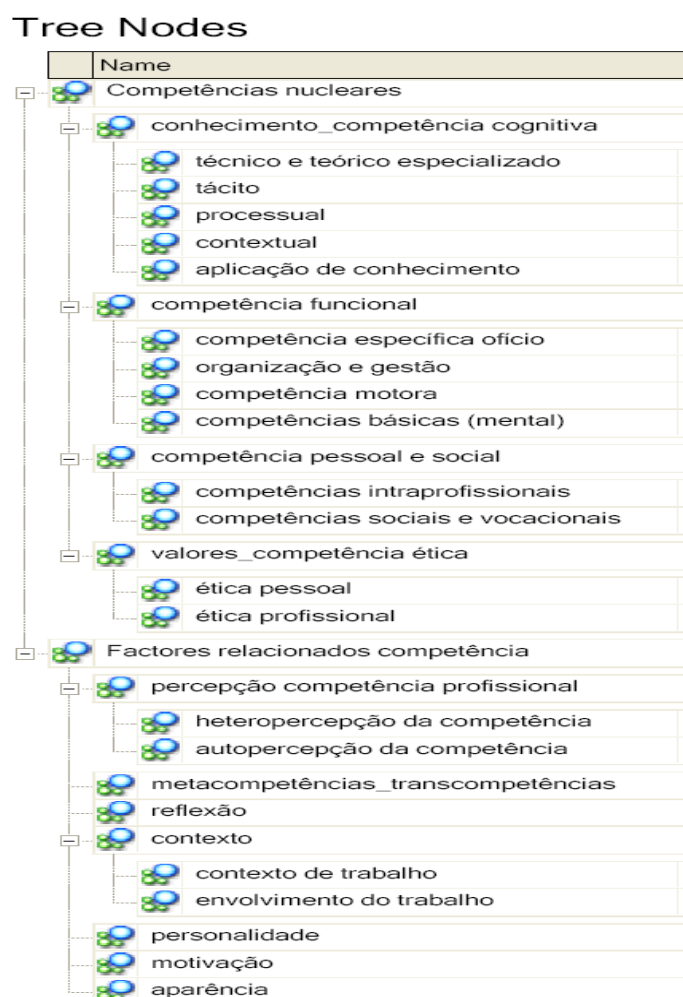


Figura 2 - estruturação das categorias de codificação - NVivo7

Importa ainda referir que, durante o processo de codificação se recorreu à escrita de *memorandos*, i.e., de comentários e notas sobre ideias que surgiram durante o processo de codificação, nomeadamente pequenas explicações e ideias acerca do conteúdo codificado. Estes *memorandos* revelaram-se extremamente úteis aquando do processo de interpretação. A especificação da metodologia é contemplada em cada estudo.

2.2.2 Questionários

Para a recolha da informação relativa à auto-percepção de competência foram utilizadas três escalas de Auto-percepção das Competências Profissionais Específicas do Profissional do Desporto (*adaptadas de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002*) uma dirigida a professores de Educação

Física, outra a Treinadores e a terceira a professores de fitness, constituídas respectivamente por 33, 49 e 41 itens. As escalas estão estruturadas em três dimensões da competência constituídas por sub-categorias (Quadro 2). A resposta a cada item é realizada numa escala de Likert de 6 níveis (0 a 5) em que 0 representa *nenhum domínio da competência* e 5 *domínio total da competência*. (Anexo 6, 7 e 8)

Quadro 2- dimensões e subcategorias das escalas de auto-percepção das competências profissionais específicas do profissional do desporto

dimensões e sub-categorias		
conhecimento	habilidades	atitude
conhecimento conceptual	planeamento	
conhecimento processual	avaliação	
conhecimento contextual	gestão	
	motivação	
	comunicação	

2.2.2.1 Adaptação e fiabilidade

No que concerne aos questionários, assumimos a validade estabelecida nos estudos de Nascimento e Graça (1998) e Nascimento (1999), relativos à escala que esteve na base da construção das escalas utilizadas neste estudo. Procedemos, em primeira instância, a pequenos ajustamentos de adaptação ao português de Portugal, por recurso a dois especialistas desta área de investigação, sendo que um dos especialistas (Graça) participou no processo de validação da escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos (Nascimento, 1999), de seguida aplicámos os questionários a uma amostra de 4 profissionais com o objectivo de detectar a inteligibilidade das afirmações e compreensão da finalidade da escala. As alterações originadas desta aplicação conduziram à versão final dos questionários.

Para avaliarmos a fiabilidade das respostas analisamos a estabilidade e a consistência interna das subescalas dos questionários. Os procedimentos utilizados são objecto de múltiplas referências na literatura, sendo mencionados em língua portuguesa por autores como Maia (1993). Assim foi utilizada a correlação intraclasse, a correlação interitem e o alfa de Cronbach

em cada subescala. Utilizamos uma amostra de 90 sujeitos (30 de cada área profissional) que preencheram o questionário com um intervalo de uma semana. A título ilustrativo apresentamos no Quadro os valores médios das 3 escalas – amostra geral e subamostras nos dois momentos de aplicação.

Quadro 3 - médias, desvios-padrões ($\pm dp$) e valor de *t-test* medidas repetidas das subescalas das escalas de Auto-percepção das Competências Profissionais Específicas do Profissional do Desporto (professor de EF, professor de fitness e treinador).

	Momento 1 (teste - n = 658)	Momento 1 (teste - n = 30)	Momento 2 (reteste - n = 30)	M1 – M2 <i>t-test</i>	
	<i>média ± dp</i>	<i>média ± dp</i>	<i>média ± dp</i>	t	p
Professores de Educação Física					
conhecimento	3,81 \pm 0,45	3,76 \pm 0,48	3,77 \pm 0,46	-1,153	0,258
habilidades	3,94 \pm 0,46	3,85 \pm 0,42	3,85 \pm 0,42	,000	1,00
atitude	3,84 \pm 0,55	3,89 \pm 0,59	3,90 \pm 0,57	-1,000	0,326
Professores de Fitness					
	<i>média ± dp</i>	<i>média ± dp</i>	<i>média ± dp</i>	t	p
conhecimento	3,71 \pm 0,58	3,75 \pm 0,51	3,76 \pm 0,52	-,682	0,501
habilidades	3,95 \pm 0,55	3,96 \pm 0,58	3,88 \pm 0,61	1,900	0,067
atitude	4,00 \pm 0,61	4,01 \pm 0,52	3,95 \pm 0,55	,933	0,358
Treinadores					
	<i>média ± dp</i>	<i>média ± dp</i>	<i>média ± dp</i>	t	p
conhecimento	3,72 \pm 0,48	3,75 \pm 0,38	3,78 \pm 0,37	-2,482	0,019*
habilidades	3,88 \pm 0,42	3,90 \pm 0,32	3,90 \pm 0,32	-,722	0,476
atitude	4,11 \pm 0,39	4,10 \pm 0,33	4,11 \pm 0,33	-1,000	0,326

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

A análise dos valores de auto percepção nos dois momentos revela-nos uma significativa similaridade entre eles. De facto, em ambos os momentos, os valores mais elevados correspondem à dimensão atitude, seguindo-se as habilidades, sendo que o conhecimento apresenta os valores mais baixos, em ambos os momentos. Apenas na dimensão conhecimento as diferenças entre os valores de auto percepção revelaram significado estatístico.

2.2.2.1.1 Estabilidade das respostas

Para analisar a estabilidade das respostas dos sujeitos utilizou-se o coeficiente de correlação intraclasse (R), por forma a estimar a extensão da variância erro (Quadro).

Segundo Crocker & Algima (1986) e a American Psychological Association (1990), o facto de se realizarem inferências sobre os resultados obriga ao conhecimento da extensão do erro nas respostas.

Quadro 4 - correlação intraclasse (R) entre o teste e o reteste e intervalo de confiança (IC)

subescalas	Correlação intraclasse					
	Professores de Educação Física		Professores de Fitness		Treinadores	
	R	IC (95%)	R	IC (95%)	R	IC (95%)
conhecimento	0,986	0,970 – 0,993	0,988	0,975 – 0,994	0,982	0,963 – 0,991
habilidades	0,995	0,990 – 0,998	0,929	0,857 – 0,965	0,991	0,982 – 0,996
atitude	0,992	0,984 – 0,996	0,816	0,652 – 0,908	0,990	0,980 – 0,998

No Quadro 4 podemos observar que os valores de R são todos elevados (superiores a $R=0,81$), prova da estabilidade das respostas dos respondentes. Verificámos que, pelo menos nestas sub-amostras, as respostas dos sujeitos revelam uma fiabilidade elevada, expressão da invariância temporal da sua apreciação aos itens que compõem as escalas.

2.2.2.1.2 Consistência interna

Para a análise da consistência interna recorreremos ao cálculo do *alfa de Cronbach* para quantificar o grau de homogeneidade dos itens em cada subescala, e à *correlação interitem* (Cii) para cada subescala que, face ao elevado número de *correlações*, optámos por apresentar apenas o valor médio (Quadro). Para a leitura dos valores de *alfa de Cronbach* tomamos como referência o valor crítico de $\alpha = 0,70$, proposto por Nunnally (1978), e na leitura da *correlação interitem* as indicações de Bollen (1989) que, apesar de reconhecer a grande diversidade de posicionamentos na literatura acerca do valor óptimo de Cii, considera 0,50 um valor aceitável.

Quadro 5 - alfa de Cronbach para cada subescala

	Professores de Educação Física (n = 658)		Professores de Fitness (n = 398)		Treinadores (n = 468)	
	α de Cronbach	Ciit*	α de Cronbach	Ciit	α de Cronbach	Ciit *
conhecimento	0,871	0,41	0,892	0,46	0,866	0,37
habilidades	0,935	0,45	0,960	0,52	0,902	0,34
atitude	0,844	0,52	0,826	0,61	0,847	0,32

* valor médio da correlação inter-item.

A análise do Quadro 5 permite-nos verificar que nenhum valor de α de Cronbach é inferior ao valor crítico proposto por Nunnally (1978), logo o grau de homogeneidade de cada subescala é aceitável. Relativamente à correlação interitem, os valores médios das correlações variam entre 0,32 e 0,61, sendo que 3 subescalas apresentam valores superiores a 0,50, mas não em demasia.

3. Identificar as competências e criar o modelo de competência

Neste ponto utilizámos como pano de fundo as três tarefas⁶¹ indicadas pelos autores, mas com um revestimento diferenciado, adaptado ao propósito do nosso estudo. Em termos genéricos podemos dizer que começamos por procurar clarificar o constructo competência para depois procurar perceber a ideia de competência explicitada pelos profissionais das 4 áreas ocupacionais em análise, visando organizar, interpretar e representar a informação obtida.

Na procura da “ideia” de competência, procurámos ir além do pensamento explícito (o que dizem), procuramos chegar também ao pensamento implícito (o que pode ser inferido através do que é mencionado). Por recurso às entrevistas, procurámos dar cumprimento a este propósito em três grandes etapas relacionadas entre si: (1) identificar os termos que os profissionais associam a competência, (2) representar as associações identificadas num espaço multidimensional (3) “preencher” com conteúdo os

⁶¹ Marrelli et al. (2005) referem que esta etapa é constituída por três tarefas relacionadas entre si, começa-se por identificar as competências específicas requeridas para o desempenho eficaz, seguido da sua organização numa estrutura visando a construção de um modelo de competência.

factores associados à competência, i.e., organizá-los, interpretá-los e representá-los – contribuir para a (re)configuração do conceito de competência aplicável ao profissional do desporto.

A exploração dos níveis de auto-percepção de competência, apesar de neste estudo assumir um papel complementar, não deixa de adquirir uma certa relevância, visto que o desempenho profissional competente resulta não só do nível de competência adquirido, mas também da auto-avaliação que cada um faz das suas competências. A percepção de domínio das competências necessárias à actividade profissional surge muitas vezes como factor decisivo da competência profissional. Nascimento (1999) refere que o sucesso profissional depende da utilização adequada de conhecimento e procedimentos, assim como do sentimento de domínio manifestado em relação ao conhecimento e habilidades inerentes ao desempenho profissional. Por sua vez, Dodds (1994) considera que a pessoa competente possui uma autoconfiança elevada e tende a procurar a aquisição de mais conhecimento num domínio cada vez mais específico. Importa ainda referir que, tal como a competência, a percepção de competência é específica, e situacional.

No desenrolar do trabalho procurámos ir esclarecendo aspectos subsidiários do propósito central para poder culminar nas respostas às questões centrais deste trabalho:

(1) Será que os profissionais do desporto que actuam em diferentes contextos de prática desportiva possuem uma representação de competência similar?

(2) Quais os pontos convergentes e quais os divergentes?

Bibliografia

- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2005). *Exploração do conceito de competência aplicado ao campo profissional do pedagogo do desporto*. Paper presented at the Resumos das Comunicações do Congresso Internacional Educação e Trabalho – Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais., Aveiro, Portugal.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2005a). *The concept of competence held by health & fitness teachers*. Paper presented at the AIESEP 2005 World Congress, Lisboa.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2006). Auto-percepção da competência profissional em estagiários de educação física de instituições de ensino superior portuguesas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte [Anais do XI Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos países de língua portuguesa: renovação e consolidação, São Paulo, Brasil, 6 a 9 de Setembro de 2006]*, 20(5), 429.
- Batista, P., Pereira, F., Graça, A., & Matos, Z. (2008). *Coaches' Self-perception of Professional Competence – the effect of professional experience and the type of teacher education institution*. Paper presented at the II Congreso Internacional de Ciencias del Deporte. Pontevedra: Universidade de Vigo [Edição em formato digital].
- Batista, P., Pereira, F., Graça, A., & Matos, Z. (2008a). *Intra-individual Discrepancy in Self-perception of Professional Competence for Teaching and Coaching*, Paper presented at the Congreso Internacional de Ciencias del Deporte. Pontevedra: Universidade de Vigo [Edição em formato digital].
- Batista, P., Pereira, F., Graça, A., & Matos, Z. (2008b). *Self-perception of the Professional competence in teachers of Physical Education with different levels of Professional experience*. Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science (ECSS). , Lisboa: Estoril

- Biddle, S., Markland, D., Gilbourn, D., Chatzisarantis, N., & Sparkes, A. (2001). Research Methods in Sport and Exercise Psychology: Quantitative and qualitative issues. *Journal of Sport Sciences*, 19, 177-809.
- Bollen, K. (1989). *structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales Cohen. *Educational and Psychological Measurement*, 20,37-46 .
- Crocker, L., & Algima, J. (1986). *Introduction to classical & modern test theory*. Forth Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Dey, I. (1993). *Creating categories:Qualitative data analysis*. London: Routledge.
- Dezin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* Englewood Cliffs: Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*, 46(2), 153-163.
- Feitosa, W. (2002). *As competências específicas do profissional de Educação Física: Um estudo Delphi*. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação de mestrado apresentada à Pos-graduação em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina.
- Franfort-Nachimas, C., & Nachimas, D. (1996). *Research Methods in the social sciences* (5ª ed.). White Plains, NY: Longman.
- Gratton, C., & Jones, I. (2004). *Research methods for sport studies*. London and New York: Routledge.
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Krane, V., Anderson, M., & Stean, W. (1997). Issues of Qualitative Research and Presentation. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 213-218.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data *Biometrics*, 33, 1, 159-174.
- Maia, J. (1993). Teoria Clássica dos Testes. Apontamentos de avaliação e análise dos dados do Mestrado de desporto de rendimento. FCDEF-UP.

- Marrelli, A., Tondora, J., & Hoge, M. (2005). Competency models - Strategies for Developing Competency Models.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data Analysis: an expanded sourcebook*. Michigan: Sage Publications.
- Nascimento, J. (1999). Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos. *Revista Paulista Educação Física*, 13(1), 5-21.
- Nascimento, J., & Graça, A. (1998). *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da sua carreira docente*. Paper presented at the Deporte e Humanismo En Clave De Futuro - VI Congresso de Educación Física e Ciencias do Deporte Dos Países de Lingua Portuguesa.
- Nybø, G. (2004). Personnel development for dissolving jobs: toward a competency-based approach? *Human Resource Management*, 15(3), 549-564.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Publishing Company.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: CA, Sage.
- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
- Weinert, F. (1999). *Definitions and Selection of Competencies. Concepts of competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.

Parte II

ESTUDOS EMPÍRICOS

**Termos e características associadas à competência – estudo
comparativo de profissionais do desporto que exercem
a sua actividade profissional em diferentes
contextos de prática desportiva**

Paula Batista; Amândio Graça; Zélia Matos
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto – Portugal

Aceite para Publicação

Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
publicação prevista no Vol. 8, nº 3 de 2008.

Resumo

Actualmente novos contextos de exercício profissional ganham espaço e significado para o profissional do desporto. A profissão complexifica-se requerendo profissionais competentes capazes de responder às novas exigências. A falta de consenso em torno do conceito de competência adquire maior visibilidade, impelindo a procura de elementos que contribuam para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao renovado campo de intervenção do profissional do desporto. Este estudo tem como principal propósito contribuir para a identificação do campo nocional que rodeia o conceito de competência em quatro áreas de intervenção do profissional do desporto – *Educação Física, Treino Desportivo, Actividade Física Adaptada e Fitness*. Foram entrevistados 120 profissionais (30 de cada área ocupacional) sobre os termos e características que associam à competência. Na análise dos dados recorreu-se aos procedimentos de análise de conteúdo. Os resultados indicam a existência de uma grande diversidade de termos e características associadas à noção de competência, sendo que a dimensão ética ocupa um lugar proeminente e o conhecimento se assume como elemento nuclear em todas as áreas ocupacionais.

PALAVRAS-CHAVE: CONCEITO DE COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL; CONHECIMENTO; PROFISSÕES DO DESPORTO

Abstract

Nowadays new contexts of professional intervention are gaining space and meaning for sports professionals. The profession is growing in complexity, requiring competent professionals able to answer to these new requirements. The lack of consensus around the concept of competence acquires greater visibility and urges the search for the elements that can contribute to the (re)construction of a valid and useful concept of competence, with potential to renovate professional field of sport. The main purpose of this study was to inspect the concept of competence ruling in four professional sports areas: *Physical Education, Fitness, Coach training, and Adapted Physical Activity*. A

hundred and twenty sport professionals (30 by occupational area) were interviewed about the terms and characteristics they associate to competence. Content analysis procedures were used in data analysis. The results show a wide variety of terms and characteristics associated with the notion of competence, revealing the prominent place of ethical dimension and knowledge as a core component in all occupational areas.

KEY WORDS: CONCEPT OF COMPETENCE, PROFESSIONAL COMPETENCE, KNOWLEDGE, SPORT OCCUPATIONAL AREAS

Introdução

O termo competência acompanha-nos desde épocas remotas. Segundo Mish (1995), '*competência*' surgiu pela primeira vez no Webster's Dictionary em 1596 tendo, desde então, sido objecto de diversas definições lexicógrafas. Clark (2005) analisou as definições de competência apresentadas no Oxford English Dictionary (1933) no MacMillan's Modern Dictionary (1938) no Swan's Anglo-American Dictionary (1952); e no Merriam Webster's Collegiate Dictionary (1995), denotando a convergência das definições em torno das ideias de suficiência, qualificação, aptidão, capacidade, ou condição (*state of being*) (pp.32-33).

O termo competência foi elevado à categoria de conceito científico, no campo da linguística, quando foi introduzida a distinção entre a competência e a performance dos falantes de uma língua (Chomsky, 1965).

McClelland (1973), apontado como precursor da competência ocupacional, considerava que os resultados importantes alcançados na vida não dependiam necessariamente da inteligência, assim como discordava da associação assumida entre *ser competente e possuir qualificações académicas*. Advogou a substituição dos testes de inteligência por uma avaliação centrada nos comportamentos, o que abriu caminho à mudança do paradigma da qualificação para o paradigma da competência e deu azo ao crescimento exponencial da literatura sobre a competência, nos mais diversos contextos de aplicação e sob as mais diversas perspectivas.

Schippmann et al. (2000) constataram o uso extensivo e precoce do termo competência na literatura psicológica, termo que se teria estendido sucessivamente do âmbito do direito para outros contextos, nomeadamente a psicologia clínica, a orientação vocacional, a educação e a psicologia industrial, e que definiria quer o desempenho bem sucedido de tarefas ou actividades, quer o domínio "adequado" de uma área de conhecimento ou capacidade.

Porém, a aparente simplicidade do conceito de competência não passa disso mesmo. É que a competência continua a revelar-se como um conceito pouco pacífico, tanto ao nível da conceptualização, como da sua utilização, que se faz de forma muito pouco rigorosa, se não mesmo indiscriminada (Ashworth

& Saxton, 1990; Velve, 1999). Acrescendo a esta falta de clarificação, a literatura evidencia uma profusão de termos utilizados como sinónimos de competência e uma grande diversidade de termos utilizados para definir o próprio conceito de competência. Refira-se a título ilustrativo o termo “competências” considerado por Parente (2003) sinónimo de “competência” e a definição de competência de Parry (1996) que é “composta” por termos - *conhecimento, habilidades e atitudes*. O recenseamento e arrumação destes termos revela-se uma tarefa difícil, se não mesmo impossível, se acrescentarmos à enorme diversidade a polissemia dos termos empregues (e.g., *conhecimento, habilidades, eficiência, desempenho, qualificação, certificação, capacidade, atitudes, comportamentos, padrões, perito, tarefas, papéis, contexto, reflexão, profissionalismo*, entre outros).

1. Definições de competência

A necessidade de identificar o campo nocional⁶² da competência, tal como já referenciamos em estudo anterior, em que tratamos as questões relacionadas com o significado e conceito de competência⁶³, revela-se essencial na exploração de um conceito com vista à sua utilização noutros contextos. Pensamos que a captação dos termos e das expressões semiconceptualizadas permite fazer um ponto da situação acerca do que rodeia este conceito tão pouco consensual e com contornos tão indefinidos.

Apesar desta grande diversidade e do pouco significado que representa a apresentação de definições de competência, procuraremos apresentar algumas definições que marcaram o percurso conturbado do entendimento de competência, dando evidência à diversidade de termos utilizados, acrescido dos termos utilizados como sinónimos de competência. Wiemann e Backlund (1980) e Keen (1992) consideram que a competência é a capacidade de

⁶² Campo nocional – conjunto de terminologia preexistente à doutrina, qualquer que fosse o domínio a que pertencesse previamente, tanto podendo tratar-se de palavras da língua como de expressões semiconceptualizadas. Necessidade de verificar sempre qual foi o significado anterior da noção, o campo a que pertenceu, a fim de medir o desvio provocado pela sua integração em novo contexto (Cossuta, 1989, p.71).

Nota: neste estudo utilizámos a noção de campo nocional de forma restrita, i.e., *circunscrita* aos termos e características que rodeiam o conceito de competência.

⁶³ Batista, P; Graça, A.; Matos, Z. (2007). Competencia – entre significado y concepto. Contextos Educativos. Revista de Educación, 10: 7-28.

escolher entre um conjunto de comportamentos disponíveis, procurando alcançar com sucesso os objectivos visados, dentro dos constrangimentos da situação. Numa definição metafórica (Keen, 1992): *“competence is compound, made up of different parts just like the fingers of a hand (i.e, skills, knowledge, experience, contacts, values and additionally coordination which is located in the palm, and supervision, symbolized by nervous system”* (p.112).

Spitzberg (1983) entende a competência como um sistema lato que envolve a forma como a *motivação*, o *conhecimento* e as *habilidades* se relacionam para se traduzirem em resultados eficazes em função das particularidades do contexto.

Spencer e Spencer, S. (1993) apresentam uma definição muito centrada nas características pessoais: *“competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation. Underlying characteristics means the competency is a fairly deep and enduring part of a person’s personality and can predict behaviours in a wide variety of situations and job tasks. Causally related means that a competency actually predicts who does something well or poorly, as measured on a specific criterion or standard”* (p.9).

Parry (1996) apresenta uma definição assente na relação entre os elementos da competência: ...) *“a cluster of related knowledge, skills and attitudes that affects a major part of one’s job (a role or responsibility), that correlates with performance on the job, that can be measured against well-accepted standards, and that can be improved via training and development”* (p.50).

Mirabile (1997) associa o conceito a desempenhos elevados, referindo que *“Competency is a knowledge, skill, ability, or characteristic associated with high performance on a job, such as problem solving, analytical thinking, or leadership. Some definitions of a competency include motives, beliefs and values”* (p.75). Competência é considerada a capacidade de tomar decisões satisfatórias e eficazes numa situação ou realidade específica (Kirschner, Van Vilteren, Hummel & wigman, 1997). Le Boterf (1994) considera que a competência é um saber mobilizar conhecimentos e habilidades numa situação específica e que sofre interferências directas da situação específica em que a acção decorre. Luz (2000) denuncia o mesmo tipo de entendimento quando

refere que "ser competente é saber transferir, saber combinar e integrar, supõe a capacidade de aprender e adaptar-se" (p.46). Barnett (1994) refere que uma parte crítica do conceito de competência é lidar com o inesperado e o imprevisível de uma maneira criativa. Por sua vez, Sandberg (2001) olha a competência como uma combinação de conhecimento, experiências e capacidades de cada pessoa: "*competence as a combination of a person's knowledge, experiences and abilities*" (p.103). A competência é então vista como uma definição pragmática que contém: *conhecimento* – o que se pode aprender no processo de educação; *experiência* - o que se recolhe no emprego, no local de trabalho e na vida social e *capacidades* – para usar o conhecimento e a experiência.

Apesar de reduzida, a diversidade de olhares aqui apresentados sobre o conceito de competência trouxe à superfície a convergência e divergência de entendimentos, denunciando, desde logo, a panóplia de termos utilizados na sua definição e as diferenças de interpretação dos mesmos. No Quadro 4.1, podemos observar uma pequena síntese dos termos utilizados pelos autores aqui referenciados.

Quadro 4.1 - síntese dos termos referenciados nas definições de competência

Autor	Termos
Wiemann, Backlund (1980)	capacidade de escolher, sucesso, objectivos, constrangimentos, situação.
Spitzberg (1983)	motivação, conhecimento, habilidades, resultado eficaz, contexto.
Keen (1992)	habilidades, conhecimentos, experiência, contactos, valores, coordenação.
Spencer, Spencer (1993)	características individuais, personalidade, desempenho superior, trabalho, variedade situações e tarefas.
Barnett (1994)	lidar inesperado, imprevisível, forma criativa.
Le Boterf (1994)	saber mobilizar, conhecimentos, habilidades, situação específica.
Parry (1996)	conhecimentos, habilidades, atitudes, desempenho, incrementada e desenvolvida pelo treino.
Mirabile, 1997)	conhecimentos, habilidades, capacidades, características associadas a alto desempenho (resolução de problemas, pensamento analítico ou liderança).
Kirschner et al. (1997)	conhecimento, habilidades, actuar, eficazmente, situações.
Luz (2000)	saber transferir, saber combinar, saber integrar, capacidade, adaptar-se.
Westera (2001)	lidar com situações, complexas.
Sandberg (2001)	combinação conhecimentos, experiência, capacidades de cada pessoa.

Total de termos diferentes N = 24	Termos com maior número de referências				
	conhecimento N = 8	habilidade N = 6	situação N = 5	capacidade e desempenho N = 4	saber N = 3

Nota: os restantes termos foram apenas referidos uma ou duas vezes.

Do conjunto restrito de autores apresentados, ficamos com a noção de que os termos mais relacionados com a competência são o *conhecimento*, *habilidades*, *situação*, *capacidade* e *desempenho*, e que o *conhecimento* assume a primazia, logo seguido do termo *habilidades*. No trabalho de síntese para identificar os termos mais associados à competência, Weinert (2001) chegou aos seguintes termos: *conhecimento* (knowledge); *qualificação* (qualification); *capacidade* (ability; capacity), *proficiência* (proficiency) e *habilidade* (skill). Nesta síntese não figura o termo atitudes, que na pequena súmula por nós efectuada é apenas referenciado por Parry (1996).

2. Correlatos de competência

Uma questão que importa equacionar reporta-se aos termos utilizados como sinónimos e ou correlatos de competência. Num esforço de descontaminação conceptual, Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiens (2002) procuraram analisar a oposição de termos como: *competência vs performance*; *competência vs qualificação*; *competência vs capacidade* (capability and ability); *competência vs conhecimento, habilidades e atitudes*; e *competência vs expertise*.

Na questão da relação entre *competência* e *desempenho [performance]*, apesar da implicação necessária entre os dois conceitos, eles não devem ser confundidos. De acordo com Gonzi, Hager e Athanasou (1993): “*Performance is what is directly observable, whereas competence is not directly observable, rather it is inferred from performance.*” (p.6). Porém, os dois termos continuam teimosamente a ser utilizados de forma indiferenciada. Para tornar mais clara a distinção, Holmes (1992) alega, a título de exemplo, que qualquer condutor competente, em determinadas circunstâncias (mau tempo, situação de emergência, cansaço, álcool), pode ter um desempenho deficiente ou imprudente.

Competência e qualificação devem ser também distinguidas. A qualificação refere-se, de forma geral, a processos formais que conduzem à atribuição de um grau, diploma, certificado, ou reconhecimento de habilitação numa dada área ou função. Em muitas áreas, a qualificação é um requisito não

apenas para aceder à profissão, mas também para aceder à competência na respectiva área. Porém, em muitas esferas da vida, a questão da qualificação não é chamada para julgar a questão da competência e, em contrapartida, noutros aspectos, pessoas com elevada qualificação não são necessariamente competentes (Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiens, 2002).

Nos anos 80, no Reino Unido, foi introduzido um sistema de qualificação profissional – *The National Vocational Qualifications* (NVQ). Os críticos deste sistema sublinham a excessiva ênfase na avaliação de resultados em detrimento do processo de aprendizagem, a redução da competência à demonstração de capacidades e habilidades genericamente descritas (Mulder, Weigel & Collins, 2007).

Capacidade tem um uso bem mais generalizado do que competência e por isso talvez mais difícil de delimitar como conceito. Em língua inglesa, ‘capability’, por ser um termo menos corrente que ‘ability’, ou mesmo que ‘capacity’, poderia ser um melhor candidato a uma demarcação conceptual. Porém capability surge na literatura quer para *definir competência* (ex: *A competency is a measurable human capability that is required for effective performance* (Marrelli, Tondora & Michael, 2005), quer como sinónimo de competência (ex: *As such we shall regard the two terms as being sufficiently similar for the literature on (individual-level) competencies to be broadly applicable to the study of (individual-level) capabilities e vice versa*) (Lees, Mabey & Liefoghe, 2005).

Na exploração do conceito de competência, os elementos conhecimento e habilidades surgem incorporados na generalidade das definições. Já as atitudes ora aparecem como elemento da competência, ora com um estatuto particular (Matos, 1989). Conhecimento e habilidades tendem a ser visíveis, logo mais susceptíveis de ensinar, de desenvolver com o treino, enquanto que as características da pessoa como o autoconceito, traços de personalidade e motivos estão escondidos, logo de difícil acesso e de mais difícil desenvolvimento. Apesar de o conhecimento ser um elemento chave da competência, ele não é suficiente para se ser competente (Perrenoud, 1999), e portanto não se pode tomar o conhecimento pela competência. No que respeita

às habilidades, o grau de sobreposição depende da abrangência dada aos termos. E habilidade (*skill*), mais ainda que competência, é um termo sujeito a definições muito diversas. Nas definições mais restritivas, habilidades são inequivocamente elementos da competência. Porém, nas definições mais abrangentes de habilidades ou nas definições mais restritivas de competência, os termos podem vir a confundir-se. Westera (2001) sustenta que o conceito de competências não tem qualquer significado para além da sua associação ao termo 'skills', afastando-se dos que pretendem conferir poder explicativo à competência, enquanto conceito que incorpora a aplicação efectiva do conhecimento especializado e das habilidades num contexto específico. Perrenoud (1999a) também não vê qualquer utilidade em distinguir competências de habilidades, distanciando-se daqueles que pretendem reservar o conceito de competências para as operações cognitivas de nível superior e relegar as habilidades para os níveis cognitivos inferiores.

A *expertise* aparece associada, de uma forma geral, a áreas de conhecimento e acção especializadas. O termo *expertise* remete para as ideias de elevada competência, elevada experiência e elevada eficiência no desempenho das tarefas. Quando aparecem relacionadas, a competência aparece como um grau abaixo da *expertise*, como por exemplo nos estádios de desenvolvimento profissional (Berliner, 1994).

Um outro foco de confusão deriva do modo como se concebe a relação entre 'competência', conceito global, e 'competências', conceito sectorial. O termo competência como correlato de competências remete frequentemente para um entendimento analítico da competência, entendida como súmula de competências, passíveis de pré-especificação operacional e avaliação objectiva.

Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiens (2002) procuraram resolver o problema da definição de competência, não através de uma definição correcta universal de competência, mas pela construção de uma definição pragmaticamente viável e socialmente construída pelos sujeitos que a vão usar tendo por referência as pessoas, os objectivos e os contextos. Com este propósito estes autores, compararam a forma de entendimento da competência

à forma de uma amíeba, que se molda em função do equilíbrio de dois conjuntos de forças, as forças que se exercem de dentro para fora e as forças que se exercem de fora para dentro. As forças que se exercem de dentro para fora resultam da expressão particular dada a cada uma das dimensões da competência, isto é em que medida a competência é entendida aos longos dos eixos bidireccionais (1) *característica pessoal vs característica da tarefa*; (2) *competência do indivíduo vs competência distribuída*; (3) *natureza geral vs natureza específica*; (4) *competência como nível vs níveis de competência*; (5) *ensinável vs não ensinável*. Por outro lado, as forças que se exercem de fora para dentro têm a ver com os correlatos de competência e demais termos associados, cujas definições e definições das relações com o conceito de competência tendem a restringir ou a aumentar o âmbito do conceito.

O principal propósito deste estudo foi identificar o “campo nocional” que rodeia o conceito de competência, colocando em evidência a diversidade de termos que os profissionais do desporto associam à “ideia” de competência, acrescido da identificação do “núcleo” de características que estes associam ao profissional competente, na procura de indicações que contribuam para o mapeamento do conceito de competência, aplicável ao seu campo de intervenção profissional.

Ao explorarmos os termos que os profissionais do desporto associam à competência tentámos perceber a existência de aspectos convergentes e divergentes em quatro áreas de intervenção do profissional do desporto (Educação Física, treino, fitness e actividade física adaptada). A nossa opção é reforçada por autores como Sandberg (2000) que considera que a competência deve ser entendida na relação íntima que o trabalhador estabelece com o trabalho que executa, trabalhador e trabalho são consideradas uma entidade única. A exploração das características teve como principal objectivo obter informação complementar que contribua para uma ideia mais clarificada da ideia de competência do profissional do desporto.

3. Material e métodos

3.1 Universo profissional e fraccionamento da amostra

Tomando como referência genérica, a delimitação estabelecida no projecto AEHESIS⁶⁴ circunscrevemos o âmbito do nosso estudo aos contextos de ensino e treino, dentro e fora do sistema escolar, ficando excluídas as áreas ocupacionais ditas não-pedagógicas, como a gestão, o comércio e a comunicação social, entre outros. Assim sendo foram consideradas quatro áreas de ocupação profissional no âmbito do desporto: *Educação Física, Treino Desportivo, Fitness e Actividade Física Adaptada*.

A constituição da amostra não obedeceu rigorosamente a métodos de amostragem formais, mas cumpriu o critério de selecção de amostras significativas para estudos de natureza qualitativa, estratégia referida como admissível em amostras inferiores a 100 casos (Hill & Hill, 2002). A amostra utilizada, não sendo representativa do universo profissional total, tem uma dimensão suficientemente grande (120), que se enquadra nas exigências de um estudo de natureza qualitativa, permitindo assim suportar as análises dos dados previstas. Cada área profissional é representada por 30 sujeitos, 14 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. As idades dos respondentes estão compreendidas entre os 23 e os 58 anos, com médias de idades relativamente similares entre os grupos, mas com valores de dispersão muito diferentes (*professores de EF – 39,03±0,51; treinadores – 38,30±6,91; professores de fitness – 32,57±8,25; professores de actividade física adaptada – 35,50±10,18*), parecendo reflectir a maior ou menor estabilidade e longevidade de cada área ocupacional.

Relativamente às habilitações académicas, apenas nos grupos de treinadores e professores de *fitness* existem profissionais que não possuem

⁶⁴ *Aligning a European Higher education Structure in Sport Science* - organismo que congrega especialistas na área da formação em desporto de 28 países europeus, entre os quais se inclui Portugal. No âmbito deste projecto, foram elaborados vários documentos visando construir referenciais para o desenho dos currículos de formação na área do desporto, tendo em consideração a Declaração de Bolonha, os objectivos de Lisboa relativos à Agenda de Educação e Formação 2010 e ainda a Estrutura da Qualificação Profissional na Europa (*European Qualification Framework – EQF*).

formação superior específica, com uma expressão muito similar em ambos os grupos, cerca de 30%.

O estatuto de ex-praticante desportivo é uma realidade na maioria dos profissionais entrevistados, assumindo expressão mais elevada no grupo dos treinadores (83,3% foram ex-atletas), surgindo logo de seguida o grupo de *fitness*, com 80% de ex-praticantes.

No que respeita à vinculação profissional, importa referir que grande percentagem destes profissionais se pauta pela acumulação de funções. Ainda assim, nas áreas do *fitness* e do treino a tendência para a exclusividade já seja mais notória (46,6% e 30% respectivamente).

3.2 Procedimentos de recolha

Os dados obtidos resultaram de uma entrevista semi-estruturada, constituída por seis questões abertas. Todos os sujeitos foram entrevistados pelo mesmo entrevistador, em ambiente calmo e sem a interferência de terceiros.

Foram entrevistados sujeitos pertencentes a quatro áreas do campo do profissional do desporto: *professores de Educação Física; professores de actividade física adaptada, professores de fitness e treinadores desportivos.*

Neste estudo apenas duas questões da entrevista são objecto de análise:

Q1 – “ *Quando pensa em competência, quais os termos que imediatamente lhe associa?*”.

Q3 – “*Quais as principais características que associa a um professor⁶⁵ competente?*”

3.3 Procedimentos de análise

As respostas foram analisadas por recurso aos procedimentos de análise de conteúdo. Iniciámos o processo efectuando a transcrição integral

⁶⁵ A designação “professor competente” alterava-se, em função da área profissional do inquirido, para: professor de actividade física adaptada, professor de fitness e treinador.

das entrevistas, para posteriormente sujeitar as respostas a um processo iterativo de classificação. Os procedimentos de análise das duas questões foram similares, na primeira questão utilizaram-se os seguintes passos analíticos:

- identificação, anotação e contagem de todos os termos referenciados pelos respondentes;
- condensação dos termos identificados, por recurso à similitude semântica por forma a reduzir a dispersão dos termos originais;
- hierarquização dos termos mais referenciados, após condensação;
- ordenação dos termos mencionados em função da ordem de referência;
- representação gráfica dos termos mais valorizados resultante da agregação da hierarquia e da ordem de referência, de acordo com os seguintes critérios:
 - . consideraram-se os termos referenciados nos três primeiros lugares da hierarquia acrescidos, dos termos referenciados mais vezes em primeiro lugar, até ao mínimo de duas referências.
 - . acréscimo do número de referências, dos termos presentes nos três primeiros lugares da hierarquia.

O acréscimo do número de referências foi feito em função do número de vezes que o termo foi referenciado em primeiro lugar, a escala utilizada foi a seguinte:

- *termo referenciado* $\leq 2 \Rightarrow +1$ referência
- *entre 3 e 5* $\Rightarrow +2$ referências
- *> 5* $\Rightarrow +3$ referências

Na questão 3, à semelhança da questão anterior, foram seguidos os seguintes passos analíticos:

- identificação, anotação e contagem das características associadas ao profissional competente;
- condensação das características referenciadas, por recurso à similitude semântica por forma a reduzir a dispersão do número de termos originais;

- hierarquização das características mais referenciadas, após condensação;
- agregação das características da mesma natureza tomando como pontos de referência as componentes da competência referenciadas por Stoof, Martens, Van Merriënboer e Bastiens (2002) como amplamente aceites pela generalidade dos autores - *conhecimentos, habilidades e atitudes* - e as dimensões de avaliação da aptidão profissional individual (13) - *dimensão intelectual, dimensão técnica, dimensão moral e dimensão relacional*.

4. Apresentação e discussão dos resultados

4.1 Termos associados à competência

Na inquirição dos termos associados ao conceito de competência, podemos constatar que o número de termos mencionados, quer pela totalidade da amostra, quer por cada grupo de ocupação profissional, é muito elevado. Os respondentes referiram um total de 476 termos, dos quais 327 são diferentes. O número total de termos mencionados por cada grupo de ocupação profissional assume o valor mais expressivo nos *professores de actividade física adaptada (131)* e a menor expressão nos *professores de fitness (101)*. Mesmo após a condensação dos termos, por recurso à proximidade semântica, ainda se obtêm 272 termos, número manifestamente elevado (Quadro 4.2).

Quadro 4.2 - número total, parcial e após “condensação” dos termos em função da área ocupacional

Nº de termos	Educação Física	Treinador	Fitness	Actividade Física Adaptada	TOTAL
Total	128	116	101	131	476
diferentes	90	80	68	89	327
condensados	69	71	59	73	272

Um primeiro aspecto que sobressai destes resultados é a abrangência, a diversidade e dispersão presente em todos os grupos. Mesmo o grupo dos *professores de fitness*, que apresenta o menor valor (68), expressa claramente a falta de consenso, que tanto pode ser reflexo de uma falta de esclarecimento acerca do que é a competência, como da ausência do hábito de reflectir acerca

de questões desta natureza. Batista, Graça e Matos (2005), num estudo preliminar, com uma amostra de 90 sujeitos, obtiveram resultados similares, encontrando um total de 157 termos diferentes. Estes resultados corroboram os dados evidenciados pela literatura, que revelam uma extensa listagem de termos associados à competência. Neste momento, continuamos a assistir, nos diversos campos profissionais, não só a uma utilização de termos diferentes com significados similares, mas também à utilização do mesmo termo para representar conceitos diferentes. Autores como Boak (1991); Woodruffe (1991); Tate (1995); Winterton (1999) referem que as variadíssimas tentativas de estabelecer uma terminologia coerente tiveram até agora muito pouco sucesso. Stoof (2005) vem reforçar esta ideia ao considerar que um dos principais problemas que se colocam nos estudos da competência é a falta de clarificação do conceito, acrescida da dificuldade em distinguir o conceito de competência de outros termos relacionados. No seu estudo, os problemas de natureza conceptual foram apontados por 64% dos respondentes envolvidos numa equipa de construção de um mapa de competência.

4. 2 Hierarquia dos termos mencionados após “condensação”

Na sequência da condensação dos termos mencionados, passamos ao segundo patamar de análise, hierarquizando os termos mais referidos. Considerando apenas os termos referenciados nos quatro primeiros postos, um aspecto ganha logo relevo, o número de referências de cada termo é muito baixo – *conhecimento* (38); *profissionalismo* (17); *empenhamento e responsabilidade* (12); *capacidade* (8); *formação, pontualidade e assiduidade* (6); ... - face ao número total de termos (476) e tendo em conta que foram 130 inquiridos, sem qualquer restrição do número de termos que podiam mencionar.

Quando observamos cada grupo individualmente, deparamo-nos com o mesmo cenário. O termo *conhecimento* ocupa o lugar cimeiro entre os termos mencionados. No grupo de treinadores, o conhecimento tem a expressão máxima (12 menções), decrescendo nos restantes grupos, para 11 nos *professores de actividade física adaptada* e 7 nos *professores de EF*,

repartindo, neste caso, o lugar com o termo *domínio*. No grupo de *fitness*, o termo que recolhe mais referências é o *profissionalismo*, mas apenas com 9 menções (Figura 4.1). Apesar da pouca expressão da primazia do termo *conhecimento*, este surge como o termo mais referenciado, vindo de encontro à pequena síntese que elaborámos dos termos empregues nas definições de competência, em que o conhecimento aparecia na generalidade das definições, e das sínteses de autores como Mirabile (1997) e Weinert (2001), sobre os compósitos presentes no conceito de competência.

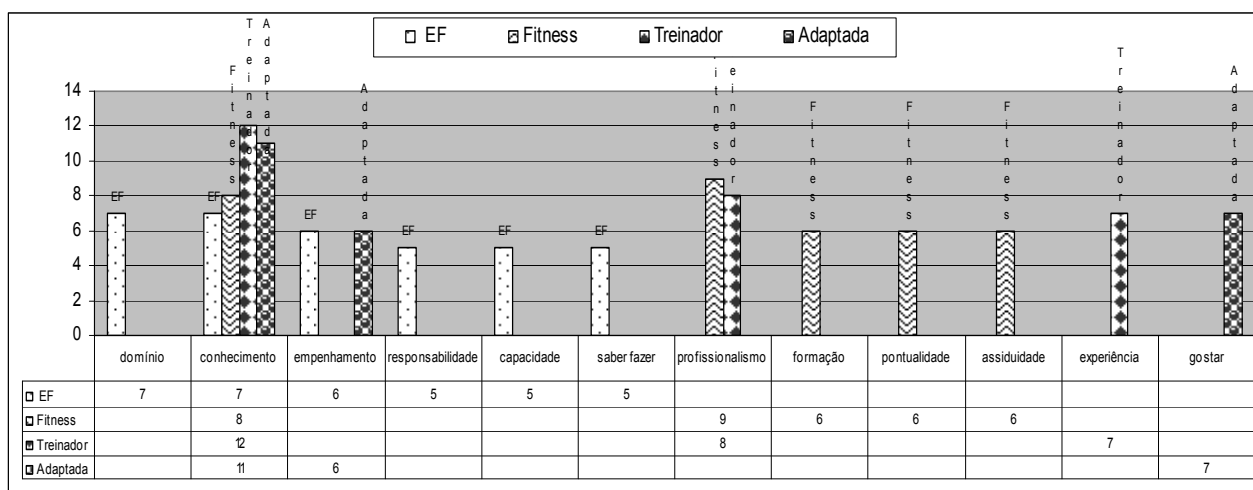


Figura 4.1 - expressão dos termos por área ocupacional (3 primeiros postos)

Esta evidência reitera a generalidade dos estudos ao nível da formação, particularmente da formação de professores, em que o conhecimento é referenciado como elemento base da competência (e. g., Flash, 1986; Grossman, 1990; Shulman, 1987). Todavia, Perrenoud (1999) não deixa de alertar que, apesar de essencial, o conhecimento não é suficiente para se ser competente, pois é necessário saber utilizá-lo. Noutras esferas, nomeadamente na pesquisa organizacional, desde os modelos de competência iniciais, como o de Boyatzis (1982), o conhecimento é considerado um elemento central, com um impacto profundo nos vários níveis de competências⁶⁶.

⁶⁶ 1º nível – subconsciência que incorpora a motivação e a personalidade; 2º nível – consciência que incorpora a auto-imagem e papel social; 3º nível – comportamento que incorpora as habilidades.

O *profissionalismo* surge nos professores de *fitness* e no *treinador* com uma expressão similar (diferença de uma menção) no entanto nos outros dois grupos o termo não ocupa um lugar de destaque nesta hierarquia, sendo apenas objecto de duas referências em cada um dos grupos.

A *experiência* é o terceiro termo mais mencionado pelos *treinadores*, não sendo referido uma única vez nos restantes grupos, excepto no grupo de *fitness* em que é referenciado uma vez. Será que este facto resulta de os treinadores possuírem uma visão mais interpretativa da competência, em que a experiência é um elemento valorizado ou simplesmente resulta da realidade que rodeia a profissão de treinador, que ainda hoje continua a ser “povoada” por ex-atletas e “curiosos” sem formações adequadas e muito menos formações superiores específicas, cuja tendência é valorizar a sua experiência no terreno como ex-atletas e como treinadores.

Podemos pensar que os resultados indiciam uma ideia de competência situada numa orientação interpretativa próxima de autores como Velve (2000) que considera o contexto em que cada pessoa trabalha e a experiência do trabalhador componentes da competência, e de Sandberg (2001), que coloca ênfase na experiência na forma como interpreta a competência; ou considerar simplesmente que a explicação se relaciona mais com a realidade da profissão. Relembremos que na amostra apenas 23,3% dos treinadores não tem formação superior específica.

Nos grupos de professores de *educação física* e de *actividade física adaptada*, o termo *responsabilidade* ocupa o terceiro lugar da hierarquia, e no grupo de professores de *fitness*, apesar de não ser este o termo referido, surgem dois termos – *pontualidade* e *assiduidade* – que se inserem no mesmo registo, podemos até dizer numa mesma dimensão - *ética profissional*. Importa ainda sublinhar que a generalidade dos *termos* referidos é de carácter marcadamente ético.

A importância atribuída às questões da *ética profissional* e *pessoal* é notória (ex. *profissionalismo*, *responsabilidade*, *pontualidade*, *assiduidade*, *trabalho*, *disciplina*, *honestidade*, *seriedade*, *atitude*). Esta ideia vem ao encontro da generalidade das conceptualizações de competência que

consideram que o elemento unificador do conceito de competência é a sua íntima ligação ao exercício de uma profissão. Esta ligação já em 1930 era referenciada na *Larousse Comercial* e assumida por Gilbert e Parlier (1992) quando referiam que a competência se reporta ao domínio de uma actividade profissional. Meignant (1999) vem reforçar esta ideia, quando refere que “a *competência reconhece-se em situação de trabalho*” que, por sua vez, se rege por um código de normas e valores.

Outro aspecto que vem dar corpo a esta ideia é o facto, de a generalidade dos modelos de competência englobarem as questões éticas sob as mais diversas designações (e.g., *traços* (Spencer & Spencer, S.,1993); *atitudes* (Westera, 2001); *ética*, valores (Cheetham & Chivers, 1996,1998); *moral* (Formosinho, 2001)). Complementarmente, e neste registo, acerca das questões atitudinais e dos valores, Matos (1989), baseando-se em autores como Ecke (1981) e Flach (1986), refere que a *atitude* não deve ser considerada como um elemento da competência, mas sim um atributo determinante da competência.

O termo *gosto*, associado a aspectos motivacionais, assume um lugar de destaque no grupo de actividade física adaptada (segundo lugar), reforçado com mais dois termos da mesma natureza, que surgem com duas menções cada (*vontade* e *motivação*). Nos restantes grupos, a sua expressão é menor e diferenciada, nos treinadores surge em quarto lugar, com três menções, e no grupo de *fitness* em quinto com apenas duas menções. Os *professores de EF* não mencionam o termo *gostar* mas referem outros relacionados com aspectos motivacionais, mas apenas com uma menção cada um (*interesse* e *desafio*).

Autores como Willis e Dubin (1990) na sua descrição de competência referem a motivação como um factor importante da competência, assim como Cheetham e Chivers (1996, 1998) que incorporam no modelo de competência profissional que desenvolveram a motivação. O factor motivacional tende a ser incluído em descrições de competência amplas, designadas por Kouwenhoven (2003) de descrições de competência mais elaboradas. O termo *saber fazer* no grupo dos *professores de EF* ocupa o terceiro lugar, nos treinadores é omissa e

nos *professores de actividade física adaptada de fitness* é apenas referenciado uma vez.

Em termos de síntese, importa referir que o *conhecimento* é o único termo que é mencionado pelos quatro grupos, nos três primeiros lugares da hierarquia e o *profissionalismo* e *responsabilidade* (ou termos da mesma natureza como *pontualidade* e *assiduidade*) são termos mencionados nos lugares cimeiros (3 primeiros). Batista, Graça e Matos (2005) num estudo piloto encontraram resultados muito semelhantes, pois os termos *conhecimento* e *profissionalismo* surgiram nos três primeiros lugares dos termos mais mencionados. O grupo de *fitness* evidencia uma tendência à valorização dos aspectos éticos (e.g., *profissionalismo*, *assiduidade*, *pontualidade*, *responsabilidade*) e os *treinadores* são os únicos a referir o termo *experiência*. Relativamente aos profissionais que trabalham com *populações especiais* estes evidenciam uma concepção mais relacionada com questões de carácter afectivo, denunciam uma componente de envolvimento pessoal muito marcada. Por último os professores de *Educação Física* valorizam o *saber fazer*, denunciando uma concepção de competência muito associada à prática, a aspectos de natureza funcional.

Tomando com referência a ideia de Stoof, Martens, Van Merriënboer e Bastiaens (2002), que referem que alguns termos são dimensões da competência e outros se situam numa esfera de influência mais ou menos próxima, os resultados induzem-nos a considerar os termos *conhecimento* e *profissionalismo* como elementos passíveis de serem considerados constituintes da competência, ou pelo menos elementos que se situam numa esfera próxima de influência do campo conceptual da competência.

Relativamente à distribuição dos termos é notória uma acentuação de termos relacionados com o *conhecimento* e com as questões éticas. Importa ainda referir que independentemente deste perfil geral que trespassa as quatro áreas profissionais, são visíveis diferentes acentuações de determinados termos em função da área profissional. A tradição que tende a ligar o profissional de EF à prática é bem visível nos resultados encontrados, o *saber*

fazer é o terceiro termo mais mencionado. A perspectiva funcionalista de competência ganha “corpo” nos profissionais de EF.

Na área dos profissionais que trabalham com *populações especiais* a componente afectiva, muito relacionada com aspectos motivacionais, ganham relevo termos como: *gostar, vontade, motivação*. Nos professores de *fitness* a marca diferenciadora situa-se nos termos referidos relacionados com a personalidade, tais como: *simpatia, paciência, carisma, simplicidade*, entre outros. Nestas duas áreas a perspectiva personalista parece estar presente. Os termos mencionados pelos treinadores ganham um grande peso na componente associada aos resultados como se pode constatar pela referência a termos como: *sucesso, qualidade, eficiência, resultados, rendimento, perfeição, entre* outros (perfazendo um total de 18 termos) e a *experiência* é muito valorizada, ocupando o segundo lugar da hierarquia com sete referências. Nesta área parecem associar-se duas perspectivas, uma behaviorista, relacionada com os resultados, e outra mais interpretativa relacionada com a experiência.

4.3 Ordem de referência dos termos

Ao nos centrarmos na ordem pela qual os termos foram referidos, constatámos que as sequências de termos, tal como o número de termos, são muito díspares, não sobressaindo em nenhuma área profissional, qualquer tipo de padrão. O número de termos mencionados por cada respondente varia entre um (2 treinadores e 1 professor de EF) e dez (2 professores de EF), mas a grande maioria refere 3 a 4 termos (cerca de 71%).

Ao analisarmos os termos que foram mais vezes mencionados em primeiro, segundo e terceiro lugares (Quadro 4.3) e tendo em conta os termos mais mencionados (Figura 4.2) verificamos que, dentro de cada área, existe uma associação entre a ordem de referência dos termos e os termos mais mencionados. Os termos referidos mais vezes em primeiro e segundo lugares (Quadro 4.3), à excepção do grupo de *professores de EF*, são detentores dos primeiros lugares da hierarquia dos termos mais referidos.

Quadro 4.3 - ordem de referência dos termos em função da área ocupacional

	Educação Física	Treino	Fitness	Atividade Física Adaptada
1º lugar	qualidade (3); responsabilidade (3) domínio (2); conhecimento (2); capacidade (2)	conhecimento (9) profissionalismo (5) experiência; organização (2)	profissionalismo (5) assiduidade (4) formação (3); responsabilidade (3); conhecimento (3)	conhecimento (5) responsabilidade (3) disponibilidade (2)
2º lugar	empenhamento (2); método (2); trabalho (2)	experiência (4) conhecimento (2); seriedade (2)	pontualidade (5) formação (3) profissionalismo (2); planeamento (2)	empenhamento(3) assiduidade (2)
3º lugar	Não aparece nenhum termo com mais de uma menção.	Sucesso (2); gosto (2)	simpatia (3) dedicação (2); assiduidade (2); disponibilidade (2); profissionalismo (2)	disciplina (3) conhecimento (2)

Pela observação dos dados podemos verificar que, no grupo de *fitness*, os termos mencionados mais vezes em primeiro lugar são o *profissionalismo* (5 menções), seguido da *assiduidade* (4 menções) e de três termos com o mesmo número de referências (3 menções): *formação*, *conhecimento* e *responsabilidade*. Em segundo lugar, e com a mesma expressão do termo *profissionalismo*, que é referido 5 vezes em primeiro, surge a *pontualidade*, seguida da *formação* (3 menções). O terceiro posto é ocupado pelo termo *simpatia* (3 menções).

O termo mais vezes referido em primeiro lugar pelos *professores de populações especiais* é o *conhecimento* (5 menções) seguido da *responsabilidade* (3 menções) e *disponibilidade* (2 menções). De salientar que o termo *gosto* apesar de ser o segundo termo mais mencionado por este grupo (7 menções) apenas é referido uma vez em 3º lugar e as restantes 6 referências aparecem nas quarta e quinta posições.

Nos *treinadores*, os termos mais referidos em primeiro lugar são o *conhecimento* (que foi o termo referido mais vezes), seguido do *profissionalismo* (5 menções), *experiência* e *organização* (ambos com 2 menções). Em segundo lugar, surge a *experiência* (4 menções) e a *seriedade* (2 menções), e em terceiro surgem os termos *sucesso* e *gosto*, com apenas duas menções cada. Já no grupo dos *professores de EF*, o panorama difere dos restantes: os termos mais vezes referidos em primeiro lugar são a *responsabilidade* e a *qualidade* (ambos com 3 menções), e o *conhecimento* e o *domínio*, que na hierarquia dos termos (Figura 4.2) são os termos mais referidos

por este grupo (7 menções cada um). Porém, só foram referidos duas vezes em primeiro lugar, juntamente com o termo *capacidade*. As restantes menções surgem apenas após o terceiro termo mais mencionado. O segundo lugar é ocupado por três termos - *empenhamento*, *método* e *trabalho* – com duas menções cada.

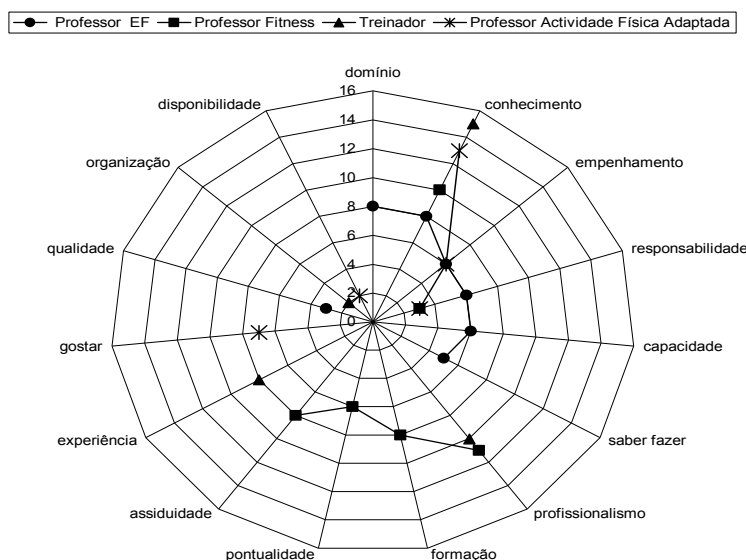


Figura 4.2 - representação da valorização dos termos: agregação da hierarquia com a ordem de referência

Tomando como referência a ideia de Stoof, Martens, Van Merriënboer e Bastiaens (2002), procurámos agregar a informação resultante da hierarquia e da ordem de referência dos termos, chegando a uma representação da valorização que é dada por cada área profissional aos termos mais mencionados (Quadro 4.3) dentre os termos representados que ocupam os três primeiros lugares da hierarquia acrescidos dos que foram referidos mais vezes em primeiro lugar.

Ao observarmos a Figura 4.3, verificámos que não existe convergência nos termos que são mencionados pelas quatro áreas profissionais. Interpretando os dados por recurso à perspectiva de Stoof, Martens, Van Merriënboer e Bastiaens (2002) verificamos que o termo que se encontra numa órbita de maior proximidade com o “núcleo” da competência é o *conhecimento*,

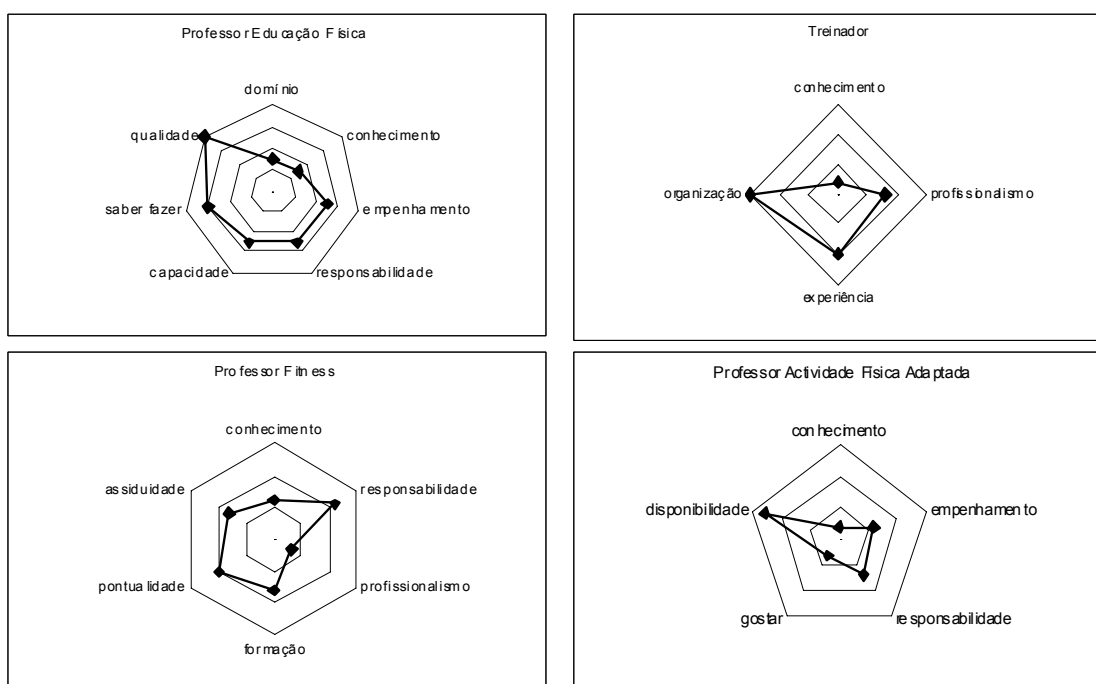
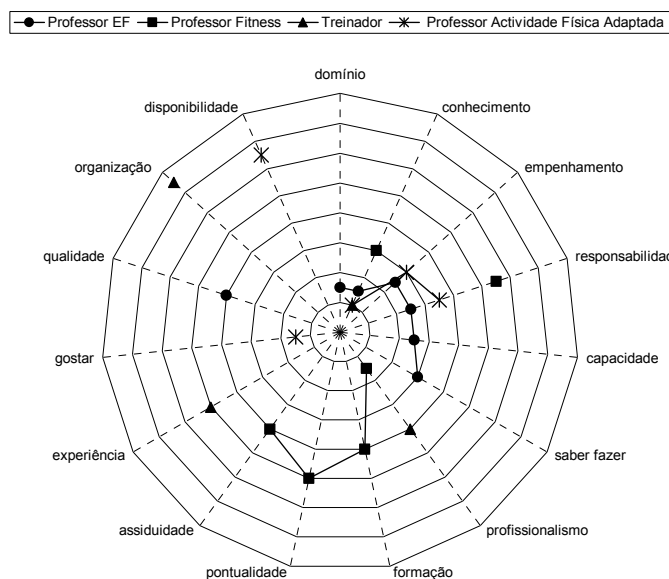


Figura 4.3 - representação dos termos em função da sua proximidade ao “núcleo” da competência: geral e por área ocupacional

isto apesar de no *fitness* o *profissionalismo* estar um pouco mais perto, com uma diferença mínima.

Ao analisarmos a proximidade dos termos ao núcleo da competência em cada grupo, constatámos que os termos estão ordenados da seguinte forma:

- Treinador – *conhecimento, profissionalismo, experiência* e, por último, *organização*.
- Professor de EF – *conhecimento e domínio* com a mesma proximidade, seguido de *empenhamento, capacidade e responsabilidade*, depois *saber fazer* e, por último, *qualidade*.
- Professor de actividade física adaptada – *conhecimento, gostar, empenhamento*, depois *responsabilidade* e, por último, *disponibilidade*.
- Professores de *fitness* – *profissionalismo, conhecimento, formação e assiduidade*, depois *pontualidade* e, por último, *responsabilidade*.

Além do termo *conhecimento*, que surge como um termo próximo do núcleo da competência em todas as áreas profissionais, os restantes termos colocam-se em diferentes zonas de proximidade, e os pontos de convergência não são muitos. De referenciar apenas o *profissionalismo*, que surge em três grupos, mais próximo do núcleo nos professores de EF, seguido dos professores de populações especiais e depois os de *fitness*. Ao considerarmos a síntese de Weinert (2001) sobre os “compósitos” da competência e os resultados por nós encontrados na análise das definições apresentadas neste trabalho, o facto de o *conhecimento* surgir como um termo de grande proximidade ao núcleo de competência adere à ideia generalizada de que o conhecimento é fundamental à competência. Quanto ao *profissionalismo*, este é referenciado por Parente (2003) como sinónimo de competência. O termo *capacidade* é também um termo indicado como um elemento que faz parte da competência (Weinert, 2001), apenas surge no grupo dos professores de EF. O termo *experiência* ao ser referenciado pelos treinadores, colocando-o em terceiro lugar na hierarquia de proximidade ao núcleo da competência, vem de encontro a perspectivas que colocam ênfase na experiência, considerando-a fundamental à competência (Sandberg, 2001; Velve, 2000). Os restantes termos acabam por se distanciar destas sínteses, apesar de alguns termos serem de natureza semelhante (ex: *habilidade* e *saber fazer*). Os *professores de EF* são o grupo que mais termos refere na órbita próxima do núcleo da competência (com 7 termos, sendo alguns da mesma natureza) e o treinador o

que coloca menos termos nesta zona de proximidade (apenas 4 e de natureza diferenciada).

Apesar de tomarmos como referência a ideia desenvolvida por Stoof, Martens, Van Merriënboer e Bastiaens (2002), temos consciência que esta tentativa de agregar os dados e a forma como os associámos (hierarquia e ordem de referência) não nos proporciona mais que uma leitura limitada e muito linear, na medida em que apenas são tidos em conta dados factuais de grandeza e de ordenação, não considerando a ênfase dada por cada respondente, aquando da referência dos termos. Um determinado termo pode ter sido referenciado em último lugar e o respondente atribuir-lhe mais importância comparativamente a outro termo que mencionou em primeiro lugar. No entanto, na nossa opinião, este tipo de análise é importante pois, independentemente da subjectividade que possa estar associada à interpretação efectuada, permite-nos avançar neste percurso sinuoso que nos propusemos percorrer, na tentativa de contribuir para a clarificação do conceito de competência aplicado ao campo profissional do desporto.

4.4 Características associadas à competência

Face às características referenciadas e tomando por referência a síntese das componentes da competência (Stoof, Martens, Van Merriënboer & Bastiaens, 2002) e as dimensões de avaliação da aptidão profissional (Formosinho, 2001), chegamos às seguintes categorias: *características pessoais*, *características relacionais*, *ética profissional*, *conhecimento* (subdividido em formação e formação contínua), *habilidades/dimensão técnica* (subdividas em preparação; realização e avaliação) e *outras características* (Quadro 4.4)

Quadro 4.4 - características associadas ao profissional competente em função da área ocupacional

		Prof. EF	Treinador	Prof. Fitness	Prof. Act. Física Adaptada
HIERARQUIA		.relação com os alunos; assíduo; pontual; empenhado (5) .sabe planejar; domina a matéria; formação; comunicar; conhecimento; adaptação; atitude (3)	.liderança (9) .pontualidade (5) .postura pedagógica; resultados; perfeccionista; conhecimento (4)	.simpático (4) .pontual; conhecimento (3) .actualizar-se; boa relação; boa apresentação; profissional; lidar bem com os clientes (2)	.motivar (6) .disponibilidade; conhecimento (5) .sensibilidade (4)
características pessoais		afável; não rígido; flexível; sentido humor; autoridade; compreensivo; assertivo; amigo; versátil; interventivo; espírito iniciativa; sensível; prestável; respeitador; sabe impor-se; democrático	ambicioso; perfeccionista; espírito de humor; personalidade forte; liderança; curioso; dinâmico; espírito combatividade; espírito de sacrifício; autotitário; convictos; seguro; flexível; tolerante; perseverança; compreensivo; equilibrado; inteligente; persuasivo; afectividade; consistente; parte psicológica	paciência; alegre; divertido; simpático; boa disposição; boa pessoa; humilde; motivador; animador; incentivador	afectuoso; atencioso; atento; paciente; afável; sensibilidade; tolerante; persistência; alegre; curiosidade
		EF - n = 20 T - n = 34 F - n = 15 AFA - n = 17			
características relacionais		relaciona-se bem com os alunos; boa relação professor-aluno; boa empatia; relação social afectiva boa; boa relação com os alunos; promover bom clima de aula; estabelecer boas relações; bom clima de aprendizagem; interagir com os alunos	relação com os atletas; humanismo; capacidade de se relacionar; compreender os atletas; saber quando apoiar os atletas; ajudar os que precisam; domina dinâmica de grupo; bom relacionamento com os atletas; ligação afectiva; espírito de grupo	conseguir lidar com as pessoas; boa relação com os alunos; jeito para lidar com os alunos; servir o cliente; conseguir lidar com as pessoas; empatia; saber ouvir os colegas; partilhar	saber lidar com as pessoas; trazer alegria para a aula; parte social; ter tempo para dialogar com os idosos; consegue falar facilmente; interagir com eles; bom senso na relação; empatia; receptivo; saber ouvir as pessoas; ligação mais próxima às pessoas; respeitar os alunos; interagir com eles; compreender estas populações; saber receber; dominar afectivamente; boa relação humana; aceitar os alunos;
		EF - n = 11 T - n = 13 F - n = 10 AFA - n = 22			
ética profissional		pontual; assíduo; organizado; rigoroso; metódico; profissional; cumpre regras; responsável	organizado; rigoroso; pontualidade; presença a tempo e horas; profissionalismo; responsável; ter regras; aplicar valores; acreditar e lutar por determinados valores; trabalhador; empenhado; dedicado; interessado; preocupação com o trabalho	profissional; profissionalismo; atitude perante a profissão; rigoroso; responsável; pontual; assíduo; cumprir horários; chegar a horas	dedicado; interessado; profissionalismo; rigoroso; responsabilidade; exigente consigo; assiduidade; pontualidade; empenho; dar-se à causa; esforçar-se muito; entregar-se aquilo que está a fazer
		EF - n = 22 T - n = 32 F - n = 15 AFA - n = 25			
	formação	conhecimento da matéria; boa formação inicial; domina o âmbito da sua disciplina; domina as matérias que ensina; domínio dos conteúdos; formação académica; formação sólida; formação científica; saber; conhecimento	conhecimento na área; bom nível teórico; domina conhecimento; conhecimento geral e específico; domina as áreas técnicas; conhecimento da modalidade; formação académica; conhecimento do planeamento; formação de base; conhecer o jogo; bons conceitos tácticos e estratégias; conhecer o treino; conhecer os princípios do treino; conhecimento do que é o desporto e a prática desportiva; ter conhecimento dos atletas; competência técnica e científica; ter conceito de jogo; conhecedor do que faz	Formação; bem formado no assunto; conhecimento; boa formação técnica; sabe de anatomia e fisiologia	conhecimento; saber o que se está a dar; saber de deficiência, modalidade e psicologia; formação; conhecimentos teóricos; competência científica; domina a área de intervenção; bons conhecimentos científicos e pedagógicos; conhecimentos científicos
		EF - n = 15 T - n = 24 F - n = 10 AFA - n = 16			
	TOTAL	EF - n = 26 T - n = 28 F - n = 20 AFA - n = 22			
Conhecimento	formação continua	actualizar-se; curiosidade para aprender; tem avidez de saber; renovar o ensino; estudar todos os dias; capacidade de procurar e inovar; cultivar-se; vontade de mudança necessidade de fazer melhor; inconformismo	permanentemente insatisfeito; adquirir formação; estar atento	actualizar-se; saber cada vez mais; querer saber mais; actualização; reciclar constantemente; esforçar-se por acrescentar algo; constante actualização	curiosidade; necessidade de pesquisa; aprofundar os conhecimentos; constantemente actualizado; investimento; busca de conhecimentos científicos e exigente na actualização dos conhecimentos
		EF - n = 11 T - n = 4 F - n = 10 AFA - n = 6			
habilidades/ dimensão técnica	preparação	saber retirar o que é essencial da matéria, o que os alunos têm de dominar	qualidade de preparação dos treinos e época; saber planejar; preparar treinos; trabalhar nas áreas da observação; preparação de tudo para que corra o melhor possível; trabalhador nos planeamentos	colocar objectivos claros; saber avaliar e planejar	estabelecer metas e objectivos; exercícios adaptados aos alunos
		EF - n = 17 T - n = 29 F - n = 14 AFA - n = 23			
	realização	motivar os alunos para a aula; promover e motivar para a aprendizagem; criar clima que leve os alunos a gostarem das aulas; preocupação em criar pessoas emocionalmente saudáveis; chegar a todos os alunos e ao aluno; fazê-lo aprender; arranjar estratégias para chegar ao aluno; soluções para dar o que os alunos precisam; chegar ao nível dos alunos; misturar intuição com técnicas; capacidade de tocar nos pontos fundamentais aos alunos; trabalho dirigido aos alunos; parte pedagógica; sabe concretizar; consegue transmitir; passar a informação de forma concreta	sintonizar área da preparação física; procurar alcançar os objectivos; saber explicar e transmitir; consegue transmitir ideias; transmitir ao grupo a realidade; aneira como se ensina; saber ensinar; saber estar no treino dando feedbacks; durante o treino corrigindo; capacidade de tomar decisões	aplicar conhecimentos; bom nível técnico; não deixar fazer o que prejudica; saber exprimir o que sabe; sabe ler o corpo o movimento; observação corporal; não exagerar nas cargas; não mandar fazer aquilo que não sabe controlar bem os alunos; não inventar; conseguir fazer o que manda fazer	ir ao encontro deles; manter o interesse deles; capacidade de motivar; não procurar ir muito longe; adaptar de acordo com os idosos; ter cuidado com o que faz; capacidade de adaptação; saber transmitir; flexibilização perante as turmas; capacidade de moldar-se às situações; qualidade do feedback; observação; saber transmitir; explicar bem; saber orientar; saber aplicar conhecimentos técnicos e científicos; exemplificar
		EF - n = 17 T - n = 29 F - n = 14 AFA - n = 23			
	avaliação	-----	-----	-----	reflexão
outras características relevantes	contexto trabalho/W colectivo	-----	não se limitar ao envolvimento desportivo; bom gestor de competências individuais, quer dos jogadores quer da sua equipa técnica; bom coordenador da sua equipa; competências de gestão	trabalhar em equipa	-----
		T - n = 9 F - n = 1	experiência; treinador com algum historial; conhecer a realidade nacional/internacional	-----	-----

Nota: EF – professor de Educação Física; T – treinador; F – professor de Fitness; AFD – professor de Actividade Física Adaptada

As características que os respondentes associam a um profissional competente são múltiplas e dispersas, excedendo mesmo o número de termos referenciados. Das 589 características mencionadas, 506 são diferenciadas, à partida, conseguindo-se apenas reduzir para 451 características, após uma operação de condensação por proximidade semântica. Quando observámos a expressão numérica das características referidas dentro de cada área profissional o panorama mantém-se: o número de características já condensadas oscila entre 86, no grupo de *fitness*, e 158, no grupo de *treinadores*.

Ao analisarmos a hierarquia das características mais referenciadas por grupo, verificámos a ausência de aspectos comuns.

Os *treinadores* assumem o valor mais expressivo na característica *liderança* (9 menções), seguido da *pontualidade* (5 menções) e *postura pedagógica*, *resultados*, *perfeccionismo* e *conhecimento*, todas com 4 menções. A *liderança do grupo* acrescida de aspectos relacionados com o *profissionalismo*, o *saber lidar com os atletas* e o *alcançar de resultados*, são as características mais relevantes neste grupo.

Nos *professores de EF*, quatro características ganham relevância, apesar de cada uma ser mencionada apenas 4 vezes: *relação com os alunos*, *assídua*, *pontual* e *empenhado*.

Os *professores de fitness*, colocam como característica mais importante a *simpatia* (4 menções) seguida de um conjunto de características: *pontual*, *conhecimento*, *actualizar-se*, *boa relação*, *boa apresentação*, com apenas duas menções cada. O ser capaz de *motivar* é a característica que assume o topo da hierarquia nos *professores de actividade física adaptada* (6 menções), seguindo-se a *disponibilidade* e o *conhecimento*, ambas com 5 menções, e por último a *sensibilidade* (4 menções).

Tomando como referência a categorização das características em características pessoais, relacionais e de conhecimento (subdivido em formação e formação contínua), no grupo dos *professores de EF* e de *fitness*, verificámos que a maior concentração de características recai sobre a categoria *conhecimento* (associando formação e formação contínua)

perfazendo um total de 26 e 20 menções, respectivamente; nos *treinadores*, é a categoria *características pessoais* (34 menções), seguida da *ética profissional* (32 menções); e, nos professores de actividade física adaptada, *ética profissional* (25 menções), seguida das categorias *características relacionais* e *conhecimento* (22 menções cada).

A subida da categoria *conhecimento*, comparativamente aos resultados anteriores, nos professores de EF e de *fitness* explica-se pelo número muito expressivo de referências à formação contínua, contribuindo para um aumento da expressão desta categoria.

O facto dos treinadores darem mais expressão às *características pessoais* e, nos termos, ao *conhecimento* leva-nos a pensar que a ética profissional, ao se relacionar com termos como profissionalismo é natural que tenha assumido aqui um valor expressivo.

Quanto aos professores de populações especiais as questões profissionais expressas anteriormente pelos termos *responsabilidade*, *empenhamento* que se colocava numa zona de proximidade do núcleo da competência, encontra expressão na categoria *ética profissional*.

Um aspecto que importa evidenciar é o facto das *características pessoais* referenciadas serem muito diferenciadas de grupo para grupo. Nos *professores de EF* situam-se em aspectos afectivos (*afável, compreensivo, amigo, sensível, prestável, ...*) e de controlo (*autoridade, flexível, versátil, assertivo, sabe impor-se, interventivo*); nos *professores de fitness* são referidas características relacionadas com a boa disposição (*simpatia, bom humor, alegre divertido, ...*); nos *professores de actividade física adaptada* é a afectividade que é realçada (*atento, paciente, afável, sensibilidade, atencioso, afectuoso, ...*); *por último*, nos treinadores, claramente distintos dos restantes grupos, as características referenciadas apontam para aspectos relacionados com a capacidade de controlar o processo e ambição nos resultados (*liderança, dinâmico, combatividade, perfeccionista, espírito de sacrifício, autoridade, ...*).

Quanto aos aspectos relacionais, os grupos de *professores de EF* e de *actividade física adaptada* apontam para aspectos de relação e de clima

positivo; os *professores de fitness* para se relacionarem com o cliente, dando resposta às suas necessidades; por último, os *treinadores* dão ênfase aos aspectos de gestão, expressas em referências como: “*saber gerir o atleta e o grupo, exigir grande atenção*”.

Na categoria habilidades e dimensão técnica, ao considerarmos os três momentos fulcrais do processo do ensino-aprendizagem – *preparação, realização e avaliação* –, conseguimos colocar em evidência a dissemelhança do teor de cada momento, nos diferentes grupos, à excepção de pequenos pontos de convergência.

Ao nível da *preparação* detectámos que as preocupações evidenciadas são bastante diferentes. O *professor de EF* tem apenas uma referência a este momento - *saber retirar o que é essencial da matéria, o que os alunos têm que dominar* – a preocupação está na selecção da matéria de ensino. No outro extremo, está o grupo dos *treinadores*, com mais referências e com menções centradas no planeamento do treino e da época. Das suas expressões emana uma preocupação em planear meticulosamente – *qualidade de preparação dos treinos e época, saber planear, preparar treinos, preparação para que tudo corra o melhor possível, trabalhador nos planeamentos*. Os professores de *fitness* centram a *preparação* no *saber colocar objectivos e no saber planear*. Quanto aos professores de actividade física adaptada, estes referem o *saber estabelecer metas e objectivos e seleccionar exercícios adequados aos alunos*.

Na fase da *realização*, existem alguns pontos de convergência entre os grupos de professores de EF e de populações especiais. Ambos apontam aspectos relacionados com o *ser capaz de motivar os alunos e adequar às suas capacidades* [professores de EF (e.g., *fazer os alunos gostar de ir à aula, motivar os alunos, chegar a todos os alunos, chegar ao nível dos alunos, chegar ao aluno fazê-lo de facto aprender*); professores de actividade física adaptada (e.g., *ir ao encontro deles, manter o interesse deles, capacidade de motivar, adaptar de acordo com os alunos, capacidade de moldar-se à situação, flexibilização perante as turmas*)]. Importa ainda referir que as características relacionadas com o *conseguir chegar a todos os alunos* se traduz em expressões diferenciadas. Enquanto que no professor de EF as

questões estão mais centradas na *adequação da exigência ao nível dos alunos*, nos professores de actividade física adaptada as questões centram-se na *adaptação, flexibilização* e no *moldar*, não apenas tendo em conta as capacidades, mas outros aspectos, nomeadamente, na variabilidade do “estar” nas aulas, que oscila, grandemente, desde a participação empenhada ao manter o interesse dos alunos.

Relativamente aos outros dois grupos, a ênfase nos aspectos de *realização* é claramente distinta. O grupo de *fitness* valoriza o *saber aplicar* e a observação no sentido da correcção e adequação das cargas, na garantia da segurança (e g., *bom nível técnico, não deixar fazer o que prejudica, observação corporal, não exagerar nas cargas, saber exprimir o que sabe*). Os treinadores dão ênfase à *transmissão de ideias* e à necessidade de uma *intervenção sistemática, para a obtenção de melhores desempenhos*, acrescida da *necessidade de tomar decisões*, neste caso decisões interactivas, isto é, no decorrer do processo de treino (e g. *saber explicar e transmitir, saber ensinar, saber estar no treino dando feedbacks, actuar durante o treino corrigindo, capacidade de tomar decisões*).

Outro aspecto que importa evidenciar é o facto dos aspectos da avaliação do ensino, no sentido da reflexão, serem apenas objecto de referência no grupo dos *professores de actividade física adaptada*.

As variáveis contextuais são objecto de referência no grupo de *fitness* e dos *treinadores*, embora com ênfases diferentes. No grupo de *fitness* são apontados aspectos relacionados com a necessidade de *trabalhar em equipa*, e nos treinadores surgem questões mais relacionados com o contexto de trabalho interno e externo, acrescidas de exigências ao nível da capacidade de gestão, com menções como: *não se limitar ao envolvimento desportivo, bom gestor de competências individuais, quer dos jogadores quer da sua equipa técnica; bom coordenador da sua equipa, competências de gestão*.

O grupo dos *treinadores* é o único em que as vivências anteriores são referenciadas como característica importante, com expressões como: *experiência, treinador com algum historial, conhecer a realidade nacional e internacional*.

Em jeito de súmula podemos dizer que o momento de *preparação* do ensino assume um peso diminuto nos professores de *fitness* e nos professores de actividade física adaptada, associando-se apenas ao *estabelecer de objectivos*. Nos treinadores a vertente de *preparação*  muito mais vincada, denunciando uma preocupação com a planificação de curto e longo prazo, acrescida da necessidade de articulação com a componente de preparação física (*sintonizar área da preparação física*) e da necessidade de trabalhar a observação (*trabalhar nas áreas de observação*). A tradição da existência de preparadores físicos nas equipas técnicas, ao nível do desporto rendimento,  claramente evidenciada tanto pela referência anterior como pela menção da necessidade de coordenar uma equipa técnica. Nos professores de EF a concentração  claramente na selecção da matéria de ensino (*saber retirar o essencial da matéria*).

Ao nível da realização, a concentração nos alunos sob o ponto vista motivacional e de adequação engloba as principais características referidas pelos *professores de EF* e de *actividade física adaptada*, enquanto que os treinadores dão ênfase  intervenção sistemática, no sentido de fazer passar a "ideia de jogo" que pretendem que os seus jogadores apliquem. No grupo do *fitness*, apesar de a intervenção ser também objecto de preocupação, esta reporta-se ao *garantir a segurança ao nível das posturas e da aplicação de cargas*.

A componente da *avaliação*, todos os grupos concentram as referências na *observação*, na preocupação com a correcção (FB prescritivos),  excepção dos *professores de actividade física adaptada*, que mencionam características relacionadas com a avaliação do ensino, mais propriamente a autoavaliação, traduzida no termo *reflexão*.

5. Conclusões

A tentativa encetada neste estudo de identificar o “campo nocional” do conceito de competência conduziu-nos a uma imagem dos “compósitos” tidos como relevantes, pelos profissionais do desporto, na noção de competência.

De destacar a dimensão expressiva do “campo nocional” de competência, fruto do número e diversidade de termos e características identificados e a relevância do *conhecimento* em todas as áreas ocupacionais. Outro aspecto que importa evidenciar, pela transversalidade e expressão que assume, são os termos relacionados com as questões éticas, sendo que o *profissionalismo* é o termo com maior expressão. A conjugação destes dois aspectos indica que o conhecimento pode ser considerado um elemento nuclear comum a todas as áreas e o *profissionalismo* um elemento nuclear ou de grande proximidade ao núcleo da competência, dependendo da área ocupacional.

Em torno do núcleo da competência identificaram-se aspectos comuns e divergentes entre as quatro áreas ocupacionais, nomeadamente no que concerne ao número e natureza dos termos e características mencionadas. Contudo, a preponderância das divergências denuncia configurações diferentes da “competência” por área ocupacional.

No grupo dos professores de EF, em resultado do número e natureza dos termos identificados – de natureza *ética*, do *saber-fazer* e do âmbito da *eficiência* (resultados), é a configuração de competência que se revela mais lata. Esta imagem ganha consistência aquando da análise das características, pois também aqui a dispersão está presente – incorpora características *relacionais, éticas e pessoais*.

Os treinadores surgem com a configuração mais circunscrita, centrada em três aspectos: *éticos, organizativos e experienciais*, sendo que ao nível das características a *liderança* assume um papel de destaque.

Os professores de *Fitness*, apesar do número de termos em torno do núcleo da competência ser elevado, denunciam uma noção de competência restrita, centrada em aspectos de natureza ética: *profissionalismo*,

responsabilidade, pontualidade e assiduidade, a estes aspectos acresce a *simpatia* como característica central.

A marca dos professores de Actividade Física Adaptada é essencialmente afectiva - *gostar, disponibilidade*, dado este que também é evidenciado nas características mais referenciadas que se relacionam com a afectividade *positiva* e a *capacidade de motivar*.

Importa ainda referir que ao nível das características relacionadas com a intervenção profissional, também se verificam disparidades entre as áreas ocupacionais. O momento da preparação assume um papel relevante na área do treino, na EF centra-se na *selecção da matéria de ensino* e nas áreas do *fitness* e da actividade física adaptada tem pouca expressão. Relativamente ao momento de realização, as *questões cognitivas* ganham relevo na área do treino enquanto que na área da EF são os *aspectos motivacionais*.

A natureza e restritividade dos dados obtidos, coloca limitações que impedem generalizações, contudo pensamos que foi um passo importante no processo de mapeamento do conceito de competência aplicável aos profissionais do desporto. A necessidade de avançar no processo de clarificação clama por explorações mais profundas e de carácter confirmatório, por forma a se *(in)validar* as imagens aqui emergentes.

Bibliografia

- Ashworth , P., & Saxton, J. (1990). On "competence". *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 3-25.
- Barnett, R. (1994). *The limits of competence: knowledge, higher education and society*. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2005). *Exploração do conceito de competência aplicado ao campo profissional do pedagogo do desporto*. Paper presented at the Resumos das Comunicações do Congresso Internacional Educação e Trabalho – Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais., Aveiro, Portugal.
- Berliner, D. C. (1994). Teacher expertise In A. P. J. Bourne (Ed.), *Teaching and learning in the primary school* (pp. 73-79). London: Routledge & Open University Press
- Boak, G. (1991). *Developing Managerial competences: The management learning contract approach* London: Pitman.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. New york: Wiler.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(6/7), 267.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clark, T. G. (2005). *Defining a competency framework to shape the professional education of national security master strategists: A Web-based Delphi study*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&M University.
- Ecke, P. (1981). *Untersuchungen Zum Pädagogischen Können*. . Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Flach, H. (Ed.). (1986). *Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens in der Lehrerbildung* Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da p'ratca docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista portuguesa de Professores*, 1, 37-54.
- Gilbert, P., & Parlier, M. (1992). La compétence: du "mot-valise" au concept opératoire. *Actualité de la formation permanente*, 8-14.
- Gonzi, A., Hager, P., & Athanasou, J. (1993). *The development of competency-based assessment strategies for the professions:national office of overseas skills recognition research article 8*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Grossman, P. (Ed.). (1990). *The Making of a Teacher. Teacher and teacher Education*. New York: Teachers College Press
- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holmes, L. (1992). Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis. Paper prepared for Course Tutors' Conference, Institute of Personnel Management at UMIST. Consult. 12 Jan 2006, disponível em <http://www.re-skill.org.uk/re/skill/profcomp.htm>
- Keen, K. (1992). Competence: What is it and how can it be developed? In J. Lowyck, P. Potter & J. Elen (Eds.), *Instructional design: implementation issues* (pp. 111-122). Brussels: IBM Education Center.
- Kirschner, P., Van Vilsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151-171.
- Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence in Mozambique. Toward a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Maondlane University*. University of Twentw, Enschede.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*. Les Éditions d'organisation.
- Lees, T., Mabey, C., & Liefoghe, A. (2005). In the name of capability': a critical discursive evaluation of competency-based management development. *Human Relations*, 58(9), 1185-1222

- Luz, T. (2000). *Competências que marcam a diferença*. CEPEAD/UFM, Belo Horizonte.
- Marrelli, A., Tondora, J., & Michael, H. (2005). Strategies for developing competency models. *Administration and Policy in Mental Health*, Vol. 32(5/6 May/July), 533-561.
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica.*, Universidade do Porto, Porto.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychological Science* 9(5), 331-339.
- Meignant, A. (1999). *A Gestão da Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 73-77.
- Mish, F. (Ed.) (1995) Merriam-Webster's collegiate dictionary (10th ed. ed.). Springfield: Merriam-Webster, Inc.
- Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). *The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis* (Vol. 59): Routledge.
- Murray, J. (Ed.) (1933). Oxford UK: Clarendon Press.
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Porto: Faculdade de Letras. Dissertação de doutoramento apresentada ao departamento de sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Parry, S. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- Partridge, E. (Ed.) (1938). New York: Macmillan Co.
- Perrenoud, P. (1999a). Construir competências é virar as costas aos saberes? . *Pátio - Revista Pedagógica* 11, 15-19.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au Voyage*. Paris: ESF.

- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sandberg, J. (2001). Understanding the basis for competence development In C. Velde (Ed.), *International perspectives on competence in the workplace*: Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Schippmann, J., Ash, R., Battista, M., Carr, L., Eyde, L., Hesketh, B., et al. (2000). The practice of competency modelling. *personnell Psychology*, 53, 703-740.
- Scott, G. (Ed.) (1952). New York, NY: Library Publishers.
- Shulman, L. (1987). Assessment for teaching: an initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69(1), 38-44.
- Spencer, L.; Spencer, S. (Ed.). (1993). *Competence at Work: Models for superior performance*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Spitzberg, B. (1983). Communication competence as knowledge, skill, and impression. *Communication Education*, 32, 323-329.
- Stoof, A. (2005). *Tools for the identification and description of competencies*. Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Tate, W. (1995). *Developing Managerial Competence: A critical guide to methods and materials*. London: Gower.
- Velve, C. (1999). crossing borders: an alternative conception of competence and implications of professional practice in the workplace. . *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.
- Velve, C. (2000). *An alternate conception of competence: implications for vocational education and practice*. Paper presented at the UTS research Centre Vocational Education & Training Working Knowledge: Productive learning at work. .

- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Wiemann, J., & Blacklund, P. (1980). Current theory and research in communicative competence. *Review of Educational Research*, 50, 185-199.
- Willis, S., & Dubin, S. (1990). *Maintaining professional competence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Winterton, J. W., R. (Ed.). (1999). *Developing Managerial Competence*. London: Routledge.
- Woodruffe, C. (1991). Competent by any other name. *Personnel Management*, 30-33.

**An in-depth analysis of terms associated with the idea of
professional competence among occupational areas in sport**

Paula Batista; Amândio Graça; Zélia Matos
Sport Faculty – University of Porto
Portugal

Submetido para publicação

European Physical Education Review

Abstract

The main purpose of this study was to examine the concept of competence sustained by professionals of four occupational areas related to sport – Physical Education (PE), Coaching, Fitness and Adapted Physical Activity. A hundred and twenty sport professionals (30 by occupational area) were interviewed about the terms they associate to competence. Procedures of content analysis, Exploratory Data Analysis (EDA), and Chi-Square test (χ^2) were used in data analysis. Results showed a significant association between terms associated to competence and sports occupational areas. The notion professionals held of competence is different between occupational groups, nevertheless all the groups valued highly the ethical aspects of competence.

KEY WORDS: COMPETENCE; PROFESSIONAL COMPETENCE; SPORT OCCUPATIONAL AREAS

Introduction

Wade and Baker (1995) identified a broad range of professional occupations in the area of Kinesiology and added them in four occupational areas: physical education, sport management, exercise & fitness (which includes, among others, training, exercise prescription, cardiac rehabilitation), and leisure & sports recreation. Recently, the project Aligning a European Higher Education Structure in Sport Science (AEHESIS)⁶⁷ defined also four specific occupational areas of sport, although with a slightly different arrangement, i.e. the areas of PE and sport management were maintained, sport coaching became an autonomous area, and leisure & sport recreation were associated to exercise & fitness in a single area – health & fitness.

⁶⁷ Organism that include specialist of sport education area of 28 European countries, namely Portugal. Under this project there have been elaborated several documents with the goal to construct referential for the curriculum design of the area of sport education, taking into account the Bologna Declaration, the Lisbon objectives relatively to the 2010 education and training agenda and the *European Qualification Framework* (EQF). [<http://www.aehesis.de/HTML/01.htm>]

Nowadays in Portugal it becomes more and more difficult to find work within the traditional labour market for sport professionals (the school). In contrast, other contexts of professional intervention earn space and meaning for the sports' professionals. The expansion and qualification of activities related to health, aesthetics, rehabilitation, performance and leisure, aimed at broader and diverse segments of society, has opened new perspectives and raised new challenges in education within sport.

In correlation, the observable change in the labour market in the sports' area has carried out a deep change in European Higher Education, which involves a transformation of the paradigm focusing on the transmission of knowledge to the paradigm focused on the acquisition of competencies. However, this change of paradigm is not as obvious and unquestionable as it is often believed. It converges in the discussion around the concept of competence and others concepts associated with it. The definition of the concept of competence presents a wide range between narrow conceptualisations associated with a functionalist vision of education, focused on skills in the efficient performance, and conceptualisations too broad to be helpful. Therefore, a theoretical framework and a clarification of the proposed change of paradigm are necessary.

Despite multiple efforts for clarification around the concept of competence, several areas of contamination still persist, resulting not only in an indiscriminate use of the word competence by common sense, but also in the not so cautious, or even arbitrary use, which is made on the scientific discourse (Weinert, 1999; Parente, 2003). According to Weinert (2001, p. 2434), "*it seems as if the concept of competence reveals a negative correlation between its popularity and its precision*". Despite the variability and inaccuracy, most of the authors agree that the concept of competence refer to an authentic combination of knowledge, skills and attitudes (e.g., Parry, 1996; Mirabile, 1997; Hager & Gonzi, 1996; Stoof, Martiens, Van Merriënboer & Bastiens, 2002).

Le Boterf (1994) considers that competence is situational, as it is exercised in a particular context; it is mediated by limitations and resources; and suffers directly from the interferences of the situation. Moreover, the context in which each

person works, the situations, and personal experience cannot be separated from interpretation that persons have of the world around them (Velve, 2000).

According to Sandberg (2000), to describe competence requires taking as a starting point the conceptions of the workers and not just their attributes. In an interpretative perspective, in opposition to what happens from a rationalist perspective: "...*competence is not seen as consisting of two separate entities, instead, the worker and work form one entity thought the lived experience of work*" (Sandberg, 2000, p.11). Therefore competence contains *knowledge* - which can be learned in the process of education; *experience* – in the workplace and in social life; and *ability* to use the knowledge and experience (Sandberg, 2001). Despite all the unifying attempts, competence cannot be confined to a single theoretical construct, or to the selection of a better defining of the concept, various understandings remain in differentiated conceptual fields. Stoof, Martiens, Van Merriënboer & Bastiens, 2002 (2002) sustain that the viability of the construction of the concept requires the presence of three key elements: people (who must contribute to the definition), goal (what is the purpose of the definition) and context (the context in which the definition will be used). Competence is, therefore, a complex concept, relational, holistic, and integrative (Hager & Gonzi, 1996). It is situational and, despite expressing itself in the concrete action, it is not directly observable, but inferred based on multiple performances (Holmes, 1992).

The great changes that are taking place in society, particularly in the labour market, through globalization, computerization (increasing knowledge intensity), new modes of production and work organization, erosion of occupationally segments of the principal work structuring request new qualifications for most of the professions (Achatz & Tippelt, 2001). The boundaries between professional groups today are mobile and difficult to clearly separate, as far as they are open to various possibilities of inclusion and exclusion, or recognition of similarities and differences between the various occupational groups. The increasing complexity of the labour market makes it difficult, not only to identify the professional tasks, but also to allocate them to specific professional categories (Meghnagi, 1998).

Currently, the processes of acquiring knowledge are set up as part of the procedures of change and concern the whole workforce. We can even consider that

the distinction between knowledge and expertise, and between theoretical and practical knowledge stops making sense. A high degree of specialization is constantly challenged by a dizzying speed of change.

Therefore the professional qualification gives us the idea of "specialization of flexibility". In this perspective, the competence is set up in a close relationship between knowledge, its use, control, elaboration and re-elaboration towards new situations (Meghanagi, 1998).

Cheetham and Chivers (2000) point to a modified paradigm of professional development focused on the combination of professional knowledge, competence at work, analytical and reflective thinking and a flexible and innovative practice. Their Model of Professional Competence (Cheetham and Chivers, 1996, 1998) is a holistic model, adjustable to situations of complex work and various cross professional occupations. The authors tried to aggregate different points of view of competence, seemingly divergent: the functional, the personal, the cognitive, the ethical, values and the meta-competencies, giving a central role to reflection. As we can see in Figure 5.1, the model is composed by four core components of competence, which can be interpreted as groups of competences (Cheetham & Chivers, 1996:24; 1998, pp. 273 - 274):

- (1) knowledge/cognitive competence – *"...the possession of appropriate work-related knowledge and the ability to put this to effective use."*;
- (2) functional competence – *"...the ability to perform a range of work-based tasks effectively to produce specific outcomes."*;
- (3) personal/behavioural competence – *"...the ability to adopt appropriate, observable behaviours in work-related situations."*
- (4) values/ethical competence – *"...the possession of appropriate personal and professional values and the ability to make sound judgements based upon these in work-related situations; adopting of appropriate professional attitudes; acknowledge of – boundaries of own duty to keep up to date to help develop newcomers to the profession and judgements about "whistle blowing" on colleagues."*

It is also visible that each core component of competence, contributes to the results (referred as professional competence) which are observed and perceived by him/her self and others, who can give feedback and make the perception clearer.

Meta-competencies are considered “competencies which are beyond other competencies” and trans-competencies “competencies which span across other competencies” - in the model they are bracketed. The "reflection" occupies a unique position, acting as a kind of "gate-keeper" and the status of super-meta of competence is assigned. The context include two aspects: context of work - "*the particular situation in which a practitioner is required to operate*"; work environment - "*the physical, cultural and social conditions which surround an individual at work*" The model also includes the personality and the motivation presenting them as factors that also influence the professional competence (Figure 5.1).

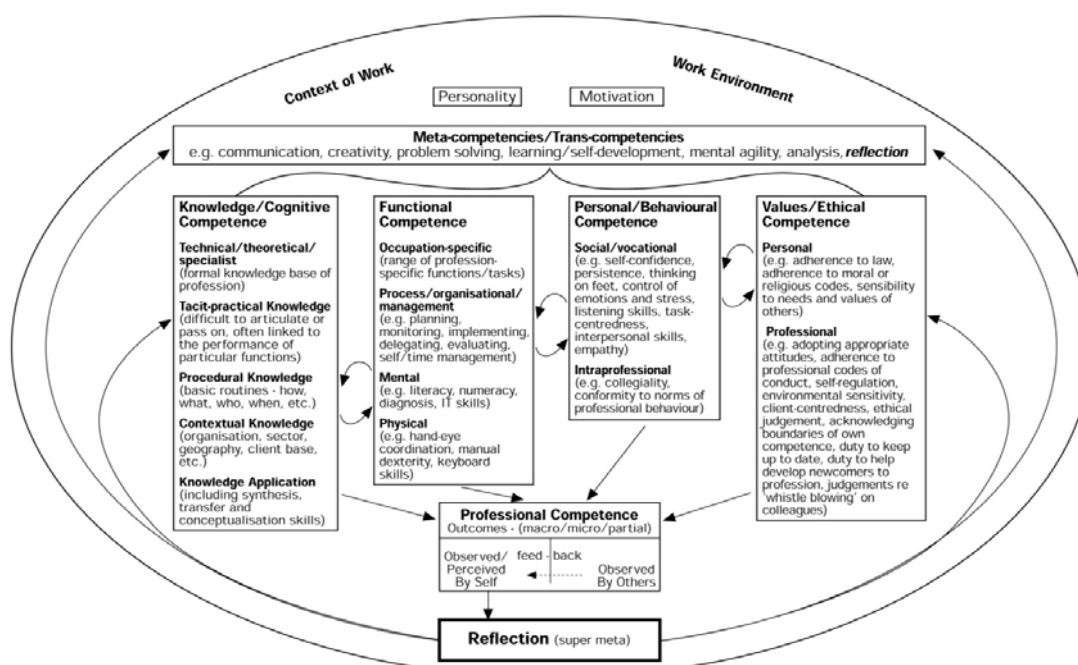


Figure 5.1 - model of Professional Competence (Cheetham and Chivers, 1998, p. 275)

Complementary, the authors present the “*occupational competence mix diagram*”, that allows to represent, in a simple way, different professions and compare them. This diagram is composed by the four core components – *cognitive/knowledge competence, functional competence, personal competence and values/ethical competence* – and some meta-competencies - *problem solving, analysis, communication, self-development and creativity* (Figure 5.2).

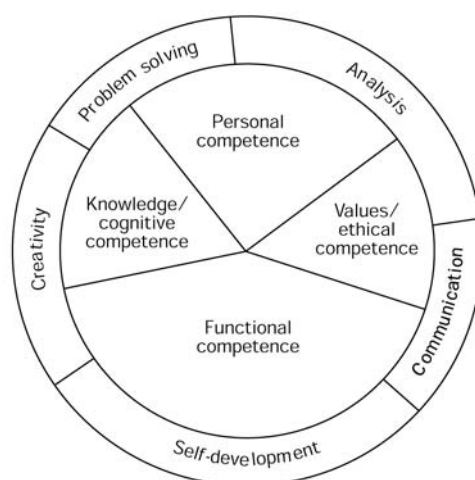


Figure 5.2 - occupational competence mix diagram (Cheetham and Chivers, 1998, p. 270)

Taking as the conceptual Framework the model of professional competence from Cheetham and Chivers, the main purpose of this study is to detect the concept of competence carried out by the sports professionals, as a requirement for the (re)configuration of the competence's concept applied to their professional intervention field.

In an operational approach we seek to identify the typologies of terms that the sports professionals involved with the four professional areas (*physical education, sports training, fitness and adapted physical activity*) associate to competence, establishing the following specific goals:

- to identify the degree of importance that each professional group attributes to the four core components of occupational competence: *cognitive competence, functional competence, personal and ethical competence* and meta-competencies: *problem solving, analysis, communication, self-development and creativity*).
- to describe the relationship between professional occupation and concepts associated with competence;
- to verify the existence of homogeneous groups of professionals, within each occupational group, according to the concepts that they associate to competence;

- to identify the categories of the variable *terms* that show greater closeness or remoteness in relation to *employment regime* (single/multiple job holders), *professional experience and gender*.

1. Method

1.1 Sampling

The definition of the professional sport areas were based on the occupational areas established in the project AEHESIS 2003/2007 (2004), we considered the areas of - *Physical Education, Sports Training and Fitness, with the addition of the area of Adapted Physical Activity* (due to its relevance in the Portuguese reality). The management area was excluded because it has a different educational core, in which pedagogical issues are absent or side-lined. The sample used, although not giving guarantees to be representative of the professional total universe, has a dimension that fits the requirements of a study of a qualitative nature (120). Sampling criteria tried to balance the number of subjects according to professional area and gender. We also took into account the eclectic nature of the sample contemplating the diversity that characterizes each professional area in relation to professional experience and employment regime.

The sample was composed of 120 subjects of both genders, with 30 in each professional area. The ages are between 23 and 58 years old. The professional experience ranges between 1 to 30 years old. PE teachers and the sports coaches have an average of professional experience higher than adapted physical activity teachers and fitness instructors (17.77 and 14.20 vs. 9.07 and 9.03 respectively), reflecting the "longevity" of each area as a professional occupation.

In terms of employment regime, in the fitness area, there is a balance between the number of professionals that are multiple job holders and just a single job holder. The sample portrays that the majority of sport and PE professionals in Portugal are multiple job holders; however a slight change is likely to speed up due to an increase in the demands for specialization and an increase on the number of professionals.

1.2 Data collection

Data collected resulted from a semi-structured interview, with six open questions. All subjects were interviewed by the same interviewer, in a calm atmosphere and without the interference of others. The interviews were recorded on audio and transcribed *verbatim* to computer.

In this study only one question is analysed:

Q1 - "*When do you think about competence, what is the terms that you immediately associate with it?*"

1.3 Analysis procedure

Data was analyzed using content analysis procedures. The analytical framework took the categories defined in the Model of Professional Competence by Cheetham and Chivers (1998) as a reference, which incorporates the following components of competence: a) *knowledge/cognitive competence*; b) *functional competence*; c) *personal/behavioural competence*; d) *values/ethical competence*; e) *professional competence (outcomes)*; f) *reflection*; g) *meta-competencies/trans-competencies*; h) *personality*; l) *motivation*; j) *context of work*; k) *work environment*⁶⁸. To these categories we added another one l) *appearance*, raised by the need to create a category able to absorb some terms mentioned by the subjects not likely to be included in any of the predefined categories. In the functional component we aggregated the physical and mental categories. The analysis procedure has been structured into two main stages:

First stage - we introduced the data in the data analysis qualitative programme NVivo7 which facilitated the interactive process of classification and the distribution of terms through the predefined categories.

⁶⁸ a) *knowledge/cognitive competence* – *technical/theoretical/specialist knowledge; procedural knowledge, contextual knowledge; tacit-practical knowledge; knowledge application* b) *functional competence* - *occupation-specific; process/organizational /management; mental; physical*; c) *personal/behaviour competence* - *social/vocational; intraprofessional*; d) *values/ethical competence* – *personal; professional*; e) *professional competence* – *observed/perceived by self; observed by others*; f) *reflection (super meta)*; g) *meta-competencies/trans-competencies (e.g. communication, creativity, problem solving, learning/self-development, mental agility, analysis, reflection)*.

Second stage - we proceed with two types of exploration: (1) observation of the importance attributed by each occupational group, to core components and meta-competencies, using the relative frequency - with representation of the competence notion, based on the *occupational competence mix diagram* Cheetham and Chivers (1996, 1998); (2) explored the possible association patterns between terms categories and occupational areas.

The statistical techniques applied were the Exploratory Data Analysis (EDA) and the Chi-Square test (χ^2), with a significant level of $p \leq 0.05$. Through EDA we tried to explore the nature of the relationship between the two variables and represent them graphically. The main method used in the standardization process was the Symmetrical normalization, but the other methods were also used (*Principal, Row Principal and Column Principal*)⁶⁹ as auxiliary in the interpretation of data, in order to obtain a more complete and comprehensive information. The χ^2 test was used to confirm the relationships identified in the exploratory analysis and to highlight the intensity of the relationships between them.

The use of EDA and the χ^2 test were the most desirable, because the original number of categories (21) places great constraints on the exclusive use of the χ^2 test. Two steps were performed:

1. EDA and χ^2 test - using all the categories of the concepts variable, a total of 21 categories: *employment regime, professional experience* and *gender* were used as supplementary variables.

2. EDA and χ^2 test – using only the core components: (1) *knowledge/cognitive competence*; (2) *functional competence*; (3) *personal/behavioural competence*; (4) *values/ethical competence*.

⁶⁹ Symmetrical – to detect the differences and similarities between the two variables, as it distributes the inertia symmetrically between the categories in row and column.

. Principal – to detect the similarities or differences between the categories of two variables by itself, and not the two variables among themselves. Analyse used to analyze the behaviour of supplementary categories.

. Column principal – identify which categories of the column variable that differ between them, for the maximization of the categories distances.

. Row principal – identify which categories of the row variable e that differ between them for the maximization of the distance between categories.

2. Results

2.1 Representation of the professional competence in the sports professional occupational areas

Taking the *occupational competence mix diagram* (Cheetham & Chivers, 1996, 1998) as a reference, we try to represent the notion of competence in each occupational area (*PE, sport training; fitness; adapted physical activity*) taking into account the importance that each occupational group attributes to the core components of competence and to the meta-competencies considered in the diagram. We detect that each occupational group gives differentiate importance to the core components of competence (Figure 5.3):

- . PE teacher – *functional > ethical > cognitive and personal*
- . coach – *ethical > cognitive > personal and functional*
- . fitness instructor – *ethical > personal > functional > cognitive*
- . adapted physical activity teacher – *ethical > functional > personal > cognitive*

In comparison, meta-competencies amassed few *citations (between 2 to 7 references)*. We were able to identify five components – *problem solving, analysis, communication, self-development and creativity*. The fitness area registered the smallest *count (2 references – problem solving and analysis)*. Coaches and PE teachers made the highest score (*7 references*), though with a different distribution:

- . coaches – *analysis (4 references); problem solving (2 references); and self-development (1 reference)*.
- . PE teachers – *problem solving, creativity, and communication (2 references); analysis (1 reference)*.
- . The adapted physical activity teachers contributed with 5 references – *analysis (2 references); problem solving, self-development and creativity (1 reference)*.

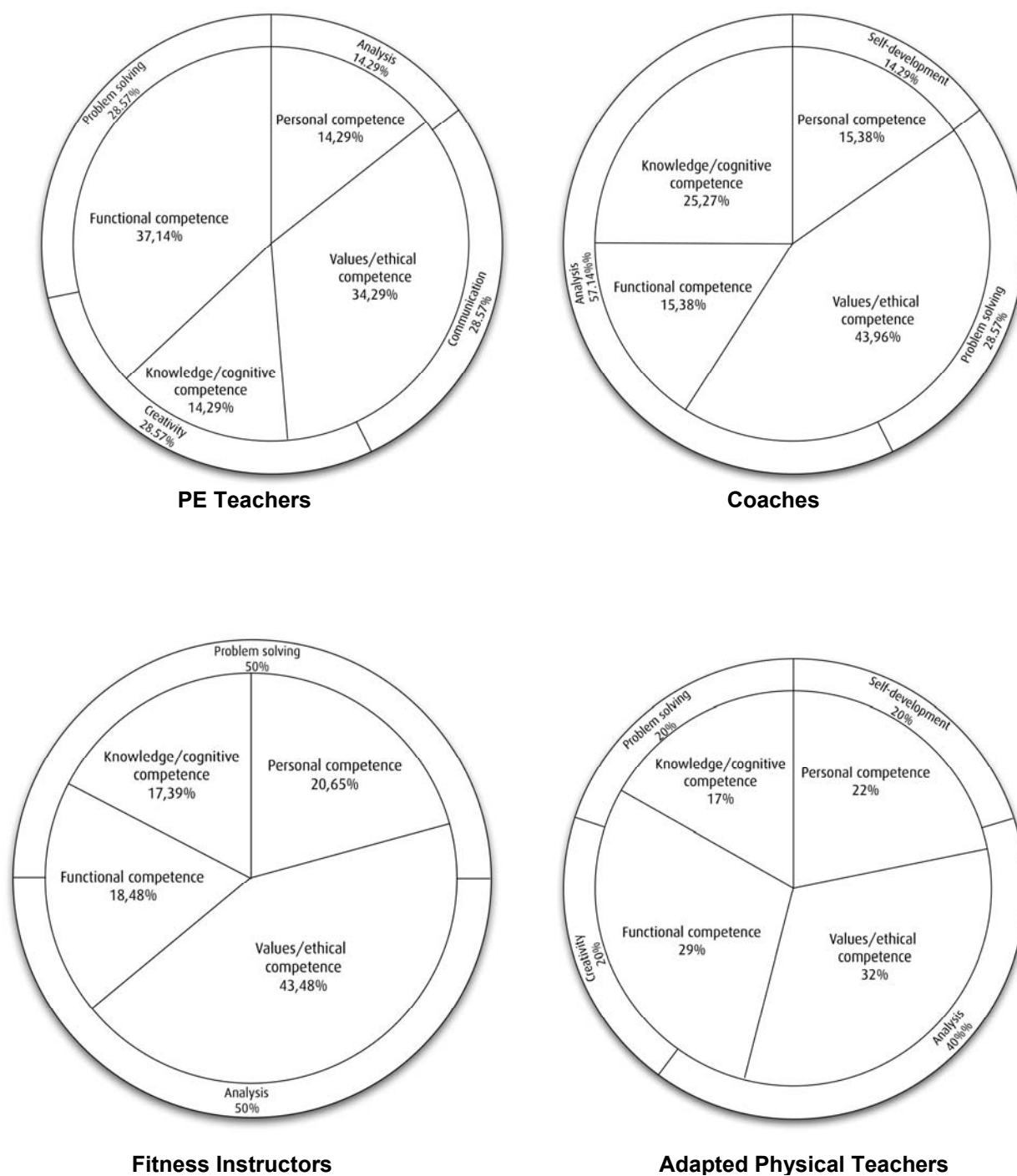


Figure 5.3 - occupational competence mix diagrams: comparison between sports occupational areas

By observation of the diagram it is possible to say that there is not a similar pattern in the four occupational areas, only some common aspects, namely the great expression of the *ethical* component in all occupational areas, with the

exception of the PE teacher's group where the *functional* component overtakes it by 3%, and a small expression of the knowledge component (occupying the last place in three areas), with the exception of coaches where it takes second place.

2.2 Exploratory Data Analysis - applied to all categories and subcategories of the terms variable

The analytical framework used in this stage incorporates all the components of the Model of Professional Competence with the addition of one more category (*appearance*), corresponding to a total of 21 categories or sub-categories:

1) specialized knowledge; 2) procedural knowledge; 3) contextual knowledge; 4) tacit-practical knowledge; 5) knowledge application; 6) occupation-specific skills; 7) management skills; 8) mental/physical skills; 9) social/vocational behaviours; 10) intraprofessional behaviours; 11) personal ethics; 12) professional ethics; 13) self-perceived competence (outcomes); 14) competence-observed by others (outcomes); 15) reflection; 16) meta-competencies; 17) context of work; 18) work environment; 19) personality; 20) motivation; 21) appearance.

Due to the great number of categories of the variable terms (21), the EDA of the two variables only provide a generic picture of the distribution of those categories across the four occupational areas (Table 5.1).

Table 5.1 - correspondence table: categories of terms and occupational area variables

categories terms	occupational area				Active Margin
	PE teacher	Sport coach	Fitness instructor	Adapted PA teacher	
contextual k	0	0	0	1	1
procedural k	0	2	0	1	3
tacit-practical k	0	7	1	0	8
K application	1	0	0	0	1
specialized K	14	14	15	15	58
occupation-specific	26	3	8	11	48
management	7	8	9	14	38
intraprofessional	0	0	2	0	2
social/vocational	15	14	17	22	68
personal ethical	9	9	2	6	26
professional ethical	27	31	38	26	122
observed by others (outcomes)	13	16	1	7	37
self-perceived	0	1	0	0	1
reflection	0	0	0	0	0
meta-competencies	7	7	2	5	21
work environment	0	0	0	0	0
context of work	0	1	0	1	2
motivation	3	5	5	15	28
personality	0	2	8	3	13
appearance	0	0	3	0	3
mental/physical	6	3	0	4	13
multiple job holder(a)	22	21	16	28	
single job holder(a)	8	9	14	2	
female(a)	14	14	14	14	
male(a)	16	16	16	16	
novice(a)	7	10	19	16	
experienced(a)	9	6	5	6	
veteran(a)	14	14	6	8	
Active Margin	128	123	111	131	493

Through Table 5.1 it is possible to observe that the number of terms referred by professional groups is quite similar, varying between *111 (fitness instructors)* and *131 (adapted physical activity teachers)*. The category that gathered the greatest number of concepts, far above the others, is *professional ethical (122)*. *Social/vocational behaviours* follow with a total of 68 terms. Noteworthy is the absence of terms that can be framed in categories like *work environment* and *reflection*, as well as the single citation attributed to respectively *contextual knowledge*, *knowledge application* or *self-perceived competence*.

The ethical category took first place in the number of references from all the groups. Where concerns in second place there is no consensus. The PE teachers elect the *occupation-specific skills* category; the coaches take the *competence-*

observed by others category and the fitness instructors and adapted physical activity, the social/vocational behaviours category.

2.2.1 Typologies - spatial representation of the relationships among variables

When we associate the most relevant categories by dimension⁷⁰ it is possible to identify homogeneous groups of categories associated with each occupational area, which multidimensional representation can be observed in Figure 5.4 and Figure 5.5 .

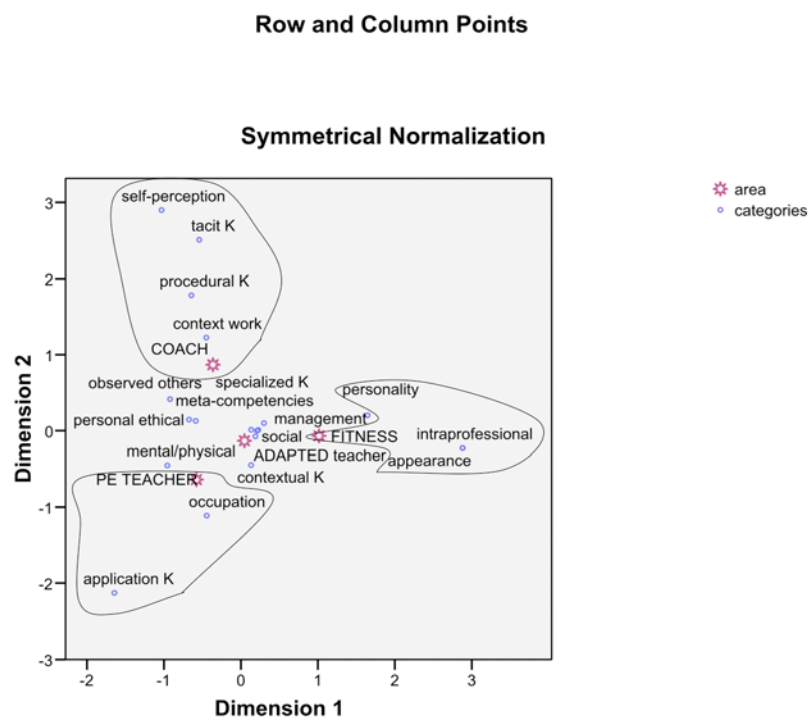


Figure 5.4 - multidimensional representation of coaches, PE teachers and fitness instructors' typologies (DM1/DM2)

⁷⁰ Select the categories which value of the *contribution of point to inertia of dimension* is superior of *Mass*, then select up the positive and negative scores of each variable, whose association allows the construction of the existing types.

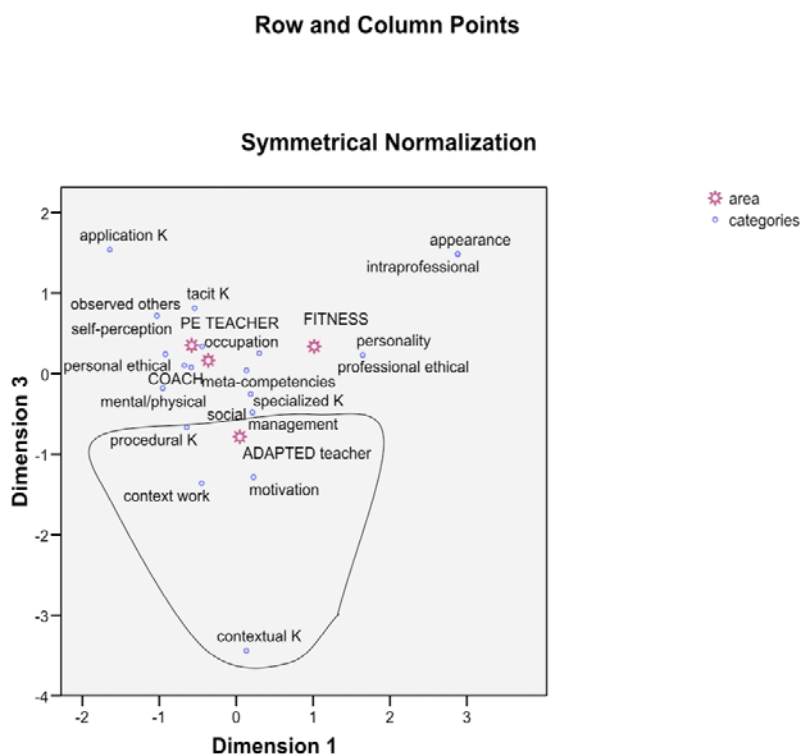


Figure 5.5 - Multidimensional representation of adapted physical activity teachers' typology (DM1/DM3)

In dimension 1 (DM1) fitness instructors present the most consistent typology (*proportion of inertia* = 46,7%), composed of 3 categories: *intraprofessional behaviours*, *personality* and *appearance*. The categories more likely to contribute to the proportion of inertia are *personality* (20,3%) and *appearance* (14,3%).

In relation to the second dimension (*proportion of inertia* = 33,8%) we identified two typologies associated respectively to PE teachers and coaches.

The PE teacher typology is composed of the subcategories *occupation-specific skills* and *knowledge application*. The most relevant category is the *occupation-specific skills* (40,3% of inertia), which pinpoints this typology towards a behaviourist perspective.

The coach typology is composed of 4 categories: *procedural knowledge*, *tacit-practical knowledge*, *self-perception*, *work context*, and the *tacit-practical knowledge* being the most relevant (34,1% of inertia). Knowledge is clearly present in this typology with the inclusion of two types: *procedural*, which includes basic routines such as to know how to answer essential questions of didactics: *how? what? who? when?*, and *tacit-practical* that refers to issues of practical nature

related to the performance of specific roles which are difficult to articulate or pass on.

It is important to mention that the categories associated to PE teachers and coaches' typologies are placed in DM2 on opposite sides, yet the categories of coaches' typology are more disperse (Figure 5.4).

In the third dimension we identified the typology of adapted physical activity teachers, the less consistent one (*proportion of inertia* = 19,6%), composed by the following categories: *contextual knowledge*, *procedural knowledge*, *management skills*, *context of work and motivation*. *Motivation* is the most relevant one (41% of *inertia*). In Figure 5.5 we can observe that the higher number of categories associated to adapted physical activity teachers typology, whilst more compact (with the exception of *contextual knowledge*) occupied a more marginal position.

Data from the dimensions that most contribute for the inertia extracted by other methods of normalization are represented in Figure 5.6 and Figure 5.7.

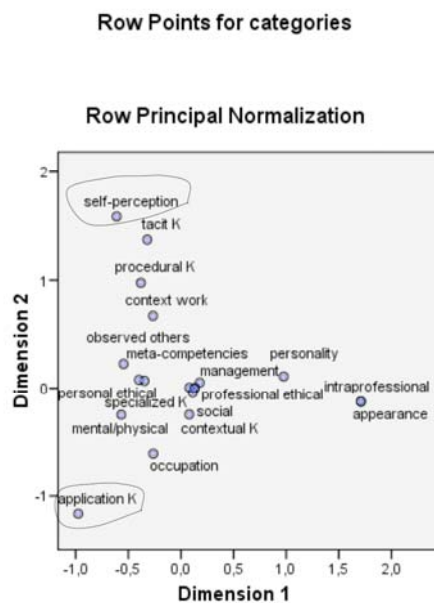


Figure 5.6 - multidimensional representation of the categories of terms variable

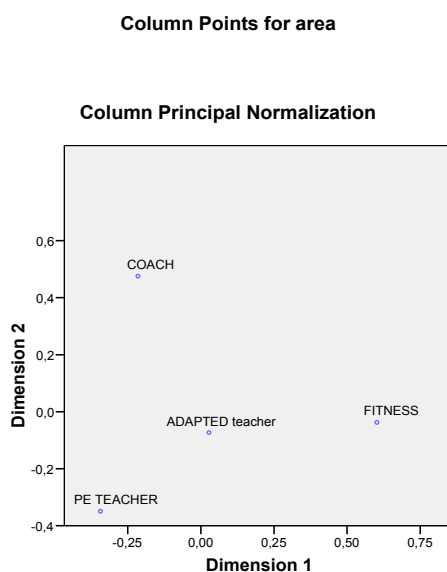


Figure 5.7 - multidimensional representation of the categories of occupational area variable

In relation to the variable terms, Figure 5.6 (*Row Principal Normalization*) shows that the categories, which are more separated amongst them, are *self-perception and knowledge application*. Concerning the variable occupational area, Figure 5.7 (*Column Principal Normalization*) shows that coaches and PE teachers are placed in opposite sectors and with more distance between themselves. The groups of adapted physical activity teachers and fitness instructors were placed in the same sector and closer together.

The analysis of supplementary variables - *employment regime, professional experience and gender* - reveal relations of proximity quite differentiated in relation to the categories of variable terms (Figure 5.8 and Figure 5.9 - behaviour of the supplementary variables: *employment regime, professional experience and gender*).

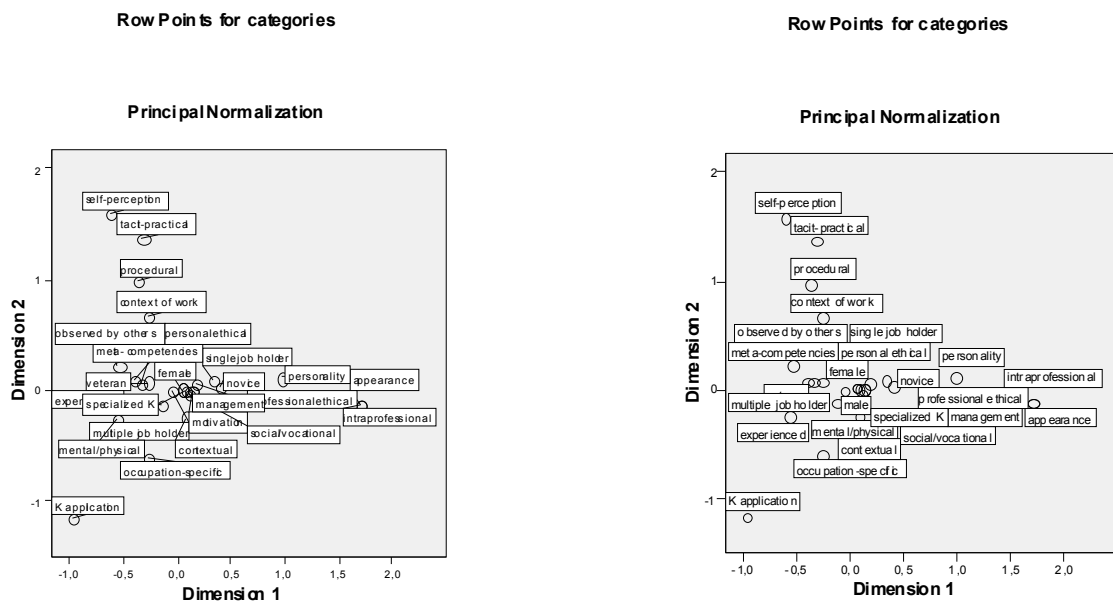


Figure 5.8 and Figure 5.9 - behaviour of the supplementary variables: *employment regime*, *professional experience* and *gender*

As we observed in the Figure 5.8 and Figure 5.9, the group *single job holders* is closer to the categories *meta-competencies*, *personal ethical* and *competence-outcomes observed by others*, while the group *multiple job holders* occupies another sector position and is closer to the categories: *mental/physical skills*, *motivation*, *occupation specific skills*, and *contextual knowledge*.

In relation to *professional experience*, the *veterans* are closer to the categories: *specialized knowledge* and *meta-competencies*, while the experienced professionals are closer to the *physical/mental skills*, *contextual knowledge* and *occupation-specific skills* categories.

The *less experienced* professionals are closer to the categories *appearance*, *personality*, *management skills*, *professional ethics*, *social/vocational behaviours*, *intraprofessional behaviours*, and *motivation*.

Concerning the category *gender*, both males and females occupy a central position, and there are no significant differences in the relation of proximity and separation relative to the categories of the variable terms. Values of variance (DM1-Var=0,0012; DM2-Var=0,0014; DM3-Var=0,0018) and of correlations between singular dimensions are low (DM1/DM2-r=0,156; DM1/DM3-r=0,124; DM2/3-r=0,028),

which indicated that EDA is likely to produce similar results in samples belonging to the same population.

2.2.2 Confirmatory analysis - χ^2 test

The χ^2 test indicated the existence of a significant association between the variable terms associated to professional competence and the variable occupational area ($\chi^2 = 131,049$; sig < 0,001). The categories that contribute more significantly to this association are:

- . *tacit-practical knowledge* – coaches contribute significantly to this association (*adj. residual* = 4,1). Relationship of great intensity, with expected value inferior to the real one.

- . *_occupation-specific skills* – PE teachers and coaches contribute significantly to this association (*adj. residual* = 4,7 and -3,2 respectively), but in opposite direction. The relationship of great intensity, in PE teachers' real value is superior to that expected and in coaches it is lower than expected.

- . *intraprofessional behaviours and professional ethics* – contributions significant to fitness instructors (*adj. residual* = 2,6 in both variables). The real value is superior to that expected.

- . *observed by others competence* – coaches (*adj. residual* = 2,7) and fitness instructors (*adj. residual* = -3,0). In coaches, more inferior values were expected than actually found, whereas in fitness, more superior values were expected.

- . *motivation* - contributions significant of adapted physical activity teachers (*adj. residual* = 3,3). The real value is superior to that expected.

- . *personality* – contributions significant of fitness instructors and PE teachers (*adj. residual* = 3,4 and -2,2, respectively), but in a reverse way. In fitness more minor values were expected, and in PE it was the opposite.

- . *appearance and mental/physical skills* – fitness instructors contribute significantly (*adj. residual* = 3,2 and -2,0). In appearance inferior values were expected and the opposite occurred in the *mental/physical skills* category.

It should be noted that not all categories identified on typologies of the four occupational areas, in the exploratory analysis, confirmed their significant association to those areas, although coincidence is more rule than exception.

Above all, it is important to mention that the categories identified as the most contributory (% of inertia) in exploratory analysis are those that contribute most intensively to the association between the variables (Table 5.2).

Table 5.2 - representation of significant association between occupational area variable and terms variable associated to competence

PE teacher	Fitness instructor	Sport coach	Adapted PA teacher
<u>OCCUPATIONAL-SPECIFIC</u> personality	<u>PERSONALITY</u> <u>APPEARANCE</u> <u>intraprofessional</u> professional ethical OBSERVED BY OTHERS (outcomes) mental/physical	<u>TACIT-PRACTICAL</u> <u>KNOWLEDGE</u> OCCUPATIONAL-SPECIFIC observed by others (outcomes)	<u>MOTIVATION</u>

Notes: (1) the categories in style *small caps* are the most contributively for the association; (2) the underlying categories are coincident with the categories identify in exploratory analysis

2.3 Exploratory Data Analysis - applied to the core competence categories

Through the analysis restricted to the core components of competence (*knowledge/ cognitive, functional, personal/behavioural, values/ethical*) we observe that the components *ethical* gained the higher value (*148 terms*), standing out from the other components (Table 5.3). The *functional* component occupies the second place with *99 terms* and the *personal* gathered the smallest number of terms (*70*), whilst being quite close to the *cognitive* (*71 terms*).

Table 5.3 - correspondence table between the nuclear components of the terms variable and occupational area variable

terms nuclear components	occupational area				
	PE teacher	Sport coach	Fitness instructor	Adapted PA teacher	Active Margin
cognitive competence	15	23	16	17	71
functional competence	39	14	17	29	99
personal competence	15	14	19	22	70
ethical competence	36	40	40	32	148
Active Margin	105	91	92	100	388

The analysis of the data takes into account the professional area allowing us to see that the *ethical* component assumes the most expressive value in all areas, with the exception of PE teachers here the *functional* component claims the higher

value (39 terms), in spite of the *ethical component* being very close (36 terms). The second position is quite variable, with the coaches it is the *cognitive* (23 terms), with the fitness instructors it is the *personal* (19 terms), but with values close to the other two, and finally with adapted physical activity teachers' it is the *functional* (29 terms).

2.3.1 Typologies - spatial representation of the relationships among variables

In spite the spatial location of each component of competence being closer to one professional occupational area, only two typologies were identified: PE teacher in DM1 (*proportion of inertia* = 80,4%) associated to *functional competence*, and adapted physical activity teachers in DM2 (*proportion of inertia* =14,4%) associated to *personal competence* (Figure 5.10). In the other two groups the intra as well as the inter-groups, dissimilarities were not sufficiently high to constitute homogeneous groups capable of establishing a typology.

In relation to the distribution in the multidimensional space (*Row Principal Normalization*), of the four core components of competence we observed that the *ethical* and *cognitive* components occupy a closer space and the *personal* and *functional* components occupy other sectors and are more distant between themselves (Figura 5.11).The study of the occupational areas variable (*Column Principal Normalization*) showed that the fitness instructors and adapted physical activity teachers occupied a position of great proximity, and the coaches and the PE teachers are placed in opposite sectors and more distant (Figure 5.12).

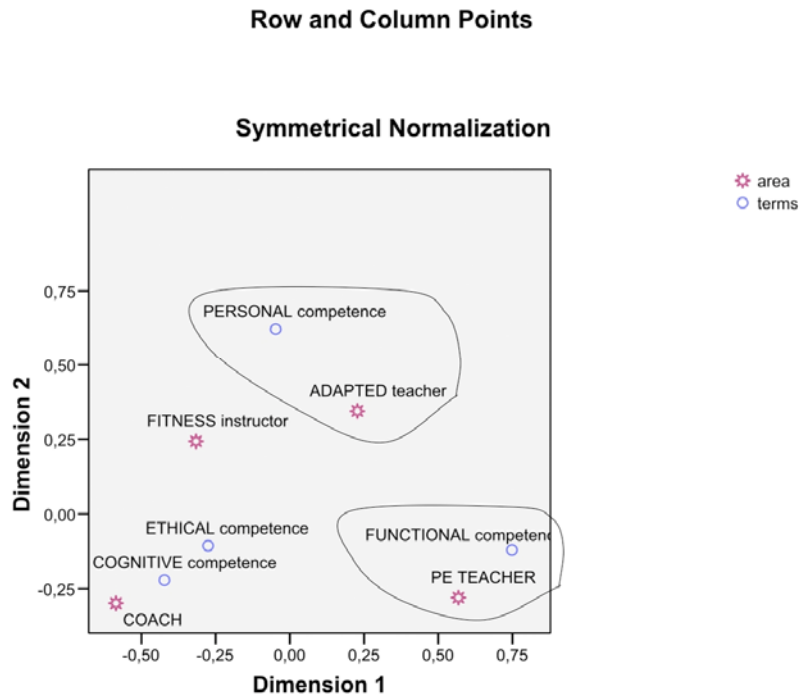


Figure 5.10 - multidimensional representation of PE teachers and adapted physical activity teachers typologies (*DM1/DM2*)

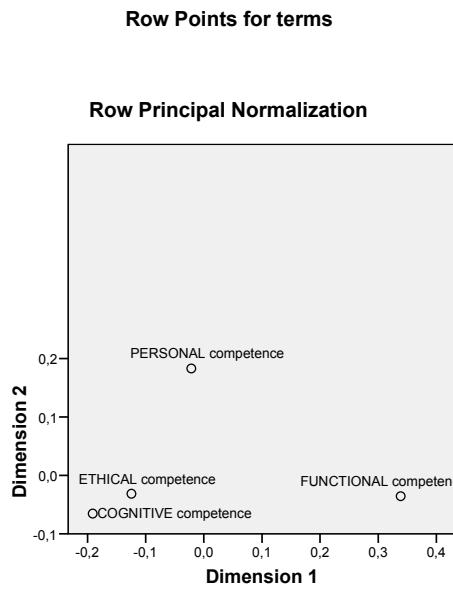


Figure 5.11 - multidimensional representation of the categories of terms variable

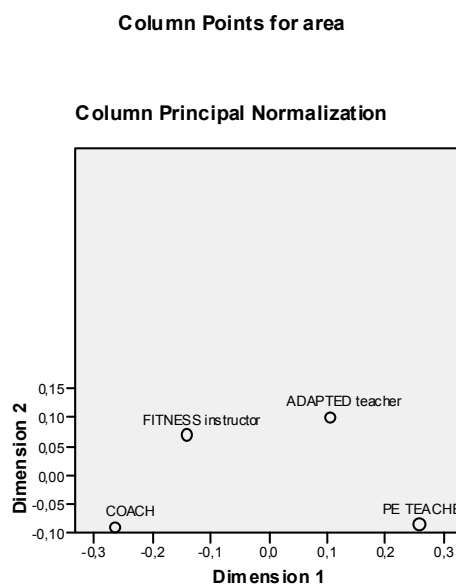


Figure 5.12 - multidimensional representation of the categories of occupational area variable

When we analysed the behaviour of supplementary variables (*Principal Normalization on DM1 and DM2*) some aspects achieve importance (Figure 5.13): the sub-categories *employment regime* are placed in opposite sectors, not showing great proximity to any of the core components of competence, although the *single job holder sub-category* is located in the same sector of the ethical and cognitive competence categories.

. in the *professional experience* variable, there were no verified relations of great proximity of any experience group to the core components, just a sectorized localization was noted: the *novices* were found in the same sector of the *personal competence*, the *experienced* in the sector of the *functional competence* and the *veteran* in the same sector as the *ethical and cognitive competence*, despite the great distance.

. in relation to *gender*, once again there is no proximity and separation worth mentioning.

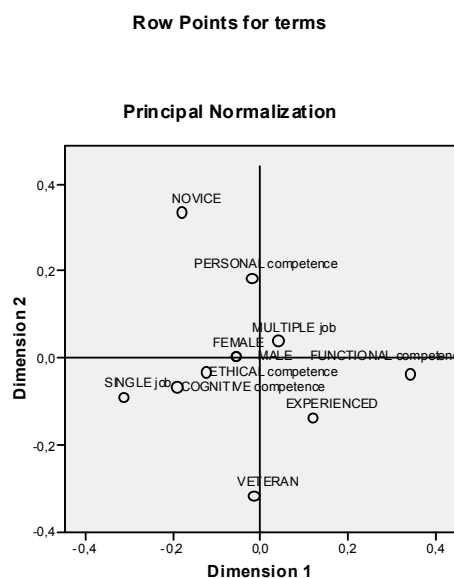


Figure 5.13 - behaviour of supplementary variables: *employment regime, professional experience and gender*

Like in the last stage the variance values (DM1-Var=0,0024; DM2-ar=0,0025) and the correlations of singular dimensions values are low (DM1/ DM2-r=0,057).

2.3.2. Confirmatory analysis - χ^2 test

The χ^2 test indicated the existence of a significant association between core competence terms and occupational areas ($\chi^2 = 20,248$; sig < 0,016). The categories that contribute more significantly to this association are:

- . *functional competence* – PE teachers and coaches contribute significantly to this association (*adj residual* = 3,2 and -2,5, respectively), but in a reverse direction. While in PE teachers the real value is superior to that expected, in *coaches* the real value is inferior.

- . *Knowledge/cognitive competence* – coaches contribute significantly to this association (*adj. residual* = 2, 0). The real value is superior of that expected.

The fitness instructor and the adapted physical activity teachers don't present any value that reveals a significant contribution to the association between the variables.

Of the two typologies found in the exploratory analysis only one is confirmed as having a substantial contribution to the association between variables – PE teachers appear significantly associated to *functional competence*.

Note: In spite the exploratory analysis has not identified any coach typology, the representation of variables already revealed proximity of the coaches' function to the *knowledge/cognitive* component of competence (Figure 5.10).

3. Discussion

The expansion of the labour market in the sports' area and the changes of the paradigm of education bring us the necessity to clarify the meaning of competence. In this study we try to detect the concept of competence carried out by sports professionals and if there are any differences between each occupational area. The data was analysed employing a holist model that brings together different points of view of competence seemingly divergent: the *cognitive*, the *functional*, the *personal* and the *ethical* (Cheetham & Chivers, 1996, 1998).

The first image of understanding that sport professionals have of professional competence, provided by the analysis of the terms and the reference mix model occupational diagram, puts emphasis on two aspects: (1) the ethical component comes first in all occupational areas, except for PE teachers, where it takes second place, (2) the cognitive component is left to the last position, except in the training area, where it assumes high values.

A more detailed analysis of the distribution of terms through the 21 categories and sub-categories confirmed the image of great enhancement of the ethical component. Knowledge improves its importance, despite the modest expression of most of the sub-categories of knowledge, the subcategory *specialized knowledge*, is between the second (coaches) and fourth place (PE teachers) of the ranking of the 21 categories considered. This data suggests that sport professionals have an idea of competence more associated with issues of ethical nature and are more distant of knowledge. However the lower value of knowledge, evident by the occupational diagrams, may also be due to the lower range of available terms to refer to "knowledge", compared to the number of terms of ethical and personal ones.

In the occupational area of PE, the functional component, constituted of the sub-categories *management*, *mental/physical skills* and *occupational-specific skills*,

is the most valued. The fact that the PE teachers place the functional component ahead of ethics component can come from a greater longevity and tradition of this occupational area, making it necessary to have professionals focused less on issues of justification of the profession than in other aspects of professional activity. It should be noted that this is the only occupational area of sport that AEHESIS (2006) considers a "real" profession. It may also be influenced by an accentuated managerial design of competence, more focused on technical aspects of training than the relational and moral dimensions of the profession (Carr, 2003).

The added value given by PE teachers to the *know-how* gained prominence at the expense of knowledge. This evidence can be both a reflection of culture that still prevails in our society, which tends to associate the PE teacher to issues of a practical nature, such as a sense of competence that puts emphasis on the practical component, not for the lack of knowledge, but for considering that knowledge is not a guarantee of competent performance. This idea is illustrated by Le Boterf (1994) when he mentions that it is not enough to have knowledge and skill, it is necessary to know how to mobilise them.

The expression of top goal-skills in groups of coaches and PE teachers seems to be a reflection of the greater experience of these professionals and not necessarily a characteristic associated to the occupational area to which they belong, because the professionals who constitute the sample of these two occupational areas, have higher average values of professional experience.

The absence of terms that fall under the categories work environment and reflection, appear somewhat counter current to data derived from literature, which has been putting the focus on issues of reflexive nature (e.g., Schön, 1983; Argyris, 1980; Argyris & Schön, 1974; Anderson, 1995) and contextual (Therrien & Loiola, 2001). A straightforward interpretation, about the absence of context references can lead us to believe that professionals do not value it, but this figure may have another reading when we consider that the notion of competence, usually associated to the professional pursuit, can induce verbalizations focused mainly on the person and not in the exercise in itself.

It is difficult to understand the absence of terms that fall under the category *reflection*, because in the majority of conceptual models of competence and

paradigms of training, reflection is considered to be of great importance. Argyris, Schön (1974) states that a professional to be competent needs to reflect on his/her action to learn from it, Cheetham and Chivers (1998) go even further, giving it the status of super-goal. The absence of references concerning *reflection* at first glance may be a sign of the habitual action of reflecting, but it may also result paradoxically from the typical characteristics of the reflective process and be something so common that occurs on a day-to-day basis of the professional life. Doing justice to a statement attributed to Marshall McLuhan "*I do not know who discovered water, but I'm pretty sure it was not a fish*".

The exploratory vs confirmatory analysis is indicative of closeness of relations between the different terms associated with competence and the occupational area, denouncing similarities and differences in the identified typologies in each occupational area. PE teachers show an idea of competence limited to sub-categories of core components (*occupational knowledge* and *application-specific*) with an emphasis on functional issues (*occupation-specific*), while coaches denounce an idea of competence which includes sub-categories of the core components (*tacit-practical knowledge* and *procedural knowledge*) and other categories such as typology of work and self-perception. In this typology knowledge takes precedence being surrounded by other aspects related to the context and perception of the results. PE teachers seem to have an idea of competence associated to functionalism, in each responsibility of the profession it is seen as the appropriate performance of a set of functions. This view of behaviourist inspiration ran in the 90s in the UK, very attached to the movement of National Vocational Qualifications (NVQs).

The typology identified in coaches reveals the importance they attach to the *tacit-practical knowledge* in each the brand of situational awareness is present in the term "experience" referred by this group. The value of experience is reflected in the ideas defended by authors such as Dall'Alba and Sandberg (1996) and Sandberg (1994, 2000, 2001), who recognize the existence of an intimate relationship between the worker and work. Analysing this information from a professional point of view, we can consider that the valorisation of the experience may reflect how the profession of coaching emerged and developed. In the

American context, Rennick (2000) states that in the 80s former college athletes took the role of coaches, because they believed that the knowledge they had acquired as athletes was enough. This idea becoming less has been following the development of the coaching profession. In 1996 the Coaching Association of Canada considered the experience of training and observation of other coaches a primary source of knowledge to train. More recently, during the Portuguese Presidency of the European Union, and more specifically in the European Union Sport Directors Meeting held in Lisbon in July 2007, it was found that in the several models of training of trainers proposed at the European level, the partner and tutorship was valorised, as well academic, scientific and continuous education.

The fitness typology is composed by three categories: the *intraprofessional* (sub-category of core components), *personality* (category non-nuclear) and *appearance* (category not included in the model). It is a typology, marked by personal characteristics, as much external (presentation) as internal (personality), pointing to an idea of competence focus in personal attributes of the worker. This perspective, whose precursor was McClelland (1973), marked the decade of the 70s and 80s in the USA.

The typology of adapted physical activity teachers is the less consistent and more dispersed, which incorporates categories related to the *knowledge* of the *working context* (organization, target audience,...) and procedures, aspects of the *work context* and *motivation* (motivation is the most relevant category). The issues of liking and being motivated are the features of the notion of competence raised by these professionals, evident by the confirmatory analysis, in which the motivation is the only category to contribute to the association between the two variables.

The confirmatory analysis reveals a significant association between terms associated with competence and the occupational area, and reinforces the idea of the existence of different typologies of terms by the occupational area. It is important to also note that the most contributory categories for the association in occupational groups of PE teachers and coaches, belongs to the core components, while in the areas of occupational fitness and adapted physical activity are the categories of non-core components, except for the *intraprofessional behaviour* category, in fitness teacher.

The perception of dichotomies of different typologies of occupational groups achieved more evidence in the final phase of analysis, where only the core components were used. In this step only one typology was identified, PE teacher, associated with the functional component, who's contributed value was confirmed in confirmatory analysis. In addition, although not identifying a typology in the area of training, the spatial location (observed in exploratory analysis of close proximity to the cognitive component) came to confirm itself to be a contributory category, together with the functional component, for the association between the variables studied.

While the idea of competence of PE teachers and coaches focuses on core components, (considered by most authors central elements of competence - e.g., Mirabile, 1997; Kirshner, Van Vilsteren, Hummel & Wigman, 1997; Stoof, 2002), the fitness teachers and adapted physical activity teachers focus on other factors. We believe that this differentiated understanding may result from the fact that fitness occupation and adapted physical activity are more recent occupations, not holding the status of the occupational autonomous area. Consequently the professionals show preoccupation less centred on what is considered the nuclear of competence.

In the specific case of fitness, the lack of centred specific training of professionals in the area, as in Portugal, where the statistics indicate that about 50% of professionals do not have higher education, is also a factor to be taken into account.

The observation of spatial representation of the categories of each variable, allowed us to see that in the variable occupational area the highest distance is between PE teachers and coaches, and closer between fitness teachers and adapted physical activity teachers. This "image", which has partly been interpreted, can be better understood if we take into account how the occupational area was structured. Recall the work of Wade and Baker (1995) and more recently those of AEHESIS (2004, 2006), who consider the area of adapted physical activity and the fitness in one area - Health & Fitness - while PE teachers and coaches are considered in the autonomous areas, recognised for their specialisation.

The supplementary variables come to illustrate the aspects that must be taken into account when reading the results. Related to the employment regimen

different relationships were observed with the categories of variable terms. The "locations" point in the direction of whoever has more than one professional activity (multiple jobs) places the idea of competence in the context and motivation for the activity, while those that are exclusively engaged in an activity (single job holder) focus on ethical issues and demand for results.

Regarding professional experience, the *less experienced* professionals denounce an idea of competence "full" of various ingredients, from ethical, functional and other related to external appearance. This idea of competence seems to reflect the concerns that must meet the day-to-day lives of these professionals, including concern about the integration of professional rules and routines (punctuality, accountability, compliance schedules, attendance,...) as well as aspects related to presentation and personality characteristics, probably by the need for acceptance in the professional group. In the *most experienced* the notion of self education and need for theoretical and practical knowledge of the activity typifies the notion of competence of these professionals. As for the *experienced* they reveal sense closer to the functional contextual issues reporting a profile highly related to the ability to respond to the demands of practice, probably the result of accommodation that tends to settle at this stage.

As the variable gender, there was no difference of position worthy of being recorded; the idea of competence seems similarly regardless of gender. We believe that this image may not correspond to the reality. Masten et al. (1995) in a study with adolescents found that female and male adolescents make different relations between work and competence. Although the female adolescents establish a substantial relationship between work and academic dimension, males associated work with behavioural dimension. Batista (2006) in a study with teachers from different disciplinary areas (Science and Technology, Languages and Literature and PE) found different conceptions of competence in female and male teachers. While the male teachers show a representation of competence focused on behavioural issues (aspects related to the observance of the established rules) female teachers embrace an idea associated with intrinsic motivation. In other way authors like Cheetham and Chivers (2000), in a study focused on the nature of professional

practice, finds results that suggest there are no significant differences between men and women in their propensity to reflect regularly.

4. Conclusions

The attempt to capture the idea of competence of the sport professional put in evidence a set of data, not always easy to interpret. Regardless of the impossibility of taking a straightforward reading of the results it's possible to synthesize some aspects that gained consistency through-out the different levels of analysis.

To the question whether there is a significant association between the terms associated with the idea of competence and occupational area, we responded affirmatively. In fact we found a significant association between the variables being studied and identified different typologies from each occupational area.

The professionals of the four occupational areas incorporate in the idea of competence aspects of ethical nature (personal and professional ethics) and, despite no apparent enhancement of knowledge, the sub-category *specialized knowledge* assumes an absolute expressive value in all professional groups. Moreover, the *tacit-practical knowledge* assumes a relevant place in the notion of competence expressed by the coaches.

Another aspect that is important to retain because of it's transversality to the four occupational areas, is the fact that the reflection category has not had any reference, apparently suggesting that reflection is not something that professionals associate to the idea of competence.

Regarding the typologies, it is possible to conclude that the notion of competence differs between the different occupational areas. The biggest contributor to the respective typology is the *occupation-specific knowledge* for the PE teacher; the *tacit-practical knowledge* for the coach; *personality* to the fitness teacher and *motivation* for the adapted physical activity teacher. This evidence is backed up by the confirmatory analysis. The need to add the category *appearance* to the model of analysis seems to point to the logic of the labour market which is beginning to invade the area of professional fitness, associated to a very aesthetically balanced image.

It also noted that the professional experience and the employment are variables to consider when studying the concept of professional competence.

While the data reported in this study has shed some light on the idea of competence carried out by sports' professionals, they should be interpreted with some caution since the data only treat concepts associated to the idea of competence. Despite the methodological limitations, the use of this large sample (taking into account that is a qualitative research) provides supports for the findings of this study and a platform for future research in this field. We think that is important to extend the data and use the intersection of diverse perspectives, typically called triangulation. In this case it would be desirable to use the interview and also the observation in an attempt to perceive not only the explicit but also the implicit thought.

This research represents a challenging agenda for the organization that educates sport professionals, which at this moment intends to answer new market demands and new professional profiles. It's necessary to construct a curriculum that prepares sports professionals to act competently in different practice contexts. It requires efforts for new conceptualizations of competence that answer to the new paradigm of education based in the acquisition of competencies, without a return to narrow conceptualization of competence based on lists of competencies acquired with skills training. A broader and integrative perspective of competence must emerge, so that sports professionals are able to accomplish their professional demands in any given context. The practitioners must be able to decide "*which knowledge and which logic to use as well as how to use it*" (Lester, 1995, p.3).

The professional practice is, by nature, dynamic and complex, the communication and collaboration between the professional who acts in practice, and the researches' must be implemented to provide more useful information about the professional practice and consequently to improve the sport education programs.

To improve the professional competence, the progressive integration of theory and practice, the aims and content of sport education programs must deal with the professional's experience in different contexts, ranging from poor perspectives, through to more complete perspectives. We believe that the sport

education curriculum needs to explore new knowledge and ways of thinking, and this process must begin with the awareness of the education institutions to capture the perception of professionals about competence, trying to understand why and how their professional subjectivity has been constructed.

References

- Achatz, M., & Tippelt, R. (2001). Change of work and reasoning skills learning in the international context In *De regulation of work - pluralization of education* (pp. 111-127): Opladen.
- AEHESIS. (2004). Thematic Network Project AEHESIS. Report of the First year In K. Petry, K. Froberg, A. Madella & ENSSEE (Eds.), (pp. 1-244). Cologne: Department of Leisure Studies, German Sport University Cologne.
- AEHESIS. (2006). Report of the Third Year In K. Petry, K. Froberg & A. Madella (Eds.), *Aligning a European Higher Education Structure In Sport Science* Cologne: The Institute of European Sport Development & Leisure Studies, German Sport University Cologne.
- Anderson, L. (1995). Argyris and Schon's theory on congruence and learning. Consult. 12 Fev, 2006, disponível em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/argyris.html>
- Argyris, C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York: Academic Press.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Batista, P. (2006). *Competência profissional do pedagogo do desporto: percursos, entendimentos e perspectivas de futuro*. Paper presented at the 7º Congresso Nacional de Educação Física MAIA – 23, 24 e 25 de Novembro
- Carr, D. (2003). Rival conceptions of practice in education and teaching *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 253-266.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(6/7), 267.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(6/7), 374.

- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (1996). Education for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24, 411-437.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Holmes, L. (1992). *Understanding professional competence: Beyond the limits of functional analysis*. Paper presented at the Course tutors' conference Institute of personnel Management at UMIST. Consult. 12 Jan 2006, disponível em <http://WWW.re-skill.org.uk/relskill/profcomp.htm>
- Kirschner, P., Van VIlsteren, P., Hummel, H., & Wigman, M. (1997). The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22(2), 151-171.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Lester, S. (1995). Beyond knowledge and competence: Toward a framework for professional education. *Capability*, 1(3), 1-10.
- Masten, A., Coatsworth, J., Neemann, J., Gest, S., Tellegen, A., & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 56(6), 1635-1659.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychological Science* 9(5), 331-339.
- Meghnagi, S., & (1998). A Competência Profissional como tema de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 19(64).
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 73-77.
- Parente, C. (2003). *Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector metalomecânico*. Porto: Faculdade de Letras. Dissertação de doutoramento apresentada ao departamento de sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Parry, S. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.

- Rennick, T. (2000). Coaching. In R. Cox, G. Jarvie & W. Vamplew (Eds.), *Encyclopedia of British Sport* (pp. 69-71). Oxford: ABC:CLIO.
- Sandberg, J. (1994). *Human Competence at Work: An Interpretative Approach*. Göteborg: Göteborg University.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sandberg, J. (2001). Understanding the basis for competence development In C. Velde (Ed.), *International perspectives on competence in the workplace*: Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Therrien, J., & Loiola, A. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 143-160.
- Velve, C. (2000). *An alternate conception of competence: implications for vocational education and practice*. Paper presented at the UTS research Centre Vocational Education & Training Working Knowledge: Productive learning at work. .
- Wade, E., & Baker, J. (1995). *Introduction to Kinesiology. The Science and Practice of Physical Activity*. Madison-Wisconsin Brown and Benchmark.
- Weinert, F. (1999). *Definitions and Selection of Competencies. Concepts of competence*. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Göttingen: Hogrefe & Huber.

**Auto-percepção das competências profissionais
em profissionais do desporto – o efeito da área
de intervenção e da experiência profissional**

Resumo

Segundo Cheetham e Chivers (1998), a competência profissional é um constructo específico influenciado por uma multiplicidade de factores, incluindo a auto e a hetero-percepção de competência. Nesta linha de entendimento Nascimento (1999) refere que o sucesso profissional depende não só do conhecimento e procedimentos mas também do domínio demonstrado em relação aos mesmos. Este estudo tem como principal propósito examinar os níveis de auto-percepção da competência em profissionais do desporto. A amostra é constituída por 1514 sujeitos que exercem a sua actividade profissional em três contextos de prática: *Educação Física, Treino e Fitness*. Utilizaram-se três escalas de Auto-percepção das Competências Profissionais Específicas do Profissional do Desporto (adaptadas de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002): uma dirigida a professores de Educação Física, outra a Treinadores, e uma terceira a professores/instrutores de Fitness. No tratamento dos dados recorreu-se às medidas descritivas básicas e à análise multivariada para variáveis dependentes (General Linear Model Multivariate), para verificar se os factores *área profissional, experiência profissional e instituição de formação* são diferenciadores dos níveis de auto-percepção da competência profissional. Para as análise complementares, foram ainda utilizados o *T-test para medidas independentes* e o *teste T para uma amostra*. O nível de significância foi mantido em $p \leq 0.05$. Os resultados indicam uma interacção dos factores *área profissional, experiência profissional e instituição de formação* com a auto-percepção da competência.

PALAVRAS-CHAVE: AUTO-PERCEPÇÃO COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Abstract

According to Cheetham and Chivers (1998), the professional competence is a specific concept influenced by a variety of factors, including self and hetero perception of competence. In this line of understanding Nascimento (1999) says that professional success hinges not only on knowledge and procedures, but also of the domain demonstrated in relation with themselves. This study has, as

main purpose, to examine the levels of competence self-perception in sport professionals. The sample consists of 1514 subjects who exercised their profession in three contexts of practice: Physical Education, Coaching and Fitness. We used three likert-type *scales of self-perception of professional competence specific for the sport professional* (adapted from Nascimento, 1999; Feitosa, 2002): one directed to PE teachers, the other to Coaches, and a third to teachers/instructors of Fitness. In the data processing we used the basic descriptive measures and the multivariate analysis for dependent variables (General Linear Model Multivariate) to see if the factors *professional area*, *professional experience* and *institution* are different in the levels of self-perception of professional competence. For additional analysis we also used the T-test for independent measures and the T test for one sample. The significance's level was maintained at $p \leq 0.05$. The results indicate an interaction of the factors in the professional area, professional experience and institution with self-perception of competence.

KEY WORDS: COMPETENCE SELF-PERCEPTION, PROFESSIONAL COMPETENCE

Introdução

A competência profissional, não obstante ser um tema transversal às várias áreas profissionais, não reúne consenso relativamente à forma de a entender, manter e regular, sendo que as tentativas de abordagem têm sido ou parciais ou excessivamente reducionistas (Lysaght & Altschuld, 2000). A ausência de consenso resulta, em parte, da complexidade do próprio conceito de competência que, apesar das tentativas sistemáticas de clarificação, é de difícil alcance (Carr, 1993; Hager, 1993; Hager & Gonczi, 1996; Hoffmann, 1999; Hyland, 1997; Short, 1984). Le Deist e Winterton (2005) chegam mesmo a afirmar que o conceito de competência é um conceito confuso, Le Boterf (1996) vai mais longe ao referir que a utilização do termo traz dificuldade acrescida à já difícil tarefa de definição. Não obstante as dificuldades de operacionalização e a multiplicidade de definições e de entendimentos que proliferam na literatura, a generalidade das definições tende a incorporar no conceito de competência *conhecimento, habilidades e atitude* (e.g. Parry, 1996; Mirabile, 1997; Hager e Gonzi, 1996; Stoof et al. , 2002).

Outro aspecto que importa evidenciar é que o desempenho profissional competente resulta não só do nível de competência adquirido mas também da auto-avaliação que cada um faz das suas competências. A percepção de domínio das competências necessárias à actividade profissional surge muitas vezes como factor decisivo da competência profissional. Nesta linha de entendimento, Nascimento (1999) refere que *“o sucesso profissional depende tanto da utilização adequada de conhecimentos e procedimentos quanto do sentimento de domínio (segurança) manifestado em relação aos conhecimentos e habilidades inerentes ao desempenho profissional”* (p.6). Por sua vez, Dodds (1994) considera que a pessoa competente possui uma autoconfiança elevada e tende a procurar a aquisição de mais conhecimento num domínio cada vez mais específico. Também ao nível dos modelos de competência profissional, a percepção de competência (auto e hetero) é considerada, por autores como Cheetham e Chivers (1996, 1998), um factor associado ao exercício profissional competente.

Ao nos reportarmos a actividades profissionais concretas, nomeadamente a de professor, podemos constatar que o estudo da auto-percepção da competência é uma área de investigação em expansão. Segundo Novick, Cauce e Grove (1996), a competência profissional refere-se ao comportamento activo, adaptativo e efectivo do professor face ao alcance dos objectivos delineados, enquanto que a auto-percepção da competência profissional é a forma como o professor interpreta a sua capacidade de desempenho. A forma como cada professor interpreta os seus conhecimentos, habilidades e atitudes assume-se como uma importante variável mediadora e reguladora do comportamento. A imagem que o professor tem de si, para além de influenciar a sua adaptação às exigências que se lhe colocam, permite-lhe manter a unidade de coerência do seu sistema de percepções pessoais e condiciona as suas aspirações (Seco, 2002). Onofre e Carreiro da Costa (1994) chegam mesmo a afirmar que *“o que está na base de uma intervenção pedagógica de sucesso é o sentimento de domínio dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica conotados como os de maior eficácia”* (p.17). Esta confiança pode ser traduzida por um sentimento de auto-eficácia, que, segundo Bandura (1986), se reporta aos julgamentos que as pessoas fazem das suas capacidades para organizarem e executarem os planos de acção exigidos para atingir determinados tipos de desempenho. Perante o exposto podemos considerar que a auto-percepção da competência profissional incorpora uma componente emocional, que condiciona a expressão da competência. Um professor que apresente valores elevados de auto-percepção da sua competência tende a estar mais motivado para as suas tarefas e a desenvolver um esforço superior para cumprir os seus objectivos. Se recorre mais eficazmente às habilidades que possui, é natural que, consiga obter níveis de envolvimento superiores dos seus alunos (Bandura, 1992). À semelhança do que acontece na função de professor, também a auto-confiança demonstrada pelo treinador tem uma influência clara nos níveis de confiança dos seus atletas (Gould, 1987).

A pesquisa da auto-percepção da competência profissional do treinador tem sido escassa. Jones e Potrac (2002) referem que, apesar do recente

aumento da investigação no âmbito do treino, a natureza social e cultural do processo tem recebido pouca atenção, em detrimento de uma investigação mais direccionada para as teorias e metodologias de treino. Alguns dos estudos realizados apontam como fontes primárias de conhecimento para os treinadores e para o treinar a experiência de treinar e a observação de outros treinadores (Cushion & Jones, 2001; Gilbert & Trudel, 2001; Gould, Giannini, Krane & Hodge, 1990; Salmela, 1996). Gould, Giannini, Krane e Hodge (1990) referem mesmo que *“one of the most important themes arising (in this context) was the importance of experiential knowledge and informal education”* (p.34). Na sequência destes estudos, que exploram a importância da experiência na aquisição e desenvolvimento da competência, Cushion (2001) vai mais longe, referindo que grande parte do conhecimento e prática para treinar é baseado na experiência e na interpretação pessoal dessa experiência. Harter (1981) vem acrescentar a ideia de motivação interna, considerando-a uma condição necessária para lidar de forma competitiva com o envolvimento. Além destes factores, outros são indicados como importantes na competência do treinador, nomeadamente os níveis de auto-confiança que este possui, que são fundamentais não só para a gestão do grupo de trabalho, mas também para lidar melhor com o contexto que, neste caso específico, é de natureza competitiva. O mesmo autor chega mesmo a afirmar que a motivação interna é uma condição necessária para lidarmos de forma competitiva com o envolvimento. Deste modo, podemos considerar que maiores níveis de competência tendem a incrementar os níveis de competência percebida que, por sua vez, impelem a processos de autodesenvolvimento da competência.

Apesar de a competência percebida não corresponder à competência efectiva, de uma forma geral, considera-se que elevados valores de auto-percepção de competência profissional são um factor regulador da expressão da competência profissional, uma vez que condicionam a motivação, as expectativas e o grau de empenhamento do profissional. Deste modo, o estudo da competência percebida em profissionais do desporto assume-se como um aspecto importante no percurso do entendimento do constructo da competência aplicável ao profissional do desporto.

Mas recuemos um pouco e retomemos o problema do entendimento da competência profissional. A moldura no tratamento das questões da competência profissional tem sido alterada, fruto não só de conceptualizações diferenciadas, mas também das transformações registadas no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo que surgem novas oportunidades de emprego, o desemprego cresce na generalidade dos campos de actuação profissional. A modificação ocorre tanto em aspectos estruturais, relacionados com a mudança de métodos e meios de produção, como em aspectos conjecturais associados a problemas sociais. Deste modo, surgem novas e diferentes ocupações que exigem um profissional diferente, capaz de dar resposta a um mercado mais exigente e competitivo. Segundo Lopes (1994), nos novos perfis profissionais, é de destacar a valorização de competências específicas não técnicas em detrimento das competências técnicas, de forma a haver maior adequação aos novos cenários caracterizados pela incerteza, instabilidade e imprevisibilidade.

À semelhança de outros profissionais, o profissional do desporto tem-se deparado com a situação de redução do seu mercado de trabalho tradicional, a escola, e a abertura de novos e (re)novados campos de trabalho profissional: formação, rendimento, vida saudável e bem-estar pessoal, aptidão física, melhoria da qualidade de vida (actividade física adaptada), entre outros. Esta abertura de novos e (re)novados campos de intervenção aportam um conjunto de exigências diferentes das que tradicionalmente se colocavam ao profissional de Educação Física. uma vez que actuava em diferentes contextos de prática desportiva; deste modo Neste estudo, dedicado à problemática da percepção de competência, incorporamos três áreas de intervenção profissional (Educação Física, Treino e Fitness).

Em termos de conceptualização, a coexistência de perspectivas sobre a competência profissional parece predominar, pois ainda hoje nos deparamos com algumas perspectivas de competência centradas no trabalho (funcionalistas), outras nos atributos do trabalhador (personalistas) e outras ainda, de natureza mais integrativa, que consideram o trabalhador e o trabalho uma entidade única (interpretativas). A grosso modo, podemos considerar que

a abordagem da competência profissional se tem situado num determinado ponto entre o racionalismo e o estruturalismo. Clarifiquemos que na orientação racionalista, a competência é considerada um conjunto de recursos, enquanto, na estruturalista é concebida como um processo inovador de aprendizagem, no qual o trabalhador “produz” recursos e competências. A competência não está lá, mas é criada e construída através das práticas diárias e das actividades (Hong & Stähle, 2005). Refira-se, a título de exemplo, o entendimento de Fletcher (1992,) enquadrado numa perspectiva racionalista, que refere que a competência profissional se reporta aos padrões aceites dentro de determinada profissão (perspectiva que vigorou no Reino Unido durante os anos 90, sendo protagonizada pelo movimento National Council for Vocational Qualification (NVQ)) e o entendimento de Le Boterf (2003), mais associado à perspectiva estruturalista, que apela à necessidade de distinguir os recursos necessários ao desempenho de determinada actividade e a acção que mobiliza esses recursos. O mesmo autor indica ainda que as competências produzidas por meio dos recursos (relacionados com os conhecimentos, habilidades, qualidades, experiências, capacidades cognitivas, recursos emocionais. da pessoa) se convertem em actividades e condutas profissionais adaptadas a contextos particulares. Deste modo, cada acção competente é o resultado de uma combinação de recursos, isto é, a “competência profissional está no saber combinatório” (p.12).

Outra questão que importa esclarecer é a relação que se estabelece entre competência, conceito global, e competências, conceito sectorial, pois corre-se o risco de se ficar por um entendimento analítico de competência, caso o entendimento fique pela súmula de competências passíveis de especificação operacional. Assumindo desde já que a competência não é o resultado da súmula de competências, não podemos deixar de reconhecer a utilidade da especificação de competências profissionais, tanto ao nível do mercado de trabalho, como ao nível da formação.

À semelhança dos conceitos já abordados, também o conceito de competências é fértil em definições reveladoras de diferentes perspectivas:

. “conjunto estabilizado de saberes e saber-fazer, de condutas tipificadas, de procedimentos padronizados, de tipos de raciocínios que se podem pôr em prática sem nova aprendizagem” (Montmollin, 1984, p.122).

. “as competências comportam todo um conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes combinados, coordenados e integrados, no sentido do indivíduo saber-fazer e saber-estar no exercício profissional. O domínio destes *saberes* tornam-no capaz de actuar com eficácia em situações profissionais” (Fernández, 1999, p.6);

. “competências são a articulação de três registos de variáveis: saberes, esquemas de acção e um repertório de condutas e de rotinas disponíveis” (Perrenoud, Paquay, Altet & Charlier, 2001, p.90)

Enquanto a definição de Montmollin se enquadra mais numa perspectiva racionalista, as de Fernández e Perrenoud estão mais próximas da perspectiva estruturalista, que melhor se coaduna com as exigências profissionais actuais.

Em suma, a operacionalização do conceito de competências não é tácita nem consensual; contudo é possível referir que as competências só são definíveis na acção e não se podem reduzir ao *saber* e ao *saber-fazer*, porquanto não são apenas reflexo do adquirido na formação. Por outras palavras, as competências não são apenas recursos (capacidades), mas também mobilização e “produção” de recursos. Nesta forma de olhar as competências está implícito um processo dinâmico, tanto ao longo do processo de aquisição, como de desenvolvimento. É indubitável, por conseguinte, que as competências podem ser adquiridas ao longo da vida, acabando por se constituir um factor primordial de flexibilidades e de adaptação à evolução das tarefas e das ocupações profissionais. Levy-Leboyer (1997) refere mesmo que o conceito de competência é indissociável da noção de desenvolvimento (p.39).

Outro aspecto importante que também sobressai é o papel central que o contexto assume no entendimento do constructo “*competências*”, visto que não se pode separar as condições específicas em que as competências são colocadas em acção. Neste sentido, e no âmbito da formação de professores, Nóvoa (1992) refere que a competência é dinâmica, podendo ser influenciada pelo contexto em que o indivíduo se insere, não se construindo por acumulação

de saberes, mas sim através de um trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas pessoais. No mesmo campo, Gonçalves (1990) apresenta um perfil evolutivo de cinco níveis que caracteriza a relação professor/aluno em função da experiência docente e que poderá interferir na expressão da competência profissional. O perfil vai desde a fase em que o professor se descobre a si próprio e que perante o aparecimento de dificuldades de relacionamento tende refugiar-se em estereótipos interiorizados (1-4 anos de experiência); passa pela fase em que o sentimento de prazer predomina, o que estimula a procura de soluções (8-15 anos); até à fase que, salvo excepções de re-investimento profissional e até afectivo com os alunos, se caracteriza pelo cansaço e desmotivação (25-30/40 anos).

Perante o exposto, a ligação entre competência e experiência profissional e o contexto de exercício profissional é algo que emerge do entendimento teórico. Deste modo, neste momento em que se assiste a uma grande transformação do mercado de trabalho, a tentativa de perceber se factores como o contexto de intervenção e a experiência profissional possuem algum valor explicativo para os níveis de auto-percepção da competência profissional é uma questão que importa estudar no âmbito da competência do profissional do desporto.

Importa ainda acentuar que, neste estudo, os instrumentos utilizados avaliam percepções de *competências profissionais* e não a *competência profissional*. Relembremos que a *competência*, como conceito global que é, não pode ser entendida como a súmula de competências, conceito sectorial. A utilização de expressões como “competência percebida”; “percepção de competência”; “auto-percepção de competência” não podem ser entendidas como a competência em si mesma, mas como uma parte de um todo que é a *competência*, que vai muito além da agregação do conjunto de competências que estão na base deste instrumento. No que concerne à operacionalização do conceito de competência profissional, tomamos como referência o entendimento de Nascimento (1998) e Feitosa (2002), que incorpora conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a uma actuação profissional

adequada⁷¹. Consequentemente, as competências são conceptualizadas pelo conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes combinados e integrados na acção, adquiridos através da experiência (formativa e não formativa – profissional), que permite ao indivíduo resolver problemas específicos de forma autónoma e flexível em contextos singulares.

O propósito central deste estudo foi examinar os níveis de auto-percepção da competência de profissionais do desporto em função da área de exercício profissional e da experiência profissional. Adicionalmente, e porque as profissões de treinador e professor são muitas vezes encaradas como profissões em oposição, foi nosso intuito examinar se os profissionais que exercem em simultâneo as actividades de treino e de ensino possuem níveis de auto-percepção da competência profissional diferenciados ou similares nas duas áreas de exercício. Drewe (2000) refere que o treino e o ensino são muitas vezes encarados como profissões distintas, e com objectivos também distintos. Contudo, esta dicotomização não é assim tão linear. Apesar de se associar a noção de educador ao professor de Educação Física (EF) e a de técnico ao treinador, torna-se claro que o treinador nunca deve eximir-se às suas funções de educador, e o professor de EF não deve encarar o ensino das distintas modalidades sem assumir, na sua plenitude, o carácter competitivo das mesmas. A dicotomia entre educação e treino poderá revelar-se mais prejudicial que benéfica para ambas as actividades.

Na tentativa de responder aos propósitos enunciados, definimos os seguintes objectivos específicos:

. verificar se os factores área profissional, experiência profissional e respectiva interacção são factores diferenciadores da auto-percepção das competências profissionais ao nível de três dimensões da competência – *conhecimento, habilidades e atitude*.

⁷¹ Um professor necessita de possuir conhecimentos amplos da realidade em que opera, bem como conhecimentos específicos dos conteúdos necessários para o seu desempenho profissional. dominar habilidades que o capacitam para o desenvolvimento de propostas profissionais, para além de que necessita de assumir atitudes adequadas à manifestação e optimização tanto dos conhecimentos como das habilidades. (Feitosa, 2002)

. verificar se o factor instituição de formação é um factor diferenciador dos níveis de auto-percepção das competências profissionais nas três dimensões da competência – *conhecimento, habilidades e atitude*.

. detectar se os profissionais do sexo masculino e feminino possuem uma auto-percepção das competências profissionais diferenciada.

. verificar se existem diferenças intraindividuais ao nível da auto-percepção em profissionais que exercem simultaneamente a actividade de professor de EF e de treinador.

1. Material e métodos

1.1 Selecção e estratificação da amostra

Na definição do método de amostragem a utilizar na selecção da amostra deparamo-nos com constrangimentos, nomeadamente a dimensão alargada do universo dos profissionais do desporto que trabalham nas áreas da Educação Física, do treino e do fitness e a percentagem exígua de retorno de questionários quando enviados via correio, que nos impeliram a optar por um método de amostragem não-casual por quotas. Este método é análogo ao da amostragem estratificada pertencente aos métodos de amostragem casual, mas, em vez de se escolher uma amostra aleatória dentro de cada extracto, escolhe-se uma amostra não aleatória. A grande desvantagem deste método é que a amostra não é necessariamente representativa do universo, visto que não é escolhida ao acaso, mas sim por conveniência. (Hill & Hill, 2002). Importa ainda referir que não foi definida uma percentagem de quota de cada extracto populacional. Para a definição dos extractos de cada área profissional utilizamos, como referenciais, a longevidade, aliada à dimensão da área profissional, acrescida da distribuição por sexo. Sendo a profissão de professor de EF a de maior tradição, seguida da de treinadores e por último a de fitness, contemplámos mais profissionais de EF, seguido de treinadores e, por último, de fitness. Relativamente ao sexo, a distribuição da amostra teve por base o levantamento efectuado do número de profissionais do sexo feminino e masculino que trabalhavam nos contextos em que administramos os

questionários, sendo que a diferença rondava os 20%. Deste modo contemplamos uma percentagem de cerca de 20% mais elevada de sujeitos do sexo masculino comparativamente ao sexo feminino. Outro critério utilizado foi a experiência profissional, aspecto este definido à priori, pois só preencheram os questionários os sujeitos que se enquadravam numa das categorias de experiência profissional: *pouco experientes* (0 a 2 anos); *experientes* (5-7 anos); *muito experientes* (10-12 anos) e *longa experiência* (>20 anos). A classificação teve por base a referenciada por Lysaght & Altschuld (2000), que, apesar de se reportar a profissionais da área da saúde, é uma categorização que consegue reunir um consenso aceitável.

Conscientes da limitação do método de amostragem não-casual, nomeadamente a não possibilidade de extrapolar com confiança para o universo os resultados e as conclusões retiradas, tivemos a preocupação de constituir uma amostra de elevada dimensão, mais especificamente 1524 sujeitos.

Além dos critérios base de estratificação da amostra, procedemos à sua classificação em função da instituição de formação inicial, tendo sido constituídos quatro grupos: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP); Faculdade de Motricidade Humana (FMH); Instituto Superior da Maia (ISMAI) e com Formação Superior não específica na área da Educação Física e Desporto (SNE). O número de sujeitos reduziu para 1153, sendo que o número de formados na FADEUP se destacou claramente. De forma a inspeccionarmos a viabilidade de utilização dos grupos amostrais obtidos e a disparidade na dimensão de cada um, procedemos ao cálculo da variância e verificámos que os valores eram similares entre todos os grupos, não existindo razões para a não utilização da amostra.

A selecção dos sujeitos que exerciam as profissões de professor de Educação Física e de Treinadores em simultâneo foi também dentro dos métodos de amostragem não-casual, mais especificamente amostragem por conveniência, que, tal como o de amostragem por quotas, limita a extrapolação de resultados.

1.2 Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 1524 profissionais do desporto de ambos os sexos (925 do sexo masculino e 599 do sexo feminino), que exercem a sua actividade profissional em três contextos de prática: Educação Física (658), Treino (468) e Fitness (398). As idades dos sujeitos estão compreendidas entre os 20 e os 60 anos, com uma média de $33,72 \pm 9,19$ anos.

Para dar cumprimento ao objectivo de comparação intraindividual da percepção de competência na actividade de professor vs actividade de treinador, recorreremos a uma subamostra constituída por 30 sujeitos com formação em Educação Física e Desporto pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, que exercem, em simultâneo, a actividade de professor de EF e a de Treinador (14 do sexo feminino e 16 do sexo masculino). As idades dos sujeitos estão compreendidas entre os 23 e os 52 anos, com uma média de $30,07 \pm 6,42$ anos.

1.3 Instrumentos de recolha

Para a recolha dos dados utilizaram-se três escalas de Auto-percepção das Competências Profissionais Específicas do Profissional do Desporto (adaptadas de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002): uma dirigida a professores de Educação Física, outra a Treinadores, e uma terceira a professores/instrutores de Fitness, constituídas, respectivamente, por 33, 49 e 41 itens. Os itens estão agregados em três dimensões constituídas por um conjunto de categorias: dimensão *conhecimento* que inclui as categorias *conhecimento conceptual* e *processual*; a dimensão *habilidades* que é composta pelas categorias *planeamento*, *comunicação*, *avaliação*, *motivação* e *gestão* e por último a dimensão *atitude*. A resposta a cada item é realizada numa escala de Likert de 6 níveis (0 a 5), em que 0 representa *nenhum domínio* e 5 *domínio total da competência*. Importa referir que assumimos a validade dos questionários estabelecida nos estudos de Nascimento e Graça (1998), tendo-os adaptado para português de Portugal, por recurso a dois especialistas. Foi ainda avaliada a fiabilidade das respostas, tendo-se encontrado valores de estabilidade

elevada (correlações intraclasse (R) superiores a 0,81), e de consistência interna aceitáveis (valores de *alfa de Cronbach* superiores a 0,82)⁷².

Os instrumentos utilizados constituem-se escalas de medida de eficácia pessoal por se referirem apenas a convicções do profissional do desporto sobre as suas próprias capacidades para desempenhar comportamentos específicos.

A noção implícita é assim a de eficácia pessoal que se coaduna com a noção de *expectativa de eficácia* de Bandura (1977, 1986) que corresponde às convicções do indivíduo de que é capaz de demonstrar os comportamentos necessários para alcançar o resultado, e não a de *expectativa de resultado*, que se refere às convicções do indivíduo sobre o impacto da sua acção, ou seja, a confiança que uma pessoa tem que o seu comportamento conduzirá aos resultados visados.

1.4 Procedimentos de análise

No tratamento dos dados recorreu-se às medidas descritivas básicas e à análise multivariável para variáveis dependentes (General Linear Model Multivariate) e o *test post hoc* Tukey, para verificar se os factores *área profissional*, *experiência profissional* e *instituição de formação* são diferenciadores dos níveis de auto-percepção da competência profissional. Utilizou-o ainda o *T-test* para medidas independentes para analisar a existência de diferenças de auto-percepção da competência profissional ao nível do sexo e o *teste T para uma amostra* para detectar se os profissionais que exercem duas actividades em simultâneo (professor de Educação Física e treinador), percebem a sua competência de forma significativamente diferente. O nível de significância foi mantido em $p \leq 0.05$.

⁷² Para a leitura dos valores de *alfa de Cronbach* tomamos como referência o valor crítico de $\alpha = 0,70$, proposto por Nunnally (1978).

2. Apresentação dos resultados

2.1 Auto-percepção das competências profissionais – área profissional e experiência profissional

Os resultados encontrados permitem-nos, em primeiro lugar, referir que os valores médios de auto-percepção nas dimensões da competência se situam na média superior, sendo que o intervalo de variação é mais elevado ao nível da experiência profissional (0,49 – entre 3,59 e 4,08) e menor entre as áreas profissionais (0,40 – entre 3,71 e 4,11).

O valor médio geral de auto-percepção da competência assume a expressão mais elevada na dimensão *atitude* (3,97) e a mais baixa na dimensão *conhecimento* (3,76) (Quadro 6.1).

Quadro 6.1 - dimensões da competência em função da área profissional e da experiência profissional

área profissional	dimensões da competência					
	conhecimento		habilidades		atitude	
	M	sd	M	sd	M	sd
professor de EF	3,81	0,45	3,94	0,46	3,84	0,55
treinador	3,72	0,48	3,88	0,42	4,11	0,39
professor de fitness	3,71	0,58	3,95	0,55	4,00	0,61
experiência profissional						
pouco experientes	3,59	0,55	3,76	0,49	3,84	0,59
experientes	3,74	0,48	3,95	0,47	4,02	0,49
muito experientes	3,79	0,45	3,92	0,44	3,96	0,52
longa experiência	3,91	0,47	4,08	0,46	4,04	0,53
Total	3,76	0,50	3,93	0,47	3,97	0,54

Da leitura dos dados presentes no Quadro 6.1, é de destacar que os três grupos profissionais se sentem menos competentes na dimensão *conhecimento*. Relativamente à dimensão em que os profissionais se sentem

mais competentes, verifica-se que tanto os treinadores como os profissionais de fitness se percebem como mais competentes na dimensão *atitude*; já os professores de EF percebem-se mais competentes na dimensão *habilidades*. Os valores de desvio padrão nos profissionais de fitness são os mais elevados, indiciando uma maior dispersão dos valores de auto-percepção nas três dimensões. Ao nível das dimensões, a maior dispersão ocorre na dimensão *atitude*, *excepto* no treinador, que apresenta o valor mais baixo.

No que respeita ao factor experiência profissional, verificámos que são os profissionais *menos experientes* os que se percebem menos competentes em todas as dimensões, exactamente o inverso do que se verifica nos mais *experientes*.

De acordo com os resultados, à excepção do grupo de *longa experiência*, que se percebe como mais competente na dimensão *habilidades*, todos os grupos se percebem como mais competentes na dimensão *atitude*, seguido da dimensão *habilidades* e por último a dimensão *conhecimento*. Os valores de desvio padrão nos profissionais *menos experientes* são os mais elevados, o que sugere uma maior dispersão dos valores de auto-percepção nas três dimensões. Ao nível das dimensões, a maior dispersão ocorre na dimensão *atitude*.

2.1.1 Análise Multivariada

Os resultados indicam a existência de uma interacção entre a auto-percepção da competência (variáveis dependentes) e os factores área profissional e experiência profissional (Quadro 6.2).

Os valores do teste Wilks' Lambda revelam que tanto os profissionais que intervêm em contextos de prática diferentes como os que possuem níveis de experiência profissional diferenciados se auto-percebem de forma significativamente diferente. A intersecção dos dois factores também influencia os níveis de auto-percepção de competência:

- . área profissional - r de Wilks = 0,830, $F(6, 3034) = 48,448$, $p \leq 0,000$
- . experiência profissional - r de Wilks = 0,930, $F(9, 3689) = 12,344$, $p \leq 0,000$.
- . área*experiência – r de Wilks = 0,924, $F(18,4265) = 6,761$, $p \leq 0,000$

Quadro 6.2 - efeito entre a área*experiência profissional e dimensões da competência

Área*experiência / dimensões	F	p
conhecimento	13,581	0,000*
habilidades	14,027	0,000*
atitude	19,480	0,000*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Como podemos verificar no Quadro 6.2, existe uma interacção entre os factores *área*experiência* e a auto-percepção da competência em todas as dimensões. Todos os valores são estatisticamente significativos. Ao analisarmos o valor de F podemos afirmar que é ao nível da dimensão *atitude* que a auto-percepção dos profissionais de desporto mais se diferencia, e ao nível da dimensão *conhecimento* que mais se aproxima.

2.1.1.1 Área profissional

Como podemos verificar no Quadro 6.3, existe uma interacção entre a área profissional e a auto-percepção da competência ao nível das dimensões do *conhecimento* e *atitude*, sendo que ao nível da dimensão *habilidades* a interacção não ocorre. Ao analisarmos o valor de F, podemos afirmar que é ao nível da dimensão *atitude* que a auto-percepção dos profissionais mais se diferencia, e ao nível da dimensão *habilidades* que mais se aproxima.

Quadro 6.3 - efeito entre a área profissional e as dimensões da competência

experiência/ dimensões	F	p
conhecimento	25,037	0,000*
habilidades	27,265	0,000*
atitude	10,738	0,000*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Tal como se pode constatar pelos dados das comparações múltiplas (Quadro 6.4), os professores de EF percebem-se significativamente mais competentes que os restantes profissionais, ao nível da dimensão *conhecimento*. Ao nível da dimensão *atitude*, as diferenças são igualmente significativas, contudo são os professores de EF que se percebem menos competentes. De evidenciar ainda que os treinadores na dimensão *atitude* se

percepcionam significativamente mais competentes que os profissionais de fitness.

Quadro 6.4 - comparações múltiplas: *post hoc tests*

Variáveis dependentes	área (I)	área (J)	diferença média (I-J)	p
conhecimento	EF	fitness	,1020	,003*
	EF	treino	,0934	,005*
atitude	EF	fitness	-,1685	,000*
	EF	treino	-,2767	,000*
	fitness	treino	-,1081	,007*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Nota: apenas são apresentados os resultados referentes aos valores de prova que se revelaram estatisticamente significativos.

Na Figura 6.1 podemos observar que os intervalos de variação são similares nos professores/instrutores de fitness e nos treinadores: linha crescente com a direcção: *conhecimento, habilidades, atitude*.

Os professores de EF apresentam distâncias menores entre as três dimensões e a linha crescente toma o sentido *conhecimento atitude, habilidades*.

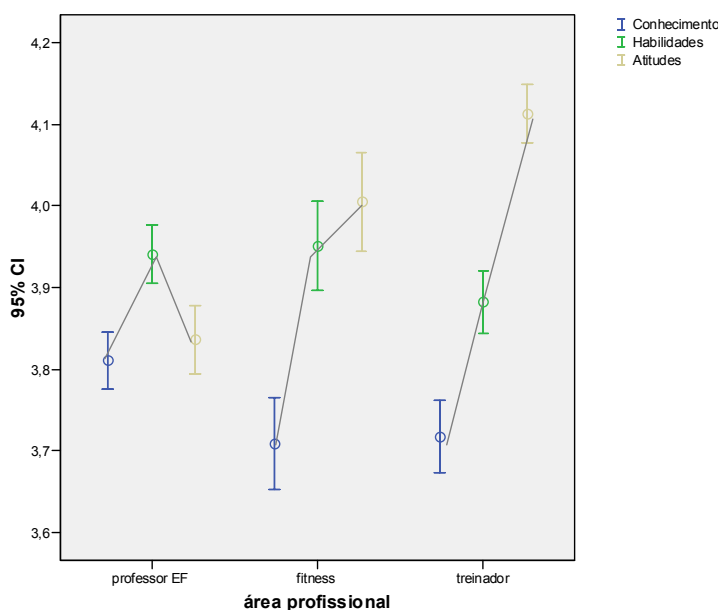


Figura 6.1 - intervalos de variação das dimensões da competência por área profissional

A observação da Figura 6.2 não nos fornece nenhum padrão comportamental similar entre as variáveis. Enquanto na dimensão *conhecimento* é o professor de EF que se destaca claramente, apresentando o valor mais elevado e a uma distância considerável das outras áreas, na dimensão *habilidades*, o treinador destaca-se com o valor mais baixo, sendo

que o professor de EF e de fitness se encontram próximos. A variação no profissional de fitness é superior. Na dimensão atitude, verificamos uma linha crescente no sentido: professor de EF, fitness, treinador.

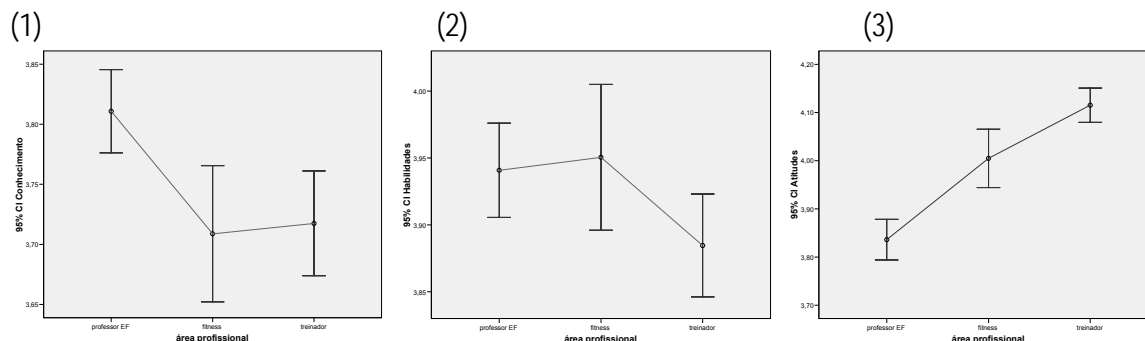


Figura 6.2 - intervalos de variação das dimensões conhecimento (1), habilidades (2) e atitude (3)

2.1.1.2 Experiência profissional

A análise do efeito entre a experiência e as dimensões da competência revela-nos que existe uma interação entre a experiência profissional e a auto-percepção da competência dos profissionais nas três dimensões da competência. Da leitura do valor de F podemos inferir que é na dimensão *habilidades* que a auto-percepção dos profissionais de desporto mais se diferencia, e na dimensão *atitude* que mais se aproxima (Quadro 6.5)

Quadro 6.5 - efeito entre a experiência e as dimensões

experiência/ dimensões	F	P
conhecimento	25,037	0,000*
Habilidades	27,265	0,000*
Atitude	10,738	0,000*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Os resultados obtidos das comparações múltiplas (Quadro 6.6) evidenciam que os profissionais *pouco experientes* se percebem significativamente menos competentes que os restantes grupos em todas as dimensões da competência, e que os mais experientes, exceptuando na dimensão *atitude*, se percebem significativamente mais competentes que os profissionais com níveis de experiência menores.

Quadro 6.6 - comparações múltiplas: *post hoc tests*

Variáveis dependentes	formação (I)	formação (J)	diferença média (I-J)	p
conhecimento	pouco experientes	experientes	-,1463	0,000*
		muito experientes	-,1964	
		longa experiência	-,3149	
	experientes	longa experiência	-,1686	0,000*
	muito experientes	longa experiência	-,1186	0,004*
Habilidades	pouco experientes	experientes	-,1833	0,000*
		muito experientes	-,1597	
		longa experiência	-,3180	
	experientes	longa experiência	-,1347	0,001*
	muito experientes	longa experiência	-,1584	0,000*
Atitude	pouco experientes	experientes	-,1865	0,000*
		muito experientes	-,1193	0,009*
		longa experiência	-,2057	0,000*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Nota: apenas são apresentados os resultados referentes aos valores de prova que se revelaram estatisticamente significativos.

O padrão comportamental das variáveis dentro de cada grupo de experiência profissional é bastante similar. Todos os grupos revelam uma linha ascendente com o seguinte sentido: *conhecimento, habilidade, atitude*. Acresce que a maior distância, entre as dimensões é protagonizada pela dimensão *conhecimento*, que assume o menor valor.

Outro aspecto que se destaca claramente é o facto dos profissionais com menos experiência se perceberam menos competentes em todas as dimensões da competência e os mais experientes, mais competentes em todas as dimensões (Figura 6.3).

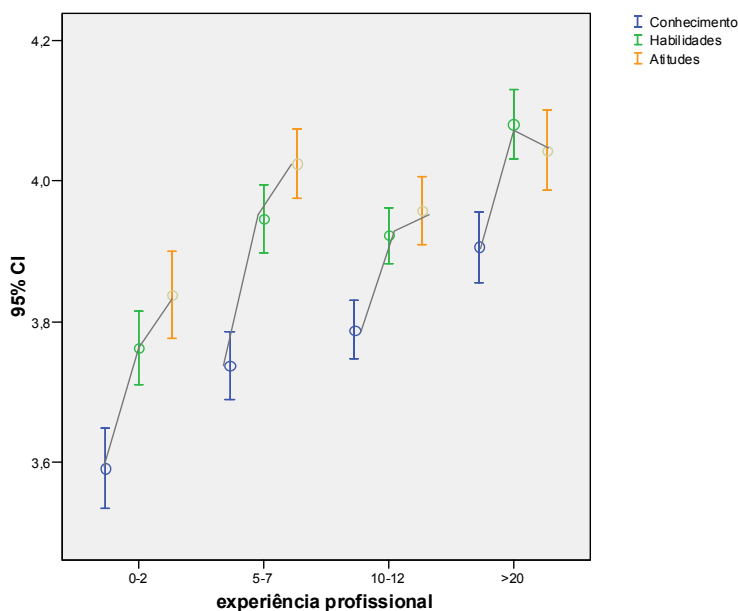


Figura 6.3 - intervalos de variação das dimensões da competência por experiência

Ao observarmos a Figura 6.4 verificámos um padrão similar nas dimensões habilidade e atitude, subida do nível de auto-percepção dos pouco experientes para os experientes, seguido de uma pequena descida no grupo dos muito experientes. Ao nível da dimensão conhecimento observa-se uma subida gradual desde os menos experientes até aos mais experientes.

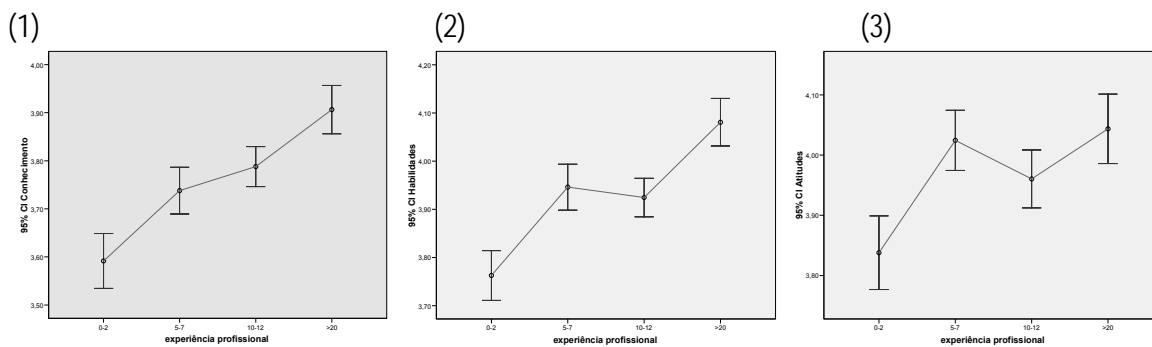


Figura 6.4 - intervalos de variação das dimensões conhecimento (1), habilidades (2) e atitude (3)

2.2 Auto-percepção da competência profissional em função da instituição de formação inicial

A distribuição amostral em função da instituição de formação inicial apresenta uma discrepância ao nível do número de sujeitos da FADEUP, que é extremamente elevado comparativamente às restantes categorias. Contudo, o valor da variância, por ser pouco superior à dos restantes grupos, torna a discrepância aceitável, dando-nos garantia que a configuração deste extracto é similar aos restantes (Quadro 6.7)

De referir que é o grupo de SNE que apresenta os valores de variância mais discrepantes, apesar de pouco expressivos, talvez pelo facto de englobar profissionais com formações muito diversas.

Quadro 6.7 - dimensões da competência em função da instituição de formação inicial – média, desvio padrão e variância

dimensões da competência N = 1153	FADEUP* N = 756			FMH* N = 116			ISMAI* N = 178			SNE* N = 103		
	M	sd	v	M	sd	v	M	sd	v	M	sd	v
conhecimento	3,81	0,45	0,204	3,65	0,48	0,228	3,82	0,46	0,210	3,66	0,66	0,436
habilidades	3,96	0,45	0,202	3,83	0,47	0,224	3,96	0,47	0,225	3,92	0,55	0,303
atitude	3,98	0,53	0,277	3,87	0,53	0,282	3,99	0,47	0,220	3,99	0,71	0,503

* Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP); Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa (FMH); Instituto Superior da Maia (ISMAI); Curso Superior não específico da área de EF e Desporto (SNE).

Os valores de competência percebida dos profissionais com formação na FADEUP e no ISMAI são bastante similares, e com a mesma ordenação (crescente): *conhecimento, habilidades, conhecimento*.

Os profissionais com formação na FMH percebem-se como menos competentes em todas as dimensões, sendo que o grupo que mais se lhes aproxima é o que incorpora os profissionais sem formação em EF e Desporto. De destacar também o valor nitidamente inferior na dimensão atitude (3,87), na qual os restantes grupos revelam valores praticamente iguais (3,98, 3,99). De evidenciar ainda, que todos os grupos se percebem com menos competência na dimensão conhecimento e mais competência na dimensão atitude, a dimensão habilidades assume o valor intermédio.

2.2.1 Análise multivariada

O valor do teste Wilks' Lambda - *r de Wilks* = 0,875, $F(9, 2786) = 3,228$, $p \leq 0,001$ revela que os profissionais com diferentes formações se percebem de forma significativamente diferente. A análise do efeito entre a instituição de formação e as dimensões da competência revela-nos que apenas na dimensão *conhecimento* a interação se verifica (Quadro 6.8).

Quadro 6.8 - efeito entre a formação e as dimensões

experiência/ dimensões	F	p
conhecimento	6,332	0,000*
habilidades	2,487	0,059*
atitude	1,810	0,143*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0,05$

Os resultados obtidos das comparações múltiplas (Quadro 6.9) evidenciam que os profissionais formados na FADEUP se percebem significativamente mais competentes na dimensão *conhecimento* e *habilidades* que os formados na FMH. Ao nível da dimensão *conhecimento* os profissionais formados no ISMAI percebem-se menos competentes que os formados na FMH e mais competentes que os que não tem formação em Educação Física e Desporto.

Quadro 6.9 - comparações múltiplas: *post hoc tests*

Variáveis dependentes	experiência(I)	experiência(J)	diferença média	P
conhecimento	FADEUP	FMH	,1525*	,008*
	FADEUP	SNE	,1522*	,013*
	FMH	ISMAI	,1695*	,016*
	ISMAI	SNE	,1692*	,022*
habilidades	FADEUP	FMH	,1229*	,041*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Nota: apenas são apresentados os resultados referentes aos valores de prova que se revelaram estatisticamente significativos

Na Figura 6.5, podemos observar que os intervalos de variação dentro de cada dimensão são menores nos sujeitos formados na FADEUP e de maior amplitude nos profissionais sem formação em EF e Desporto. O perfil é idêntico em todos os grupos, numa linha ascendente: *conhecimento, habilidades e atitude*.

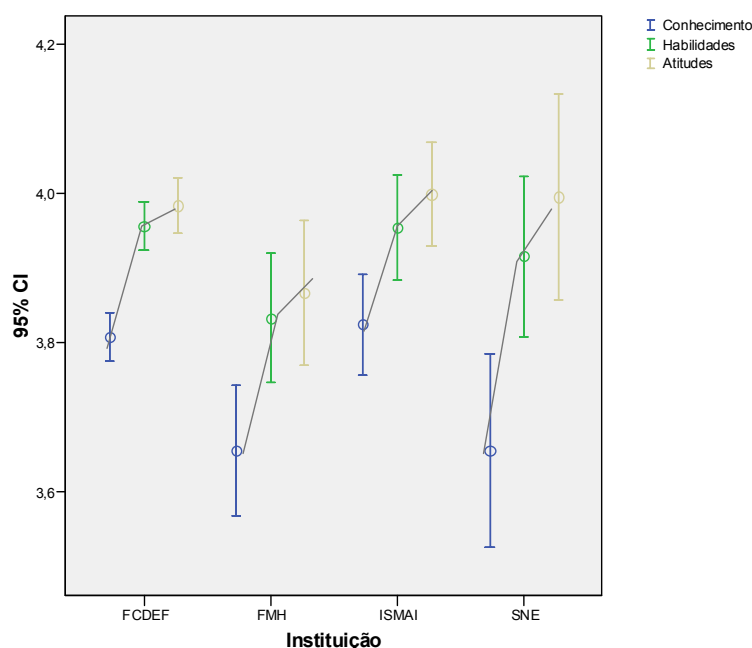


Figura 6.5 - intervalos de variação das dimensões da competência por instituição de formação

Ao observarmos os gráficos da Figura 6.6 verificámos que o comportamento das dimensões é análogo. Os formados na FADEUP percebem-se sempre mais competentes e os que se formaram na FMH. De destacar ainda que os intervalos de variação assumem expressões mais elevadas nos grupos SNE e no da FMH.

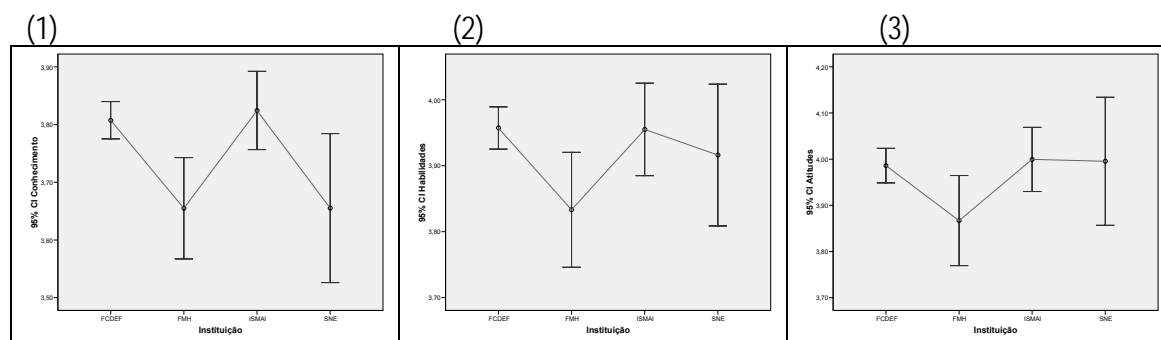


Figura 6.6 - intervalos de variação das dimensões conhecimento (1), habilidades (2) e atitude (3)

2.3 Auto-percepção da competência profissional em função do sexo

Como podemos observar no Quadro 6.10, os profissionais do sexo masculino evidenciam valores de auto-percepção da competência superiores em todas as dimensões, sendo que nas dimensões *conhecimento* e *atitude* as diferenças são estatisticamente significativas.

Independentemente do sexo, os profissionais sentem-se mais competentes na dimensão *atitude* e menos competentes na dimensão *conhecimento*. A dimensão *habilidades* assume um valor intermédio.

Quadro 6.10 - dimensões da competência em função do sexo: média, desvio padrão e valor de p

dimensões da competência	Feminino (N = 599)		Masculino (N = 925)		p
	M	sd	M	sd	
conhecimento	3,72	0,48	3,78	0,51	0,01*
habilidades	3,90	0,47	3,94	0,48	0,74
atitude	3,93	0,53	3,99	0,54	0,02*

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

2.4 Auto-percepção intra-individual da competência profissional nas funções de professor de Educação Física e de treinador

Os valores de auto-percepção da competência profissional, resultante da associação da percepção nas duas actividades, situam-se num nível médio elevado, sendo que a “*competência geral*” (média geral do valor das três dimensões da competência) apresenta um valor médio de 3,91. Relativamente às dimensões da competência, o valor superior surge na dimensão *atitude* (4,01), seguido da dimensão *habilidades* (3,96) e por último da dimensão

conhecimento (3,80). Tal como podemos verificar pelos valores do desvio padrão (entre 0,37 e 0,33), existe pouca dispersão dos valores em torno da média e são muito próximos uns dos outros (Quadro 6.11).

Quadro 6.11 - auto-percepção intra-individual e diferenças de percepção da “*competência geral*” e dimensões da competência nas funções de professor de EF e treinador

	professor de EF		treinador		diferença média (treinador-prof.EF)	p
	M	sd	M	sd		
“ <i>competência geral</i> ”	3,92	0,41	3,91	0,41	- 0,004	0,967
conhecimento	3,83	0,41	3,77	0,47	- 0,063	0,526
habilidades	3,96	0,48	3,96	0,41	0,043	0,963
atitude	3,93	0,47	4,08	0,46	0,144	0,175

Pela leitura dos resultados apresentados no Quadro 6.11 podemos considerar que os profissionais se percebem de forma similar no exercício das duas actividades. Pese embora não terem sido encontradas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das componentes, é de destacar que os sujeitos se percebem menos competentes na função de treinador, ao nível da dimensão *conhecimento* e mais competentes na dimensão *atitude*.

Por não termos encontrado diferenças com significado estatístico ao nível das dimensões da competência, passamos a um patamar de análise mais específico que envolveu as categorias de cada dimensão (Quadro 6.12).

Quadro 6.12 - auto-percepção intra-individual de competência ao nível das categorias da competência nas funções de professor de EF e treinador

Dimensões	Categorias	Professor de EF		Treinador		Diferença média (<i>Trein - Prof EF</i>)	p
		M	sd	M	sd		
conhecimento	conceptual	2,80	0,30	3,82	0,44	1,012	0,001*
	processual	3,73	0,55	3,70	0,55	-0,033	0,793
habilidades	planeamento	3,97	0,50	3,71	0,51	7,678	0,001*
	comunicação	4,16	0,63	4,07	0,69	0,011	0,230
	avaliação	4,01	0,65	3,87	0,45	0,111	0,230
	motivação	3,97	0,49	4,18	0,41	0,111	0,003*
	gestão	3,65	0,66	4,17	0,65	0,517	0,943

* diferenças estatisticamente significativas para $p \leq 0.05$

Ao analisarmos os níveis de auto-percepção de competência nas diferentes categorias, verificámos que os sujeitos se percebem de forma

inversa nas categorias do *conhecimento*, quando exercem uma e outra função. Quando se reportam à função de treinador, demonstraram maior domínio no *conhecimento conceptual* e menor no *processual*. Na função de professor de EF, percebem maior domínio no *conhecimento processual* e menor no *conceptual*. A ordenação das categorias da dimensão *habilidades* é bastante diferenciada em função do nível de competência percebida. Na função de professor de EF, a apresentação da ordenação decrescente das categorias é a seguinte: **comunicação** > *avaliação* > *planeamento* e *motivação* > **gestão**. Na função de treinador altera-se para: **motivação** > *gestão* > *comunicação* > *avaliação* > **planeamento**. De realçar o valor mais elevado na categorias comunicação e menos elevado na gestão, quando se auto-avaliam na função de professores de EF, e o valor mais elevado na categoria motivação e menos elevado no planeamento, quando se avaliam na função de treinador.

Entre todos os valores de percepção de competência, é de destacar o nível baixo com que o profissional se auto-avalia no *conhecimento conceptual* (2,80), na função de professor de EF, nitidamente diferente dos valores de percepção na função de treinador (3,82).

Quando analisamos as diferenças de percepção ao nível das categorias das dimensões *conhecimento* e *habilidades*, deparamo-nos com algumas diferenças com significado estatístico (Quadro 6.12) e resultam de níveis de percepção superiores na função de treinador em relação à de professor de EF. Na realidade, os profissionais tendem a perceberem-se com maior domínio no *conhecimento conceptual*, enquanto treinadores. Ao nível das *habilidades*, na função de treinador comparativamente à função de professor de EF, os níveis de percepção são significativamente superiores nas categorias *planeamento* e *motivação*.

3. Discussão

Os níveis de auto-percepção da competência profissional são influenciados pela interação dos factores área profissional e experiência profissional. Quando consideramos os factores isoladamente, verificámos que o factor experiência profissional influencia os níveis de percepção de competência em todas as dimensões. O factor área profissional apenas

influencia as dimensões *atitude* e *conhecimento*. Considerando que a competência é específica e situacional, e que a percepção de competência é um dos “compósitos” que a integra, é de fácil aceitação esta influência.

A interacção detectada entre a experiência profissional e os níveis de auto-percepção pode ser entendida à luz do desenvolvimento da competência. Schön (1987) refere que a experiência, desde que reflectida, se revela uma fonte importante de conhecimento, principalmente em contextos complexos, como é o caso dos contextos em estudo. Recentemente Armour e Yelling (2007), num estudo sobre o desenvolvimento efectivo de professores de EF, concluíram que o processo de desenvolvimento profissional contínuo é uma realidade e ocorre sob as mais variadas formas, sendo que a aprendizagem informal com os pares desempenha um papel muito importante. Outros aspectos, como a atribuição de maiores níveis de autocontrolo e de autoconfiança aos profissionais mais experientes, são também considerados indutores de níveis de auto-percepção de competência superiores (Dodds, 1994).

O conhecimento é a dimensão em que os profissionais das três áreas se sentem menos competentes, sendo que são o professor de fitness e o treinador os que revelam valores mais baixos. Aliás, estes resultados são reforçados pelos dados advindos da análise dos níveis de auto-percepção intraprofissional, que apontam no mesmo sentido. Os profissionais que exercem em simultâneo a actividade de professor de EF e de treinador percebem-se menos competentes na dimensão conhecimento. Pensamos que estes valores mais baixos de percepção ao nível do conhecimento podem indiciar uma formação que não consegue corresponder às exigências de conhecimento necessário a um exercício profissional mais exigente. É pois que esta valorização do conhecimento no constructo da *competência* corrobore a ideia defendida por vários autores, nomeadamente ao nível da formação de professores, que consideram que o conhecimento, nos seus vários domínios, é a base da competência (e.g. Flach, 1986; Shulman, 1987; Grossman, 1990).

Ainda relativamente ao conhecimento, os menores valores de auto-percepção nos profissionais de fitness e do treino, comparativamente ao

professor de Educação Física, poderão dever-se ao facto de, nestas profissões, a pressão dos resultados, materializados de diferentes formas, acrescida da rápida evolução ocorrida nestes sectores, levar os profissionais a sentirem que precisam de investir na formação como forma de darem resposta às exigências e de não serem ultrapassados.

Os professores de EF percebem-se mais competentes na dimensão *habilidades*, enquanto que os treinadores se percebem mais competentes na dimensão *atitude*.

Os maiores níveis de percepção na dimensão *habilidades* dos professores de EF vão de encontro às perspectivas de competência de cariz funcionalistas, que reinaram durante os anos 90 no Reino Unido (*Nacional Vocational Qualifications*). Nessa época, as questões da competência estavam associadas à capacidade de desempenhar um conjunto de funções inerentes a uma determinada ocupação (Mansfield & Mitchell, 1996). Este tipo de perspectiva ainda se encontra enraizada na cultura profissional do professor de EF e da escola em geral. Não esqueçamos que o professor de EF ainda continua a ser olhado como o prático, aquele que se relaciona com o “fazer”, com as questões de natureza prática. Nesta linha de pensamento, alguns autores referem que, para uma ocupação profissional de carácter eminentemente prático, como é o caso do profissional de Desporto e EF, as capacidades e habilidades assumem um papel preponderante (e.g. Schön, 1983; Nascimento, 1998; Feitosa, 2002). Por outro lado, as alterações profundas, por que a classe docente tem passado, têm levado a uma perda progressiva da autoridade dos professores.

Relativamente à primazia da dimensão *atitude* no treinador, em parte, pode ser entendida face às grandes exigências que se colocam no contexto de treino, em que o treinador tem de saber gerir não só uma equipa de atletas, mas também coordenar e lidar com um conjunto de elementos, desde técnicos a administradores, não esquecendo a comunicação social, a massa associativa, os familiares dos atletas. A gestão da equipa técnica e dos atletas é referida como um aspecto essencial na actividade do treinador (Jones & Wallace, 2005).

Os maiores níveis de percepção na dimensão atitude dos professores/instrutores de fitness podem ser lidos á luz das exigências em em matéria de competências sociais que se colocam a estes profissionais, que têm que lidar com um público alvo muito diversificado em termos de cultura, expectativas e motivação.

A influência do factor instituição de formação apenas revelou uma interacção com a auto-percepção da competência ao nível da dimensão conhecimento. Estes dados remetem-nos para o “conteúdo” da formação inicial, que surge como um factor que parece influenciar a forma como os profissionais percebem os seus níveis de competência. Neste aspecto, as ideias divergem. Citemos, a título de exemplo, Woodman (1993), que refere que a chave de desenvolvimento da área do treinador como profissão está nos processos de formação; enquanto Rossi e Cassidy (1999) consideram que a formação de treinadores tem um impacto relativamente baixo, quando comparado com outros factores, nomeadamente as horas passadas como jogador, treinador adjunto e treinador. Não obstante a precaução na leitura dos dados, parece-nos legítimo inferir que as estruturas curriculares das instituições têm um impacto na percepção de competência dos profissionais que formam. O impacto tanto pode derivar da consciência de lacunas de conhecimento, como da sua valorização na representação de competência que possuem, levando-os a ser mais exigentes e, conseqüentemente, a perceberem-se com menor competência nesta dimensão.

Os profissionais com formação na FMH percebem-se menos competentes na dimensão *conhecimento* e na dimensão *habilidades*, em relação aos profissionais com formação na FADEUP. Os níveis de auto-percepção entre os profissionais formados na FADEUP e no ISMAI são muito semelhantes. Batista, Graça, Matos (2006), num estudo piloto que realizou com estudantes-estagiários das instituições consideradas neste estudo, acrescida da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, encontrou os níveis de auto-percepção mais elevados nos estagiários do ISMAI, em todas as dimensões, e os mais baixos nos estagiários da FMH, também em todas as dimensões. Refira-se, ainda, que a dimensão conhecimento, à semelhança dos resultados

deste estudo, é a dimensão em que os estagiários revelaram níveis de auto-percepção de competência menores.

Os profissionais sem formação específica em Educação Física e Desporto possuem níveis de auto-percepção ao nível do conhecimento superiores aos formados na FMH. Se interpretados de forma linear, os resultados são algo surpreendentes; contudo, se consideramos que a elevados níveis de auto-percepção de competência não correspondem necessariamente maior competência, e que os níveis de exigência são influenciados pela representação que se tem de competência, os dados são mais facilmente entendíveis.

Os profissionais do sexo masculino percebem-se significativamente mais competentes nas dimensões *conhecimento* e *atitude*. A cultura ainda vigente na sociedade portuguesa, que tende a atribuir ao sexo masculino os papéis de direcção e de maior relevância social, traduz-se aqui em níveis de autoconfiança superiores no sexo masculino.

Lançando um olhar um pouco mais específico aos dados extraídos da auto-percepção intraindividual, nas funções de professor de EF e de treinador, verificámos que, se ao nível das dimensões da competência, os valores de percepção não são significativamente diferentes; nalgumas categorias, os valores assumiram significado estatístico, sendo que é o treinador que revela valores de percepção mais elevados. Drewe (2000) considera que o treino desportivo requer o desenvolvimento de uma competência aprofundada num conjunto específico e limitado de habilidades, enquanto que a EF envolve a associação entre um conjunto muito alargado de processos cognitivos, psicomotores e afectivos. O facto dos profissionais, na actividade de treinador, se perceberem significativamente mais competentes no *conhecimento conceptual*, no *planeamento* e na *motivação* é algo que não surpreende. O carácter mais genérico, menos delimitado e mais abrangente do conhecimento exigido ao professor de EF permite-nos compreender os menores níveis de auto-percepção encontrados na função de professor face à função de treinador. Relativamente às categorias *planeamento* e *comunicação*, da dimensão *habilidades*, o facto dos níveis de domínio serem, mais uma vez,

significativamente superiores na função de treinador, vêm de encontro a estudos como o de Brain e Wendt (1983). Relativamente ao *planeamento*, a questão que se coloca é a mesma pois, enquanto no treino se planifica para uma equipa, uma modalidade, uma época, na escola planifica-se para várias turmas, várias modalidades, para um ano ou mais anos. Os níveis de especificidade e abrangência são tão diferentes que o facto da percepção de domínio do *planeamento* ser mais elevada na função de treinador é compreensível.

Porque os objectivos de carácter competitivo, muito exigentes no contexto treino, praticamente não existem na escola, a capacidade de motivar é percebida ali como mais importante que no ensino. Porém a motivação intrínseca é naturalmente maior no treino que na escola. Esta diversidade coloca diferentes exigências à capacidade de motivar do treinador e do professor de EF. Enquanto que o treinador necessita de “alimentar” a motivação existente num conjunto restrito de atletas, o professor de EF tem que ser capaz de responder a uma enorme diversidade de motivações num alargado número de alunos, tarefa esta de difícil alcance. Naturalmente que estas diferenças naturalmente acabam por se reflectir na percepção de competência ao nível da *motivação*

4. Conclusões

A auto-percepção da competência é um aspecto importante a desenvolver nos estudos sobre competência. A compreensão dos factores que influenciam a auto-percepção da competência profissional revela-se fundamental, tanto do posto de vista conceptual, como da sua operacionalização.

Dos resultados encontrados é de destacar que os factores área profissional e experiência profissional, quer individualmente, quer associados, influenciam os níveis de auto-percepção da competência nas três dimensões em estudo: *conhecimento, habilidades e atitude*.

A influência do factor instituição de formação revelou uma interacção com a auto-percepção da competência, mas apenas ao nível da dimensão *conhecimento*. Os profissionais formados na FADEUP percebem-se mais

competentes em todas as dimensões e os formados na FMH-UTL apresentam os valores de auto-percepção mais baixos. Se as diferenças de percepção advêm do tipo de formação ou da representação de competência que os profissionais possuem, é um aspecto que importa esclarecer.

A dimensão *conhecimento*, independentemente das categorias consideradas, é a dimensão em que os profissionais se percebem menos competentes; já a atitude assume, na generalidade, o valor mais elevado. Perceber se é a valorização do conhecimento no entendimento da competência, ou a exiguidade de conhecimento que possuem, é fundamental no equacionamento dos currículos de formação inicial que, neste momento, são objecto de grandes reformulações com as adaptações a Bolonha.

Os profissionais do sexo masculino percebem-se mais competentes que as do sexo feminino. Fruto de uma cultura que teima em atribuir papéis de relevo ao homem, em detrimento da mulher, ou fruto de níveis de exigência mais elevados das mulheres, ou ainda de uma maior consciência da sua competência, são aspectos que importa clarificar.

Os profissionais do desporto que exercem em simultâneo a actividade de professor de EF e a de treinador possuem uma percepção das dimensões da competência similar nas duas áreas. As diferenças surgem ao nível de categorias particulares que compõem as dimensões da competência. O profissional, percebe-se significativamente mais competente, na função de treinador, ao nível do *conhecimento conceptual*, do *planeamento* e da *motivação*. Pensamos que as relações entre o ensinar e o treinar necessitam de ser esclarecidas, de forma a torná-las cada vez mais visíveis nos diferentes contextos de exercício do profissional do desporto.

A natureza do estudo e as limitações do universo amostral impedem-nos de extrapolar para a totalidade do Universo, contudo não deixámos de considerar que os dados evidenciados assumem-se como importantes na compreensão da auto-percepção da competência do profissional do desporto. Os factores contextuais, experiência, formação de base e o sexo são variáveis que influenciam a auto-percepção da competência, que incorporam o construto

complexo que é a competência. Confirma-se *pois* a natureza multidimensional e relacional da competência.

O aporte de novos e (re)novados elementos que ajudem ao entendimento de um constructo da competência aplicável ao profissional do desporto revela-se fundamental neste momento de grandes transformações, em que profissões do desporto começam a assumir uma nova “configuração”.

Bibliografia

- Armour, K., & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *26(2)*, 177-200
- Bandura. (1986). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schawarzer (Ed.), *Self-efficacy - thought control action*: Library of Congress Cataloging.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, *84*, 191-215.
- Bandura, A. (1992). *Exercise of personal agency throught the self-efficacy mechanism*: Library of Congress cataloging-in-publication data.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2006). Auto-percepção da competência profissional em estagiários de educação física de instituições de ensino superior portuguesas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, *20(5)*, 429
- Brain, L., & Wendt, J. (1983). Undergraduate Physical Education Majors' Perceptions of the Roles of Teacher and Coach. *Research Quartely for Exercise and Sport*, *54*, 112-118.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, *41(3)*, 253-271.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, *20(5)*, 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, *22(6/7)*, 267.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2001). A Systematic Observation of Professional Top-level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behavior*, *24(4)*, 354-376.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching Physical Education. *Quest*, *46(2)*, 153-163.

- Drewe, S. (2000). An Examination of the Relationship Between Coaching and Teaching. *Quest*, 52, 77-88.
- Feitosa, W. (2002). *As competências específicas do Profissional de Educação Física: Um estudo Delphi* Unpublished Master in Physical Education Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 1, 20-30.
- Flach, H. (Ed.). (1986). *Zur Entwicklung des Pädagogischen Könnens in der Lehrerbildung* Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Fletcher, S. (1992). *Competence-based Assessment Techniques*. London: Kogan.
- Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). Learning to Coach Through Experience: reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 16-34.
- Gonçalves, O. (1990). Terapia Comportamental: Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos. *Jornal de Psicologia*.
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. In D. G. M. R. W. (Eds.) (Ed.), *Advances in pediatric sport sciences* (pp. 61-85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite USA National team, Pan American, and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 332-334.
- Grossman, P. (Ed.). (1990). *The Making of a Teacher. Teacher and teacher Education*. New York: Teachers College Press
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Hager, P. J. (1993). Conceptions of competence. *Journal*. Consult. 21 Feb 2001, disponível em http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/93_docs/hager.htm
- Harter, S. (1981). *A model of intrinsic mastery motivation in children: individual differences and development change*. Paper presented at the Minnesota symposium on child psychology Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, T. (1999). The meaning of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23/6, 275 - 285.
- Hong, J., & Stähle, P. (2005). The coevolution of knowledge and competence management. *International Journal Management Concepts and Philosophy*, 1(2), 129-145.
- Hyland, T. (1997). Reconsidering Competence. *Journal of Philosophy of Education*, 31(3), 491-503.
- Jones, R., & Wallace, M. (2005). Another bad day at the training ground: coping with ambiguity in the coaching context. *Sport, Education and Society*, 10(1), 119-134.
- Jones, R. A., K.; Potrac, P. (2002). Understanding the Coaching Process: A Framework for Social Analysis. *Quest*, 54, 34-48.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (P. C. R. Reuillard, Trans. 3ª ed.). Porto Alegre: Artemed.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46.
- Levy-Leboyer, C. (1997.). *Gestión de las competencias (Competences management)* (Gestión 2000 ed.). Spain: Capellades.
- Lopes, H. (1994). *O desenvolvimento das competências pela organização do trabalho*. Paper presented at the Estado actual da investigação em formação. Actas do colóquio da Sociedade de Ciências da Educação.,
- Lysaght, R., & Altschuldb, J. (2000). Beyond initial certification: the assessment and maintenance of competency in professions. *Evaluation and Program Planning* 23, 95-104.
- Mansfield, B., & Mitchell, L. (Eds.). (1996). *Towards a Competence Workforce*. Great Britain: Gower Publishing Ltd.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 73-77.

- Montmollin, M. (1984). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie*. Berne: Peter Lang.
- Nascimento, J. (1998). Formação inicial universitária em educação física e desporto: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção profissional de formandos brasileiros e portugueses. Porto: Faculdade de Desporto. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto. .
- Nascimento, J. (1999a). Escala de auto-percepção de competência profissional em Educação Física e Desportos. *Revista Paulista Educação Física*, 13(1), 5-21.
- Nascimento, J. (1999b). As competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos: um estudo Delphi. *Revista Horizonte*, 15(87), I-XII.
- Nascimento, J., & Graça, A. (1998). *A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo da sua carreira docente*. Paper presented at the Deporte e Humanismo En Clave De Futuro - VI Congresso de Educación Física e Ciencias do Deporte Dos Países de Lingua Portuguesa.
- Novick, N., Cauce, A., & Grove, K. (1996). Competence self-concept. In B. BranKen (Ed.), *Handbook of self-concept - development, social and clinic considerations*: Library of Congress Cataloging-in-publication data.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Onofre, M., & Carreiro da Costa, F. (1994). O sentimento de capacidade na intervenção Pedagógica em Educação Física. *Boletim SPEF*, 9(II), 15-26.
- Parry, S. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, E. (2001). Formando professores Profissionais três conjuntos de questões (F. M. e. E. Gruman, Trans.). In *Formando Professores Profissionais. Quais*

- estratégias? Quais competências?* (2ª edição revista ed., pp. 11-22). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rossi, T., & Cassidy, T. (1999). Knowledgeable teachers in physical education: A review of teacher's knowledge. In *Hardy, E.; Mawer, M., Learning and teaching in Physical Education* (pp. 188-201). London: Falmer.
- Salmela, J. H. (1996). *Great joy coach: getting the edge from proven winners*. Ottawa: Potentium.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Education the reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seco, G. (2002). *A satisfação dos Professores - teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Short, E. C. (1984). Competence Reexamined. *Educational Theory*, 34(3), 201-207.
- Shulman, L. (1987). Assessment for teaching: an initiative for the profession. *Phi Delta Kappan*, 69(1), 38-44.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Woodman, L. (1993). Coaching: A science, an art, an emerging profession. *Sport Science Review*, 2, 1-13.

**Semelhanças e dissemelhanças no entendimento
da competência em profissionais do desporto:
Educação Física, Treinadores, Professores/instrutores
de Fitness e Professores de Actividade Física Adaptada**

Resumo

O campo de intervenção do profissional do desporto alargou-se e complexificou-se. As ocupações tradicionais ligadas ao ensino e ao treino, transformaram-se e aumentaram trazendo consigo dificuldades acrescidas, à já difícil conceptualização de competência profissional. Neste estudo procuramos apreender o entendimento, que os profissionais do desporto têm, de profissional competente na persecução da identificação de um mapa conceptual transversal às quatro áreas ocupacionais consideradas: *Educação Física, Treino, Fitness e Actividade Física Adaptada*. Foram entrevistados 120 profissionais (30 de cada área ocupacional) sobre o entendimento de competência e de profissional competente. Na análise dos dados utilizaram-se procedimentos de análise de conteúdo. Os resultados são ilustrativos da frágil estruturação que ainda caracteriza o campo do profissional do desporto, vislumbram-se, contudo, traços comuns que começam a conferir uma unidade identitária. As componentes ética e conhecimento assumem-se como competências transversais às quatro áreas profissionais, sendo que os factores metacompetências e motivação também comungam da transversalidade.

PALAVRAS-CHAVE: REPRESENTAÇÃO DE COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA PROFISSIONAL, PROFISSÕES DO DESPORTO

Abstract

The intervention field of the sport's professional has become broader and much more complex. Traditional occupations related to education and coaching have transformed and increased, bringing along more difficulties to the already difficult conceptualization of professional competence. In this study we tried to understand what the sport's professionals conception of a competent professional was in the pursuit of identifying a conceptual map across the four occupational areas: Physical Education, Coaching, Fitness and Adapted Physical Activity. We interviewed 120 professionals (30 of each occupational area) about the understanding of competence and competent professional. In the data analyze we used procedures of content analysis. The results show us

the fragile structure that still characterizes the field of the sport professional, although common traits come to the surface that start to reveal a unique identity. The ethics components and knowledge take on as transversal competences the four professional areas, so do the where the meta-competencies factors and motivation.

KEY WORDS: COMPETENCE REPRESENTATION, PROFESSIONAL COMEPTENCE, SPORT OCCUPATIONAL AREAS

Introdução

No actual contexto do mercado de trabalho, a convergência de factores tão díspares como a internacionalização, a interdependência transnacional, as mudanças tecnológicas e o acesso à informação fazem emergir um novo paradigma profissional e obviamente um “novo tipo de profissional” onde a flexibilidade, a criatividade e a diferenciação são factores distintivos (Lopes, 2002:10).

À semelhança de outros sectores profissionais, o campo profissional do desporto também foi influenciado por estas transformações. Acresce que, a prática desportiva se estendeu a outros contextos, acarretando um crescimento exponencial do número de praticantes e o desenvolvimento de um conjunto de ocupações distintas das tradicionalmente ligadas ao ensino e ao treino. Algumas destas ocupações mantêm o seu cariz pedagógico e assumem diferenças quanto aos propósitos do processo de ensino/treino (ginásios, clubes, instituições de solidariedade, ...). Por sua vez, outras são especificações de ocupações já existentes, nomeadamente as que aparecem no âmbito das atribuições da equipa de apoio ao treinador de alto rendimento, enquanto que outras ainda são ocupações que, em sentido restrito, não têm uma dimensão pedagógica, como sejam, as ocupações ligadas à gestão.

Este novo contexto coloca problemas acrescidos à já difícil tarefa de determinar o que é um profissional competente. Burgoyne (1993) refere que, em cada campo profissional, são enfatizados diferentes aspectos; mencione-se, a título de exemplo, o campo da gestão em que a função tende a ser valorizada, ou o da educação em que se valoriza a formação e o conhecimento ou ainda o da gestão de recursos humanos, em que o centro é a pessoa.

O entendimento de competência profissional, tal como o conceito de competência, tem aumentado na utilização e diminuído na precisão. Lysaght e Altschuld (2000) preocupados, não só com a concepção de competência profissional, mas também com a forma de a manter e regular, apresentaram um conjunto de definições de competência profissional pretensamente ilustrativas das principais concepções de competência, sendo que, umas se centram mais no comportamento do trabalhador, outras nas características pessoais e outras

mais integrativas, associam o comportamento às características individuais. Neste âmbito, autores como Gonzi (1994) e Hager & Gonzi (1996) apontam três grandes aproximações na análise da competência nas profissões: 1) *aproximação comportamental*, centrada nos papéis e tarefas, em que a avaliação do desempenho é por observação directa; 2) *aproximação genérica*, centrada no perfil do trabalhador, na qual os atributos individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes) permitem diferenciar o bom trabalhador do trabalhador normal; 3) *aproximação integrada, relacional ou holística*, resultante da combinação complexa de atributos e funções. Dependendo da situação, o profissional aplica os atributos necessários à resolução eficaz.

Reforçando esta ideia, de conceptualizações distintas de competência profissional, refira-se, a título ilustrativo, a evolução do entendimento de competência no âmbito da gestão apresentado por Hong e Stähle (2005). Os autores referem que a competência profissional começou por ser considerada um conjunto de recursos, em que o ponto central era “obter”, passou pela fase em que o entendimento se situava na “integração de capacidades”, em que o essencial era “aplicar” até à fase mais recente, em que a competência é vista como o resultado de uma construção prática., sendo que, o ponto central está na produção de recursos ou novas competências. Deste modo, passou-se gradualmente de uma perspectiva funcionalista, associada a aproximações racionalistas, para uma perspectiva estruturalista, interligada com aproximações mais interpretativas.

Ainda dentro deste quadro, os centros de formação profissional surgem como elementos activos, com contributos específicos acerca do entendimento de competência profissional. Refira-se, a título de exemplo, o Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional (CINTERFOR), que apresentou um conceito de competência profissional aceite pela generalidade de centros ligados à formação profissional: *“una capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”* (Zuñija, 2004, p.9).

Ao nível do profissional do desporto, a pluralidade de contextos de prática, aporta dificuldades acrescidas, à já complexa conceptualização da competência profissional. Considerando, que cada contexto se caracteriza por diferentes propósitos (formação, rendimento, recreação, bem-estar, ...), que tem uma estrutura própria (escola, clubes, ginásios, instituições de solidariedade, ...), e que a competência é situacional e específica, a necessidade de reequacionar as questões da competência profissional apresentam-se como prementes. Desde logo importa clarificar se é lícito falar da competência do profissional do desporto, que actua em diferentes contextos de prática desportiva, ou, pelo contrário, a competência tem que ser equacionada ocupação a ocupação, sem equacionar um patamar de transversalidade entre as diversas ocupações.

A aceitação da ideia de que os contextos (pedagógicos) de intervenção do profissional do desporto se integram num campo mais vasto, que é o campo do profissional do desporto, sugere a existência de uma *competência chave* transversal, capaz de responder a múltiplas funções. Weinert (2001) presenteia-nos com uma conceptualização de *competência chave* apresentada sob a seguinte fórmula: *key competence = competence + “transversalidade”/multifuncionalidade + importance* (p.52). Por sua vez, Rychen e Salganik (2003) referem que “...the notion of key competencies is used... as a synonym for critical or important competencies...that, are relevant across different spheres of life, and are important for all individuals” (p.54). As noções de “núcleo da competência” e “transversalidade da competência” marcam o discurso destes autores.

Weinert (2001) sugere uma classificação para as competências chave: *competências sociais; competência pessoal, competência metodológica, competência factual/técnica* (p.53). Reforçando a ideia de competências chave, embora sob a designação de competências nucleares, Cheetham e Chivers (1996, 1998) incorporam no seu modelo de competência profissional quatro grupos de competências: *conhecimento/competência cognitiva; competência pessoal/social; valores/competência ética; competência funcional*. O entendimento da interrelação e interdependência das competências

chave/nucleares caracteriza o entendimento dos autores, embora com diferentes abrangências. Enquanto que Weinert (2001) acentua as questões metodológicas e incorpora as questões éticas nas competências sociais e pessoais, Cheetham e Chivers (1998) assumem a componente éticas separadamente, e incorporam as questões metodológicas na componente funcional (mais lata).

Assim o investimento na detecção da representação de competência dos profissionais do desporto, que intervêm em diferentes contextos de prática desportiva, parece constituir-se um aspecto relevante no processo de clarificação dos elementos semelhantes e dissemelhantes, que marcam o conceito de competência profissional, tendo em vista a identificação da(s) *competência(s) chave* da noção de competência do profissional do desporto.

Tomando como referência genérica, a delimitação estabelecida no projecto AEHESIS^[73] circunscrevemos o âmbito do nosso estudo aos contextos de ensino e treino, ficando excluídas as áreas ocupacionais ditas não-pedagógicas. Deste modo foram consideradas quatro áreas de ocupação profissional no âmbito do desporto: *Educação Física, Treino Desportivo, Fitness e Actividade Física Adaptada*.

O principal propósito deste estudo foi perceber o entendimento, que os profissionais do desporto, têm de profissional competente. Procuramos ainda verificar se existe uma conceptualização de competência profissional suficientemente consistente capaz de conferir uma identidade própria ao campo do profissional do desporto, ou, pelo contrário, existem identidades distintas entre as áreas ocupacionais em estudo. Neste sentido, e retomando o propósito central deste trabalho procuraremos saber até onde é que vão os aspectos comuns e onde começa a especificidade de cada área ocupacional.

⁷³ Organismo que congrega especialistas na área da formação em desporto de 28 países europeus, entre os quais se inclui Portugal. No âmbito deste projecto, foram elaborados vários documentos visando construir referenciais para o desenho dos currículos de formação na área do desporto, tendo em consideração a Declaração de Bolonha, os objectivos de Lisboa relativos à Agenda de Educação e Formação 2010 e ainda a Estrutura da Qualificação Profissional na Europa (*European Qualification Framework – EQF*).

1. Material e métodos

1.1. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por 120 sujeitos de ambos os sexos - 64 do sexo masculino e 56 do sexo feminino - com 30 elementos de cada área profissional. As idades estão compreendidas entre os 23 e os 58 anos. A experiência profissional varia entre 1 e 30 anos. Os professores de EF e os treinadores apresentam uma média de anos de experiência profissional mais elevada que os *professores de populações especiais* e os *professores de fitness* (respectivamente 17,77 e 14,20 vs. 9,07 e 9,03), o que reflecte a “longevidade” de cada área como ocupação profissional. Em termos da experiência profissional a amostra ficou subdividida da seguinte forma: 17 *pouco experientes*, 36 *experientes*, 28 *muito experientes* e 39 com *longa experiência*. Em termos de formação, 97 possuem formação universitária específica, 8 formação em escolas superiores de educação, 7 formação superior inespecífica ou outra formação, nomeadamente o 12º ano mais cursos breves na área do fitness ou do treino.

Ao nível do regime de exercício profissional, 33 elementos exercem a actividade em exclusividade e 87 exercem mais que uma actividade profissional, sendo que na área do *fitness* se verifica um equilíbrio entre o número de profissionais em exclusividade e os que acumulam com outras ocupações. Nas restantes ocupações, a grande maioria exerce a actividade em acumulação. Esta constatação vem apenas confirmar que a tradição do profissional de EF que faz de tudo um pouco ainda não desapareceu totalmente; contudo já se começa a notar uma tendência de inversão, face ao aumento de exigências que se colocam nos vários contextos profissionais e ao aumento da oferta do número de profissionais.

Relativamente aos profissionais considerados de alto desempenho que puderam ser incorporados na amostra, acabou por se captar elementos de forma bem mais fácil no treino e na Educação Física, sendo bem mais difícil no fitness e extremamente difícil nas populações especiais. O facto dos professores de populações especiais serem contratados pelas próprias

instituições que trabalham, na grande maioria das vezes, de forma isolada, traduz-se num fraco conhecimento entre pares, aspecto que começa a ficar um pouco mais esbatido face ao crescente envolvimento das câmaras municipais na contratação e coordenação destes profissionais, assim como aos programas de intervenção comunitária desenvolvidos por faculdades como a FADEUP e a FMH.

1.2 Instrumentos de recolha

Para a recolha dos dados utilizou-se a entrevista, face ao facto de esta se assumir como a técnica mais adequada ao propósito do estudo. Lessard-Hébert et al. (1990) referem que “a entrevista se revela necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (p.160). Gratton e Jones (2004) referem que a entrevista é adequada à recolha de dados relacionados com conceitos irredutíveis à quantificação, e tende a dar preferência às questões da ordem do porquê e do como sobre as do quanto e do quando” (p.140). Adicionalmente, Pais (1996) refere que “ a função da entrevista é chegar ao *não visto* ou, melhor dizendo, ao somente *entrevisto*”. Como todas as técnicas de investigação, as entrevistas têm vantagens e desvantagens, Elas permitem penetrar mais profundamente nas questões. Como refere Yin (1984) as entrevistas facultam o acesso as percepções inferidas pelos entrevistados, em vez dos pontos de vista dos entrevistadores. Permitem, por isso, recolher mais informação referente à perspectiva dos respondentes, o que é particularmente desejável na pesquisa indutiva. No que concerne às desvantagens da entrevista, é de referir que são necessários mais recursos, além de existir o perigo de o entrevistador se tornar “dominante”, facto que nos indica da necessidade de uma preparação prévia para a função. Acresce ainda a maior dificuldade no tratamento dos dados.

De entre os tipos de entrevistas, foi seleccionada a semi-estruturada em detrimento da não estruturada, em virtude da maior segurança que aquela proporciona, tendo em conta a incidência comparativa do presente estudo e a nossa modesta experiência na condução de entrevistas. De qualquer das formas, a, entrevista semi-estruturada permite uma condução flexível, admitindo

a alteração da ordem das questões e a procura de mais informação com a introdução de questões subsidiárias (Gratton & Jones, 2004). Os entrevistados podem responder às questões colocadas de forma exaustiva, utilizando as suas próprias palavras e quadros de referência. Caso não abordem algum dos aspectos, são-lhe colocadas pequenas questões para se obter uma informação mais completa (Ghiglione & Matalon, 1993).

1.3 Procedimentos de recolha

O guião da entrevista semi-estruturada era constituído por seis questões de resposta aberta. A elaboração do guião teve como base o quadro teórico da competência, ou mais especificamente dos modelos de competência profissional. As questões procuraram detectar a representação de competência através de questões de opinião, de valor e de experiência de vida. A estratégia da entrevista pretendia combinar um questionamento mais directo e objectivo com um conjunto de questões relativas a pré-requisitos da competência e ilustração de competência por referência a um profissional concreto.

Todas as questões constantes do guião de entrevista foram colocadas, no entanto, quando necessário, foram colocadas questões adicionais para esclarecimento de dúvidas ou aprofundamento de respostas. O facto das questões serem abertas torna a normalização de procedimentos menos importante, no entanto foram cumpridos os requisitos básicos, isto é, as entrevistas foram realizadas em ambientes calmos e reservados, sem ninguém a assistir; as questões foram colocadas da mesma forma; e o leque de esclarecimentos, redireccionamento de dúvidas foi controlado com parcimónia.

Foram entrevistados sujeitos pertencentes a quatro áreas do campo do profissional do desporto: *professores de Educação Física; professores de populações especiais, professores de fitness e treinadores desportivos*. As entrevistas tiveram uma duração muito variável, entre 25 minutos e 1 hora e 30 minutos; foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas *verbatim* para computador. A fiabilidade da transcrição foi garantida pela audição e confirmação de extractos de texto ou palavras, com a ajuda do programa *digital voice 2*, que permite recuar e repetir extractos de texto específicos. Os textos

transcritos foram formatados na modalidade *só texto (txt)* e introduzidos no programa de análise de dados qualitativos *NVivo7* que nos permitiu conjugar tarefas mecânicas com tarefas conceptuais.

1.4 Procedimentos de análise

Na primeira fase da análise de dados, procedemos à codificação da informação transcrita, organizando a informação recolhida em categorias conceptuais, para dar cumprimento ao primeiro passo, de dotar os dados de uma estrutura lógica. Miles e Huberman (1994) referem que *“codes are tags or labels for assigning units of meaning to the descriptive or inferential information compiled during a study. Codes are usually attached to “chunks” of varying size – words, phrases, sentences or whole paragraphs”* (p.56). Refira-se ainda que os códigos são válidos quando reflectem aquilo que é objecto de pesquisa; são mutuamente exclusivos quando são distintos e reflectem categorias não sobreponíveis; e são exaustivos quando todos os dados relevantes encaixam na grelha de codificação. O processo de codificação pode assim ser definido como processo de localização de dados relevantes.

Neste estudo, as categorias de observação foram estabelecidas *a priori* e não pelo método oposto, categorias “ad-doc”, que são construídas a partir do conteúdo em análise. Ambos os métodos são elegíveis, contudo, importa optar pelo mais adequado aos objectivos de estudo. Ainda que alguns investigadores refiram que as categorias de análise devem ser elaboradas a partir dos dados empíricos e não estabelecidas à partida (Albuquerque, 2003), tendo em conta as diferentes concepções de competência e a grande variabilidade de modelos de competência profissional, corroborada pelos dois estudos piloto realizados (Batista, Graça & Matos, 2005; Batista, Graça & Matos, 2005a), que apontam por uma dispersão de termos associados à competência, optámos por um quadro de referência mais estável. Esta opção colocou-nos desde logo numa posição que se afasta do pólo da abordagem indutiva, colocando-nos num ponto intermédio entre os pólos indutivo-dedutivo, que segundo Goetz e Le Compte (1984) compreendem: *a) a indução analítica; b) a comparação*

constante; c) as tipologias; d) a enumeração; e) os protocolos de observação estandardizados.

Segundo Araújo (1995), a opção por uma codificação fundada numa teoria ou esquema conceptual é uma opção a privilegiar. Para o autor, as categorias devem ser criadas não apenas por referência a uma base empírica, mas também a um quadro conceptual mais vasto. Refira-se, no entanto, que esta opção não implica que se renuncie a incluir novas categorias, porquanto o vai-e-vem entre os dados e o esquema conceptual é algo desejável e a manter, tornando a análise mais rica.

1.4.1 Grelha de Codificação

No presente estudo, as categorias analíticas foram estabelecidas com base no modelo de competência profissional de Cheetham & Chivers (1996, 1998), composto por quatro “componentes nucleares” e por um conjunto de “factores relacionados com a competência” (Quadro 7.1):

Quadro 7.1 - modelo de competência de Cheetham & Chivers (1996, 1998): competências nucleares e factores relacionados com a competência

competências nucleares	factores relacionados com a competência
1. conhecimento/competência cognitiva . conhecimento técnico e teórico especializado . <i>conhecimento tácito</i> . <i>conhecimento processual</i> . <i>conhecimento contextual</i> . <i>aplicação de conhecimento</i>	1. hetero e auto-percepção da competência profissional e performance . <i>heteropercepção da competência</i> . autopercepção da competência (<i>percebida</i>)
2. competência funcional . <i>competência específica</i> do ofício . <i>organização e gestão</i> . <i>competência motora</i> . <i>competências básicas (mental)</i>	2. metacompetências/transcompetências 3. <i>reflexão</i>
3. competência pessoal e social . <i>competências intraprofissionais</i> . <i>competências sociais e vocacionais</i>	4. contexto . contexto de trabalho . envolvimento do trabalho
4. valores/competência ética . <i>ética pessoal</i> . <i>ética profissional</i>	5. personalidade 6. <i>motivação</i>

1.4.1.1 Competências nucleares

1. *Conhecimento/ competência cognitiva*

Conhecimento técnico e teórico especializado – refere-se à base de conhecimento formal da profissão, codificando o conhecimento técnico ou de fundamentação teórica do domínio específico relacionado com a profissão. A este tipo de conhecimento foram indexadas as referências relativas à base de conhecimento transmitida na formação inicial, às teorias, princípios e conceitos. Os extractos das entrevistas *EFMD13* e *FIFB14* são ilustrativos:

Para ser professor tem que ter conhecimento científico e conhecimentos que lhe permitam uma certa autenticidade e uma certa linha de rumo para poder trabalhar, isso tem. [EFMD13, parágrafo 19]

Uma pessoa que não tem uma licenciatura, a formação académica é um requisito fundamental. [FIFB14, parágrafo 18]

Conhecimento tácito – inclui o conhecimento gerado e integrado a partir da experiência e que é de difícil articulação e transmissão. Está muitas vezes associado com o desempenho de funções particulares. Indexa as referências relativas ao conhecimento adquirido na prática, advindo da experiência. Os extractos das entrevistas *EFMD24* e *PEMA12* são ilustrativos:

... e depois por uma coisa que é fundamental que, eu acredito que todas as pessoas passam por isso, que é a experiência. [EFMD24, parágrafo 24]

De facto, há sempre pessoas... isto da competência se calhar também vem com a experiência, desde que uma pessoa queira aprender com os próprios erros, de certeza que a experiência dá muito a ganhar... há... conheço gente que é um bom exemplo a seguir e eu também procurei seguir essas pessoas. [PEMA12, parágrafo 36]

Conhecimento processual – inclui o conhecimento das rotinas básicas dentro de uma actividade profissional relativas ao *como?*, *o quê?*, *quando?* *a quem?* Indexa as referências relativas ao conhecimento das questões da didáctica, como o conhecimento dos fins e meios. Os extractos das entrevistas *TRMD26* e *TRFB22* são ilustrativos:

Consegue dominar os factores que condicionam o treino e a competição, ou melhor, que estão por detrás do treino e da competição [TRMD26, parágrafo 10]

A principal característica dele é o conhecimento, o grande conhecimento, o vasto conhecimento que ele tem de ginástica, detectar erros, como chegar ao objectivo final, que é um exercício, não é, ele sabe por onde começar e onde chegar, sabe o que quer. [TRFB22, parágrafo 26]

Conhecimento contextual – inclui o conhecimento referenciado a uma organização, sector, área geográfica, clientela, etc. A este tipo de conhecimento foram indexadas as referências relativas ao conhecimento dos segmentos

populacionais com que se trabalha e da organização em si mesma e da realidade que a envolve. Os extractos das entrevistas *FIFA21* e *EFMB8* são ilustrativos:

Ter uma boa gestão das pessoas e das motivação, daquilo que as move par as trazer aqui. [FIFA21, parágrafo 6]

Deve conhecer os alunos, deve procurar conhecer os alunos, deve ter essa preocupação previamente, saber quem são os alunos, de que zona são os alunos, procurar integrar-se também no meio dos alunos, procurar perceber em termos familiares algumas questões que possam ser importantes e possam interferir na aprendizagem dos alunos. [EFMB8, parágrafo 18]

Aplicação de Conhecimento – sublinha a dimensão de racionalidade técnica que inclui a síntese, a transposição e a transferência do conhecimento para a prática. A este tipo de conhecimento foram indexadas as referências relativas ao conhecimento codificado que pretende prescrever a prática. Os extractos das entrevistas *FIMB16* e *FIFA21* são ilustrativos:

Para mim é saber aplicar o conhecimento aos clientes que está com ele no momento. [FIMB16, parágrafo 9]

Know-how, isto é saber fazer. Saber fazer. [FIFA21, parágrafo 6]

2. Competência funcional

Competência específica do ofício – diz respeito à capacidade de realizar com eficiência e eficácia o leque de funções e tarefas específicas da profissão. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas ao fazer, ao executar, ao realizar as tarefas específicas da profissão. Os extractos das entrevistas *EFMD19* e *TRFD24* são ilustrativos:

Capacidade de executar, estar preparado para desempenhar uma determinada função, uma tarefa, executar essa tarefa bem, conseguir atingir os objectivos definidos para uma determinada tarefa ou uma determinada actividade ... por exemplo. [EFMD19, parágrafo 6]

Se nós conseguimos transmitir oralmente e na prática eu penso que o atleta consegue, depois, por em prática aquilo que nós queríamos dizer. [TRFD24, parágrafo 10]

Organização e gestão – diz respeito à capacidade de planear, de monitorizar, de implementar, de avaliar e de realizar a gestão pessoal e do tempo. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas à preparação da actividade, desde a concepção à realização, passando pelos processos de avaliação e de auto regulação. Os extractos das entrevistas *EFFB23* e *EFFC7* são ilustrativos:

E depois o outro aspecto era a nível da avaliação, por isso eles tinham uma coerência, aquilo que avaliavam era o que exigiam, e eram justos. [EFFB23, parágrafo 24]

Tem que preparar todas as aulas, e eu falo contra mim, às vezes a experiência leva-me a não preparar uma ou outra aula e é sempre uma diferença enorme da aula que preparou, a aula que preparou acontece de forma muito mais fluida e tem uma rentabilidade maior. [EFFC7, parágrafo 18]

Competência motora – inclui a coordenação óculo manual, a destreza manual e as habilidades de teclagem. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas às habilidades motoras e à coordenação. Os extractos das entrevistas *EFMD9* e *EFMD18* são ilustrativos:

Competência tem a ver com capacidade, com actividade. [EFMD9, parágrafo 6]

À partida será uma pessoa, que para mim deverá ser, a prática deverá estar alicerçada nisso, numa boa capacidade, [EFMD18, parágrafo 18]

Competências básicas (mental) – Diz respeito às habilidades de computação e processamento de informação. Inclui a literacia, a numeracia e as habilidades relacionadas com as tecnologias da informação (IT). A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas à capacidade de utilizar recursos como as tecnologias da informação e conhecimentos não específicos da área. Os extractos das entrevistas *EFMD26* e *TRMD15* são ilustrativos:

O professor que só sabe medicina, nem medicina sabe! E quanto a mim, em Educação Física é a mesma coisa, um professor não pode saber só de Educação Física. [EFMD26, parágrafo 37]

Têm uma capacidade maior ou menor de argumentação e de exposição ou de verbalização e tornam-se explícitos no desporto, [TRMD15, parágrafo 28]

3. Competência pessoal e social

Competências intraprofissionais – diz respeito aos comportamentos de interacção com os outros profissionais. Inclui aspectos relacionados com a colegialidade e o respeito pelas normas profissionais. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas à capacidade de trabalhar em equipa, de partilha com os colegas de profissão. Os extractos das entrevistas *FIMC3* e *FIFB19* são ilustrativos:

Que todos tenham uma boa formação e saibam lidar com todo o tipo de população que existe e que saibam trabalhar em equipa. Às vezes acho que é preferível ter uma equipa média trabalhadora do que ter uma equipa de vedetas, que trabalha cada um para si. Portanto, a capacidade de trabalho em equipa é fundamental para mim. Para qualquer coisa, a equipa tem de estar sempre junta. Uma característica desta área é dizer mal uns dos outros, quando tínhamos muito mais a ganhar se trabalhássemos todos juntos. [FIMC3, parágrafo 25]

Aqui tenho colegas que quando comecei foram uma referência positiva, quer pela disponibilidade em termos de ajudar os outros, porque quando comecei não tinha a bagagem que eles tinham, quer pela competência que têm mesma, quer pela formação que já têm, pela experiência pedagógica e pelos conhecimentos técnicos da modalidade. [FIFB19, parágrafo 25]

Competências sociais e vocacionais – inclui aspectos como a autoconfiança, a persistência, a capacidade de pensar por si e o controlo emocional (emoções e stress). Acrescido de capacidade para ouvir, concentração na tarefa e habilidades interpessoais, como a empatia. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas a características pessoais relacionadas com aspectos da relação inter-pessoal e vocacional. Os extractos das entrevistas *FIFD13* e *EFFC29* são ilustrativos:

Depois é importante num local destes a empatia que estabelece com o cliente. Se o cliente não gostar do professor não adianta ele ser muito bom professor. [FIFD13, parágrafo 12]

Tem que se ter muita paciência e no fundo gostar de lidar com pessoas, é mais isso, porque e o que a gente, é o que a gente lida, é...é o factor humano, só, mais nada. [EFFC29, parágrafo 26]

4. Valores/competência ética

Ética pessoal – inclui aspectos relacionados com o respeito pela lei, o respeito pelos códigos religiosos e morais, sensibilidade face aos valores e necessidades dos outros. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas a aspectos éticos de relação com os outros e com a sociedade em geral. Os extractos das entrevistas *PEMC26* e *EFMD5* são ilustrativos:

Olhe acima de tudo respeitá-los como cidadãos e como seres humanos, não é, mas isto também no treino com os ditos atletas normais, tem que haver um respeito mútuo, portanto e não tentar extrair do atleta, fazer do atleta uma máquina. E aqui acima de tudo penso que, não defendo de maneira nenhuma a teoria do coitadinho, não é. [PEMC26, parágrafo 12]

Depois é ter sempre presentes valores e princípios aos quais nunca deve fugir e ter atitudes consentâneas, pois não vale a pena estar a vender peixe que depois não como. [EFMD5, parágrafo 13]

Ética profissional – inclui a adopção de atitudes adequadas, o cumprimento dos códigos de conduta profissional, a auto-regulação, a sensibilidade para o envolvimento, a concentração no cliente, o julgamento ético, a consciência dos limites da sua compreensão, o dever de se manter actual, o dever de ajudar a trazer novos aportes para a profissão. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas ao respeito pelo código deontológico de uma profissão, tanto nos aspectos do exercício como no dever de actualização. Os extractos das entrevistas *EFMD10* e *FIFB19* são ilustrativos

Características do professor competente... rigoroso, profissional, não é uma característica mas, eu associo muito o aspecto profissional, o aspecto de rigor, de método ... [EFMD10, parágrafo 12]

É que tenha princípios éticos, que invista na sua formação e que desempenha com carácter profissional aquilo que lhe é pedido. [FIFB19, parágrafo 9]

1.4.1.2 Factores relacionados com a competência

1. Hetero e auto-percepção da competência profissional e performance

Hetero-percepção da competência – inclui a percepção de outros do nosso desempenho profissional (a curto, médio e longo prazo; no global da profissão ou num domínio particular). A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas aos resultados, ao desempenho, quando referenciado a outros. Os extractos das entrevistas *EFMD26* e *TRMD2* são ilustrativos:

Assim não, este de facto fala, este diz e faz e vê-se resultados. [EFMD26, parágrafo 42]

O primeiro indicador, de facto, normalmente é os resultados, os resultados em ginástica não só as classificações, mas os resultados em termos técnicos, a evolução técnica das suas ginastas, e principalmente isso, resultados. Um treinador que normalmente consegue bons resultados e um desenvolvimento técnico das suas ginastas, eu entendo que seja competente, mais ao menos... [TRMD2, parágrafo 11]

Auto-percepção da competência (percebida) – inclui a percepção de competência, de desempenho e dos resultados alcançados pelo próprio (a curto, médio e longo prazo; no global da profissão ou num domínio particular). A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas ao juízo de valor do próprio desempenho. Os extractos das entrevistas *FFB1e* *TRMD1* são ilustrativos:

Por vezes não conseguimos grandes resultados com um aluno, mas isso não significa que nós não estejamos a fazer o nosso papel bem feito. Por vezes, não nos esforçamos tanto e o resultado aparece de um dia para o outro num determinado indivíduo. [FFB1, parágrafo 9]

Naquele momento faz o trabalho ideal para aquelas pessoas e que ao fim ao cabo tem algum rendimento relativo com essas pessoas mas que proporciona depois a continuidade e que consegue dentro da modalidade fazer as coisas certinhas, "degrau a degrau", "step by step". [TRMD1, parágrafo 9]

2. *Metacompetências/ transcompetências* – inclui aspectos como a capacidade de comunicação, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas, a capacidade de aprendizagem, o autodesenvolvimento, a agilidade mental, a capacidade de análise e reflexão. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas aos processos de análise dos próprios processos de pensamento e as características relacionada com a capacidade de "pensar bem". A busca de conhecimento também foi aqui incluída. Os extractos das entrevistas *EFMD13* e *FIFD13* são ilustrativos:

Primeiro é preciso fornecer as ferramentas e ajudar a perceber, ajudar na criação daquilo que pode levar à obtenção de conhecimento, eu vejo isto. [EFMD13, parágrafo 22]

Tem ele próprio evoluído como auto-didacta dentro do fitness, que eu admiro-o por isso. [FIFD13, parágrafo 21]

3. Reflexão – inclui os processos de reflexão, de análise do desempenho. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas aos processos de reflexão. Os extractos das entrevistas *EFFD21* e *PEMA9* são ilustrativos:

... depois também acho que deve reflectir sobre a aula, acho que nem sempre acontece. [EFFD21, parágrafo 9]

Reflectir, estruturar, dizer "não, aquele aspecto penso que não esteve tão ajustado vou procurar melhorar sob esse ponto de vista, para a aula ter melhor ritmo, para haver um movimento maior da parte dos alunos". [PEMA9, parágrafo 17]

4. Contexto

Contexto de trabalho – diz respeito às particularidades da situação específica em que o profissional desenvolve o seu trabalho. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas ao contexto de exercício profissional. Os extractos das entrevistas *FIMB2* e *PEFA5* são ilustrativos:

Ou seja a incompetência é a pessoa fechar os olhos e não querer saber o que está à volta e olhar só para si e para o seu trabalho. [EFMD24, parágrafo 17]

...depois o contexto em termos de... contexto não infra-estruturas, o contexto da instituição neste... não sei se me estou a fazer perceber? Contexto da instituição e conhecimento do contexto. [PEFA5, parágrafo 7]

Envolvimento do trabalho – diz respeito às condições físicas, sociais e culturais que circundam e influenciam o desempenho profissional. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas ao envolvimento social da actividade profissional. Os extractos das entrevistas *EFMD24* e *PEFB1* são ilustrativos:

Estabelecer talvez assim uma ligação mais próxima com as pessoas e perceber o contexto social, ter atenção também não só aquele espaço, aquela hora de aulas, mas também estar atento ao contexto social de onde as pessoas provêm, também explica muito da sua postura, das suas necessidades. [EFMD24, parágrafo 24]

... nomeadamente no contexto em que estamos a viver, tanto seja com crianças, adultos e adolescentes, portanto o contexto marcado pelo sedentarismo, por as doenças associadas ao sedentarismo e pela falta de pessoas a praticar desporto, não é tentar perceber muito bem a cabeça humana, o contexto em que as pessoas estão inseridas, para que actividade possa ser efectiva. [PEFB1, parágrafo 21]

5. Personalidade – inclui características da personalidade. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas a traços de

personalidade, ao retrato psicológico. Os extractos das entrevistas *FIFD30* e *PEMB2* são ilustrativos:

Lá está talvez outra característica será um bocado essa, a boa disposição, como é que hei-de dizer aquela magia que se sente no ar, porque também tenho visto lá está, tenho confirmado, bons prelectores mas que são assim um bocadinho apagados e não se pode ser, tem que se ter uma atitude alegre, viva, porque isso é motivador para uma aluna. [FIFD30, parágrafo 21]

Claro que tem que ser uma pessoa que tem que ter paciência, seja afável, etc., para lidar com esta idade, agora, depois tem que ter as outras competências que tem que ter nas outras áreas também. [PEMB2, parágrafo 17]

6. *Motivação* – inclui aspectos relacionados com as capacidades volitivas, motivação intrínseca. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas ao gosto, ao querer. Os extractos das entrevistas *FIFC20* e *EFMD10* são ilustrativos:

Foram pessoas que me marcaram, que trabalham com o mesmo entusiasmo como se fosse o primeiro dia e com a experiência toda que já trouxeram de trás. [FIFC20, parágrafo 25]

É preciso ter paixão por aquilo que se faz, gostar daquilo que se faz, acho que não consigo conceber um professor competente se não gostar daquilo que faz, se não for profissional. [EFMD10, parágrafo 9]

Além das categorias de análise provindas do modelo de competência de Cheetham e Chivers (1996,1998), foi adicionada a categoria “*aparência*”, de forma a codificar informação não passível de ser incorporada em qualquer das categorias pré-definidas.

7. *Aparência* – incorpora características relacionadas com o lado visível do indivíduo, com a sua figura, a sua apresentação. A este tipo de competência foram indexadas as referências relativas a traços físicos e apresentação, ao retrato físico. Os extractos das entrevistas *FIMB16* e *FIFA5* são ilustrativos:

Estar apresentável a nível físico principalmente, porque faz reflectir uma boa imagem não só do clube ao cliente que nós somos saudáveis e que também praticamos exercício físico. [FIMB16, parágrafo 22]

É preocupado com a roupa dele, com o visual e isso é o factor número 1 o seu cartão de visita. [FIFA5, parágrafo 21]

Tal como já foi referido, as categorias não são mutuamente exclusivas. Algumas referências contêm informação relativa a mais que uma categoria. Refira-se, a título de exemplo, a reflexão que, dependendo do contexto de aplicação, pode ser codificada em duas categorias: *reflexão* e *metacompetências*. A classificação múltipla não comporta qualquer problema, porquanto o programa permite operações lógicas com as unidades de

codificação, nomeadamente intersecção, reunião, exclusão mútua, ou co-ocorrência numa dada unidade de contexto.

A unidade de registo adoptada foi o parágrafo. A fiabilidade foi testada na codificação de 4 entrevistas (1 de cada área ocupacional). Os procedimentos utilizados foram a percentagem de acordos e o teste K de Cohen. Os valores encontrados foram de elevada consistência: percentagem de acordos = 0,89% e $K = 0,849$ ⁷⁴.

Após a tarefa de codificação, procedeu-se a uma análise de carácter descritivo da prevalência das categorias e sub-categorias, como etapa preliminar da fase interpretativa, constituída por três etapas: (1) análise das concepções explicitadas pelos profissionais de cada área ocupacional, na tentativa de detectar a unidade identitária de cada área; (2) comparação das concepções explicitadas pelos profissionais das 4 áreas ocupacionais, na perscrutação de similitudes e de aspectos distintivos; (3) análise transversal de todas as áreas ocupacionais, na tentativa de construir um “mapa conceptual”, tomando em consideração não apenas os dados desta análise mas também os dados advindos das etapas anteriores.

Para uma apreensão mais rigorosa desta rede conceptual tivemos em conta a expressão de cada categoria, tanto no peso como no conteúdo. Contudo, a frequência de cada categoria foi apenas utilizada como mais um referencial entre outros. Refira-se que, muitas vezes, frequências menores não correspondem a menor importância: pelo contrário, em alguns casos, a menor ocorrência de determinado factor não é traduzível em menor importância, por conseguinte a apreensão rigorosa do sentido das mensagens exige uma não submissão aos números. Estes devem apenas ser utilizados como indicadores gerais. As variáveis *experiência profissional* e *sexo* foram utilizadas complementarmente em algumas análises..

Para dar cumprimento às diferentes etapas, baseamo-nos no método sugerido por Frankfort-Nachimas e Nachimas (1996), que estrutura a exploração dos dados a partir de um conjunto de questões. Segundo os

⁷⁴ O Coeficiente de Cohen's Kappa é considerado uma medida robusta para resultados dicotómicos (presença-ausência), cujo valor se situa entre $0 \leq K < 1$. Escala: 0,21-0,40 – baixo; 0,41-0,60 – moderado; 0,61-0,80 – substancial; 0,81-1,00 – quase perfeito.

autores, este tipo de análise exploratória permite uma apreensão mais profunda e rigorosa do conteúdo. As questões por nós utilizadas foram extraídas a partir das conclusões de dois estudos prévios centrados na questão 1 da entrevista que é objecto de análise nesta pesquisa.

2. Resultados

2.1 Apanhado geral da distribuição das categorias de análise

Nesta primeira abordagem foi nosso intento obter uma imagem geral da distribuição da informação pelas categorias de análise. A base exploratória, tal como já referimos anteriormente, partiu de um conjunto de postulados emergentes das conclusões dos estudos precedentes.

Postulados:

- (1) Existe uma grande dispersão de “ideias” em torno do conceito de competência.
- (2) As componentes da competência “*valores/competência ética*” e “*conhecimento/competência cognitiva*” são as mais valorizadas pelos profissionais do desporto.
- (3) As sub-categorias *ética profissional* e *conhecimento especializado* são as mais valorizadas entre as sub-categorias da competência.
- (4) É possível identificar a prevalência de uma perspectiva de competência.

No Quadro 7.2 podemos observar os resultados da codificação da informação, mais especificamente do “peso” de cada uma das categorias e subcategorias no conjunto geral do processo de codificação.

Quadro 7.2 - distribuição da codificação pelas categorias e sub-categorias: casos e referências (número e %)

categorias e sub-categorias			casos	referências	
C O M P E T Ê N C I A S L E A R E S	valores/competência	ética pessoal	57	105	
		ética profissional	108	369	
	ética	Sub-total		474 (20,26%)	
C O M P E T Ê N C I A S L E A R E S	conhecimento/competência cognitiva	conhecimento técnico e teórico especializado	94	303	
		conhecimento tácito	65	143	
		conhecimento processual	47	89	
		conhecimento contextual	24	37	
		aplicação de conhecimento	63	124	
		Sub-total		696 (29,75%)	
	C O M P E T Ê N C I A S L E A R E S	competência pessoal e social	competências intraprofissionais	43	79
			competências sociais e vocacionais	102	266
			Sub-total		345 (14,75)
			competência específica do ofício	63	156 (6,66%)
organização e gestão			53	114 (4,87%)	
C O M P E T Ê N C I A S L E A R E S	competência funcional	competências básicas (mental)	16	18 (0,81%)	
		competência motora	8	10 (0,43%)	
		Sub-total		298 (12,74%)	
		componentes nucleares			
		sub-total		1813 (77,51%)	
O U T R O S	contexto	contexto de trabalho	23	30	
		envolvimento do trabalho	11	17	
	metacompetências/ transcompetências	58	122		
	reflexão	23	32		
	hetero e autopercepção da	heteropercepção	42	100	
	competência profissional e performance	autopercepção	26	38	
	personalidade		39	71	
	motivação		61	103	
	aparência		13	13	
	Outros factores - Sub-total				526(22,49)
Total referências				2339	

Ao observarmos os dados presentes no Quadro 7.2 verificamos que todas as categorias, com diferentes preponderâncias, são objecto de referência. A “ideia” de competência surge envolta em aspectos de natureza muito diversa. A variabilidade encontrada é denunciadora de dispersão e simultaneamente de complexidade. Entre as componentes nucleares verifica-se que o conhecimento é a componente mais valorizada, logo seguida da componente ética, contudo é de referenciar que a componente conhecimento incorpora mais categorias que as restantes componentes. Os “outros factores” que influenciam a competência, quando agregados, assumem uma grande relevância. Porém individualmente, apenas as *metacompetências*, *heteropercepção da competência*, *motivação* e *personalidade* evidenciam registos consideráveis. Quando analisamos individualmente as sub-categorias, a sub-categoria *ética profissional* assume o primeiro lugar, logo seguida do *conhecimento especializado* e *competência social e vocacional*.

Dado o carácter meramente indicativo das prevalências de uns elementos da competência sobre outros, não é possível identificar a existência de uma perspectiva de competência. Contudo, atendendo às respostas às três primeiras questões, atrevemo-nos a circunscrever a “ideia” de competência dos profissionais do desporto, no que concerne às prevalências de uns elementos sobre os outros e à “natureza” do conceito (Figura 7.1).

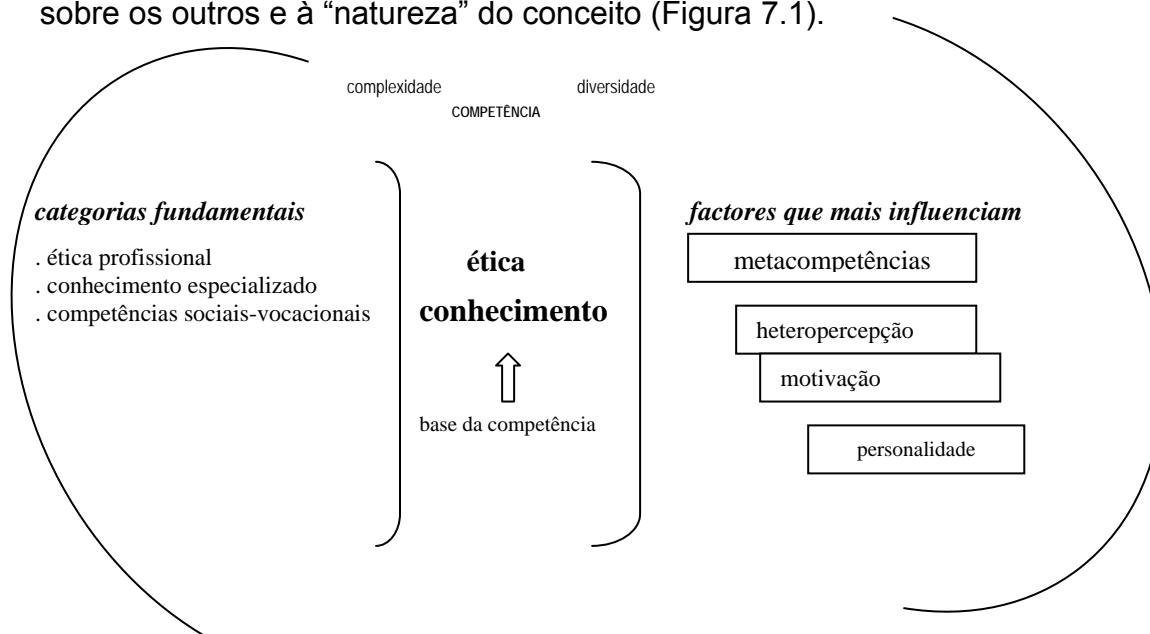


Figura 7.1 - representação da ideia de competência dos profissionais do desporto oriunda da leitura quantitativa dos discursos: 1ª imagem

Na Figura 7.1 destacamos a componente cognitiva e a componente ética como pilares da competência sendo que, as categorias mais relevantes são a *ética profissional* e o *conhecimento especializado*, acrescidas das competências *sociais* e *vocacionais*. Relativamente aos factores que influenciam a competência, as *metacompetências* assumem um lugar de destaque, logo seguidas da *motivação* e da *percepção* que os outros têm dos resultados obtidos (heteropercepção). As *características da personalidade* são também assumidas como aspectos relevantes.

2.2 Análise das concepções explicitadas pelos profissionais do desporto por área ocupacional

Nesta etapa tivemos como principal objectivo detectar a unidade identitária de cada área ocupacional.

Questões-guia de pesquisa:

- (1) Na noção de competência dos profissionais de desporto, é possível identificar um padrão comum em cada área ocupacional, ou são tantas as assimetrias que tal identificação fica comprometida?
- (2) Os profissionais das diferentes áreas ocupacionais apresentam diferentes noções de competência? Em caso afirmativo, as perspectivas identificadas corroboram ilações do estudo anterior:
 - .professores de EF- funcional;
 - .treinadores - behaviorista (resultados) e simultaneamente interpretativista (experiência);
 - .professores de fitness e de actividade física adaptada - personalista.
- (3) O perfil pessoal dos profissionais das diferentes áreas ocupacionais é marcado por características diferenciadas? Em caso afirmativo: *afectividade*, nos professores de actividade física adaptada e de EF; *boa disposição*, nos professores de fitness; e *controlo*, nos treinadores.

Professor de Educação Física

Ao nos concentrarmos no conteúdo informativo dos discursos dos professores de EF, deparamo-nos, desde o primeiro momento, com uma grande diversidade de discursos; uns nada distintivos do senso comum, i. e., incapazes de serem identificados como pertencentes a um professor; outros nitidamente vinculados à profissão, pois, mesmo no anonimato, seriam imediatamente identificados como pertencentes a um docente. A título ilustrativo, apresentamos alguns extractos da primeira questão que deixam transparecer bem a diferença de discursos:

discursos inespecíficos

Responsabilidade, área de intervenção. Basicamente isso! Depois, também a formação, porque também é quase inevitável, pois é o passo fundamental. Acho que sim! Formação, responsabilidade, formação e área de competência. [EFMD5]

Capacidade de executar, estar preparado para desempenhar uma determinada função, uma tarefa; executar essa tarefa bem; conseguir atingir os objectivos que são definidos para uma determinada tarefa ou uma determinada actividade ou uma determinada... por exemplo. [EFMD19]

discursos específicos

Qualidade de um ensino: promover toda uma actividade que vise atingir os objectivos pré-definidos. Palavras iria para objectivos, qualidade, ensino de qualidade, sucesso dos alunos, que os alunos adquiram hábitos que hoje em dia estão, que estão a cair, nomeadamente o sedentarismo, essencialmente o sedentarismo. [EFFD11]

As referências à competência do professor vão desde aspectos minimalistas - “saber o espaço onde vai leccionar” - até aspectos macro “conhecimento científico”.

No meio desta disparidade, a referência ao “aluno” é um aspecto que percorre a generalidade dos discursos dos professores, pese embora os seus direccionamentos diferenciados.

I - Componentes nucleares da competência

O discurso sobre competência dos professores de EF, apesar de se revestir de algumas assimetrias, está claramente marcado pelas componentes ética e cognitiva. A hipótese de predominância da perspectiva funcionalista que não confirmada, pelo contrário esta componente é remetida para último lugar (Quadro 7.3)

Quadro 7.3 - perfil geral da representatividade das componentes nucleares

componentes	categorias		
	<i>grande expressão</i>	<i>média expressão</i>	<i>fraca expressão</i>
. ética	. ética profissional.	. ética pessoal	
.conhecimento	. técnico e teórico especializado	. tácito . aplicação	. contextual . processual
. pessoal e social	. social e vocacional		. intraprofissional
. funcional	. ocupacional específica.	organização e gestão	. competência motora . competências básicas

+ → -

Além desta configuração, que é apenas ilustrativa do revestimento, é nosso intuito “penetrar” no interior de cada *componente*, *categoria* e *sub-categoria*, por forma a apreendermos o seu conteúdo. Deste modo Iniciaremos este olhar “in-depth” pelas componentes nucleares para depois nos centrarmos nos outros factores que influenciam a competência.

1. Competência ética

1.1 Ética profissional

A apreensão do conteúdo da componente ética profissional coloca-nos perante algumas ideias chaves adstritas às questões profissionais - *ser profissional, ser responsável, ser íntegro* - que se traduz fundamentalmente em aspectos como a *assiduidade, pontualidade, empenhamento, rigor e seriedade*.

Tem que ser íntegro no sentido de tomar decisões correctas. As decisões das pessoas não podem ser arbitrarias relativamente a ... Depende, depende de 20, 30 miúdos a quem tem que dar o exemplo.[EFMD13, parágrafo 19].

Competência é ser-se organizado, ser-se empenhado, ser-se coerente naquilo que se faz, enfim, ser-se profissional, de uma forma genérica. [EFFB23, parágrafo 5].

Assíduo, pontual, interventivo, sempre a intervir, amigo dos alunos, por isso promove uma boa relação entre ele e o aluno, uma relação favorável nas aulas; presente, assíduo. [EFFB, parágrafo 19].

Responsabilidade, autonomia, brio. [EFMC16, parágrafo 6].

Boa pergunta. Acho que era sobretudo profissionalismo, precisão naquilo que se faz; Sei lá, há tantas coisas associadas que podem estar associadas ao profissionalismo: pontualidade, assiduidade, precisão naquilo que se faz. [EFMB20, parágrafo 6].

... e depois que, obviamente, seja o primeiro a dar exemplo, seja assíduo, pontual, respeitador e um bom colega. [EFFD22, parágrafo 13].

A responsabilidade é considerada, por um professor muito experiente, a *base de tudo*. Refira-se que a sobrevalorização da responsabilidade, explicitada por este professor, é uma mensagem implícita na grande maioria dos discursos dos professores. A alusão ao professor como um modelo de comportamento é outra ideia exposta por este docente, o que vem dar evidência a um dos papéis que usualmente é atribuído ao professor – *o papel de modelo para os alunos*.

Eu iria começar por...para já tem que ser uma pessoa responsável, acho que é o principal e, desenvolvendo esta competência, o ser responsável abarca tudo, é os alunos puderem ver o professor como um modelo. Um exemplo que possam dizer assim" Não! Este professor exige-me assiduidade, exige pontualidade mas é o primeiro a chegar à sala e não chega passado 5 minutos depois do segundo toque porque não ouviu a campainha, porque... [EFMD26, parágrafo 25].

A responsabilidade e o rigor, além de se traduzirem no cumprimento das rotinas profissionais, surgem intimamente associados a uma actuação coerente, nomeadamente no *saber o que faz*, e no *passar de mensagens correctas e objectivas* aos alunos. Podemos traduzir este pensamento na capacidade de estruturar um ensino em que os alunos são parte integrante de todo o processo. Nesse sentido, o professor tem que - *saber o que fazer, como fazer* e quais as *metas a alcançar*. Os alunos tem que - *perceber o que vão fazer, como o vão fazer e onde se pretende chegar*.

Uma característica é o rigor; uma pessoa que seja rigorosa, que tenha objectivos bem traçados, que saiba o que está a fazer, que consiga, por exemplo, passar para os alunos, isto na perspectiva do secundário; que os alunos saibam os porquês daquilo que fazem, e o professor tem essa capacidade de colocar os pontos fundamentais aos olhos dos alunos; eles saberem que para chegarem a determinado patamar, ou a determinado objectivo que tem que passar por determinados pontos que são fundamentais no processo. [EFMD9, parágrafo 12].

Ser responsável, o ser capaz de desempenhar determinado tipo de tarefas de uma forma responsável, de uma forma autónoma, de uma forma criativa e o saber ser e estar. [EFFD1, parágrafo 6]. ?????

Acresce que a ideia de profissionalismo e de responsabilidade também encontra expressão na forma como os professores se referem ao professor incompetente, indubitavelmente marcado pela ausência de responsabilidade, que é traduzida pelos professores como ausência de rigor e acomodação.

Para mim há dois tipos de incompetência, há uma incompetência que me passa um bocado ao lado, eu não me preocupo muito com ela e há outra que me preocupa mais. E, graças a Deus, tem vindo a diminuir esse tipo de incompetência, que é a incompetência desleixada, a incompetência que está ligada à falta de dignidade. Essa incompetência preocupa-me muito, que é a falta de rigor e dignidade profissional. Depois há a incompetência por falta de informação e desleixo na procura. São aquelas pessoas que acabaram o curso e acham que já sabem tudo e partem do pressuposto que as coisas não evoluem; e então fazem sempre o mesmo durante anos a fio; e então, em vez de terem 30 anos de serviço, têm um ano repetido 30 vezes. São pessoas que não procuram a dignificação daquilo que fazem. Quer dizer, fazem por fazer, se calhar, na minha perspectiva acho que não estão no trabalho certo; acho

que estão aqui para, porque é uma forma de ganhar dinheiro e de usufruir de uma coisa para o qual não têm esforço nenhum. Essa é a outra perspectiva. [EFMD9, parágrafo 15].

Falta de responsabilidade; não haver respeito para com os colegas ou para com os alunos; se chegar atrasado chega, se não chegar não chega; não ter essa amabilidade de comunicar independentemente de que sejam miúdos ou sejam os mais velhos. [EFFD12, parágrafo 15].

Um professor, tal como eu considero, um professor competente é aquele que tenha determinados valores, nomeadamente a pontualidade e a assiduidade. Professor não competente passa por aí também, por uma falta de assiduidade e uma falta de pontualidade. [EFFD11, parágrafo 15].

1.2 Ética pessoal

A ética pessoal surge muito associada ao saber estar, que encontra expressão na capacidade de ser autêntico, na capacidade de respeitar a individualidade de cada aluno, na determinação de não desistir de nenhum aluno. Refira-se que as alusões ao saber estar, bem como a ideia de consistência e transmissão de valores, se encontram adstritas fundamentalmente aos professores com longa experiência (mais de 20 anos).

O professor competente sabe estar. [EFMD13, parágrafo 9].

Saber actuar como deve ser, acho ... [EFMD21, parágrafo 23].

O saber ser e o saber estar. [EFFD1, parágrafo 23].

Conhecimento que permita uma certa autenticidade e uma certa linha de rumo para poder trabalhar. [EFMD13, parágrafo 19].

Tem que ser uma pessoa com uma garra muito grande, não desistir dos alunos, estar sempre, sempre a puxar pelos alunos, ser compreensivo, exigente; aliás, ao contrário, ser exigente, compreensivo; ser exigente na maioria das vezes, ser compreensivo só em situações excepcionais. [EFFC7, parágrafo 18].

A noção de autoridade aceite, em contraposição à autoridade imposta, é também uma marca bem presente no discurso destes professores.

E sobretudo deve ter alguma autoridade. [EFMB25, parágrafo 11].

Síntese interpretativa

O perfil ético associado à competência, denunciado pelo discurso dos professores de EF, surge circunscrito à *responsabilidade* - entendida como o cumprimento das rotinas exigíveis a qualquer profissional, como é o caso da assiduidade e pontualidade - e *profissionalismo* - relacionado com a exigência de autenticidade e seriedade na actuação. A transmissão de valores é outro aspecto relevante, mas apenas nos professores mais experientes. Os professores com menos experiência profissional, supostamente os mais novos, não mencionam este aspecto. A noção de autoridade aceite que surge nos

discursos é designada por Estrela (1997) de *autoridade moral*. Segundo a autora (1997) “(...) *ser educador obriga a um modo particular de ser e estar, obriga a uma autoridade moral*” (p.164).

A noção de que o professor educador é um educador que deve consignar uma dimensão ética à sua acção, pautando a sua conduta por critérios deontológicos é uma ideia que fica bem expressa.

3. Competência cognitiva

O conhecimento é referenciado como um dos requisitos da competência. A importância atribuída ao conhecimento em muitos modelos de competência profissional encontra eco nas palavras destes profissionais, contudo a ideia de que um desempenho académico menos bom não compromete o desempenho profissional também fica expressa. A distinção de competências surge aqui de forma clara, aquando da dicotomia professor/aluno: *não basta ser bom aluno para se ser um bom professor, pois as exigências e desafios que se colocam são diferenciados*.

Os requisitos...ser... para já ter um... ter sido, por exemplo na faculdade, não é preciso ser um bom aluno para ser um bom professor, mas pelo menos ter bases, conhecimento. [EFFC30, parágrafo 19].

Portanto muitos requisitos em termos de conhecimentos, uma formação académica correcta. [EFFB15, parágrafo 18].

Contrariamente à maioria dos professores que valoriza o conhecimento, um professor com longa experiência apresenta uma opinião completamente divergente. O conhecimento é referido como o elemento menos importante, a ênfase é colocada nos aspectos relacionais, nos mais diversos níveis.

Empenhamento; se calhar o que menos me vem à cabeça é conhecimento; não é que não vem, mas o que vem é empenhamento. Eu acho que muita da competência do professor advém do empenhamento e da relação que consegue estabelecer. Quando digo relação, é a relação entre o professor e os alunos, o professor e os colegas e o professor e a escola. É esta a relação, eu acho, que é importante. Depois é que vem o conhecimento. [EFMD2, parágrafo 6].

2.1 Conhecimento técnico e teórico especializado

Do vasto conjunto de referências relacionadas com os aspectos cognitivos, o conhecimento oriundo da formação inicial (classificado na categoria *conhecimento especializado*) é claramente o mais referenciado. Esta categoria do conhecimento materializa-se essencialmente no conhecimento designado de “académico” e “pedagógico”. Podemos considerar que o conhecimento é aqui

entendido como o conhecimento da matéria de ensino equacionado não apenas na sua dimensão académica mas também pedagógica.

Tem que ter formação, formação académica; tem de ter formação pedagógica. Se calhar sou capaz de te dizer que, que tem que ter, tem ou pelo menos tem que perceber que a determinado nível não pode ser a pedagogia a dominar a situação do conhecimento, e que o que [precisa] é formação. Para ser professor tem que ter formação superior, superior quer dizer estar bem apetrechado daquilo que quer transmitir e dominar aquilo que quer transmitir. Porque nós sabemos, a gente sabe, fugimos para a pedagogia ou geralmente é assim; e a nível pessoal não pode, tem que ser íntegro. [EFMD13, parágrafo 19].

Que domine correctamente todo o conhecimento para poder transmitir. [EFFB15, parágrafo 21].

Eu acho que, obviamente, conhecer, saber do que está a falar; para isso, tem que ter uma boa formação académica. Saber muito da matéria só não é suficiente para se ser um professor competente, porque o ensino coloca outras questões. E como coloca outras questões, mais até do ponto de vista pedagógico, da relação que nós estabelecemos com os alunos, nós temos que interagir com eles. Ter uma boa formação académica, claro que isso implica conhecer um pouco de psicologia, conhecer um pouco de diferentes áreas, que à partida, sociologia, dimensão de grupos. Mas se não tiver uma boa formação académica e, em particular, uma formação pedagógica terá dificuldade em chegar à escolinha e ser eficaz. [EFMD18, parágrafo 18].

A necessidade de domínio da matéria de ensino surge intimamente associada à capacidade de o transmitir. Estes professores referem que não basta ter conhecimento, é preciso saber transmiti-lo. Esta ideia é defendida por Le Boterf (1984), para quem o decisivo é a capacidade de mobilizar o conhecimento que se possui. De entre os conhecimentos referenciados acentua-se o domínio e transmissão dos conteúdos. Estes tipos de conhecimento são designados por Grossman (1990) de *subject matter knowledge* (conhecimento da matéria de ensino) e *pedagogical content knowledge* (modo de tornar a matéria compreensível aos alunos).

Que domine os conteúdos. Tem que dominar os conteúdos e tem que os saber, e tem que ser um bom comunicador. Ser bom comunicador, e pronto, tem que dominar os conteúdos essenciais. [EFFB15, parágrafo 9].

Incompetência... falta de conhecimentos, não ser uma pessoa que consiga transmitir.... [EFFB15, parágrafo 15].

...e cientificamente, é uma coisa que eu acho, que associo a um professor competente, um indivíduo que tem nível de formação, formação sólida. [EFMD18, parágrafo 12].

A simples transmissão de conhecimentos não é ser competente; ser competente é conseguirmos transmitir conhecimento para alguém que o vai adquirir. [EFFD28, parágrafo 22].

Alguns professores denunciam importância da posse de um conhecimento mais alargado, abrangendo aspectos de cultural geral. Ao nos reportarmos às áreas de formação consideradas fundamentais na construção do conhecimento do professor, este tipo de conhecimento encontra resposta na área da formação geral.

Um professor não pode saber só de Educação Física. [EFMD26, parágrafo 37].

Houve um professor que em termos científicos, pela sua cultura geral, pela sua diversidade de conhecimentos, etc. que me marcou bastante. [EFMD19, parágrafo 21].

Os professores mais experientes alertam para a necessidade do conhecimento ser útil, referindo que a formação inicial deve ser capaz de seleccionar o conhecimento necessário ao exercício profissional. A tónica é colocada na componente prática da formação, na necessidade de *aprender a ensinar*. A noção de validação do conhecimento pela prática ganha corpo nesta perspectiva.

Eu penso que o curso tem que ter um tronco teórico de apoio à prática, que é fundamental. Eu sou muito crítico ao meu curso, porque há lá disciplinas que não vi objectividade nenhuma nas disciplinas e havia outras que nos faltavam, para a nossa disciplina eram muito importantes. Mas o que eu acho é que o curso deve ter um tronco teórico muito forte, complementar o que é prático, para nós sabermos o porquê das coisas. Mas na componente prática, a perspectiva do nosso curso era muito interessante que era, nós aprendermos a fazer e depois nós aprendermos a ensinar. O ensino da prática é fundamental, e acho que o ISEF nesse aspecto tinha uma estrutura bem montada. [EFMB27, parágrafo 10].

2.2 Conhecimento tácito

A marca da experiência e das vivências percorre esta categoria do conhecimento tácito. Os professores valorizam a experiência prática, embora de forma distinta. Enquanto uns a colocam no centro, remetendo o ensino para um processo caracterizado pela acção prática, outros interpretam-na como fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Não sei se está correcta ou não, mas pelo menos a minha experiência é o que me tem dito. [EFMD18, parágrafo 22].

De facto, há sempre pessoas... Isto da competência, se calhar, também vem com a experiência, desde que uma pessoa queira aprender com os próprios erros, de certeza que a experiência dá muito a ganhar... Há... conheço gente que é um bom exemplo a seguir, e eu também procurei seguir essas pessoas. [PEMA12, parágrafo 36]

E depois, por uma coisa que é fundamental, eu acredito que todas as pessoas passam por isso, que é a experiência... E, fundamentalmente, a experiência vai dar um... ou melhor vai tornar a pessoa mais competente nesta área. [EFMD24, parágrafo 24].

A experiência como fonte de aprendizagem, além de se reportar à experiência vivida, incorpora a “experiência da partilha” com pares mais experientes.

Se tiver uma pessoa mais velha, com mais experiência, com essa capacidade de nos ouvir e de nos ajudar, crescemos bastante. Se não tivermos, metemo-nos no nosso mundo e não evoluímos. Eu acho que tive essa sorte. EFFD6, parágrafo 21].

Falava-se muito: “eu não dou receitas”, porque não as sabiam. Era tudo muito teórico, as pessoas não tinham experiência prática. [EFMD9, parágrafo 20].

A vivência de prática desportiva é também entendida como fonte de aprendizagem capaz de diferenciar pela positiva a intervenção do professor. O domínio técnico é compreendido não apenas como conhecimento, mas também como o saber fazer.

Porque há professores com os mesmos conhecimentos, mas também tem a ver com a prática desportiva pessoal, prática desportiva pessoal e desportos que praticou, experiência pessoal, conhecimentos. [EFFD14, parágrafo 18].

A consciência de que a experiência sem uma aposta na actualização perde utilidade emerge no discurso de alguns professores. Contudo, o percurso de muitos professores, ao longo da sua carreira profissional, ilustra bem o elevado risco de a experiência se traduzir apenas no simples somatório de anos de serviço.

Penso que a formação é importante num professor, mas penso que a formação só académica não chega. Os anos, gosta de ser professor e quer ser professor, isto é, os anos de trabalho, a experiência e estar atento à evolução do que se passa na sua área, porque se não estiver atento, por muito interesse que tenha a determinada altura começa a dizer disparates. [EFFD12, parágrafo 21].

2.3 Aplicação de conhecimento

Este tipo de conhecimento encontra expressão em aspectos tais como: *saber aplicar, saber fazer, saber actuar*.

Saber fazer naquele momento, sabe fazer. [EFMD13, parágrafo 9].

Saber actuar como deve ser, acho. [EFFD21, parágrafo 23].

Saber fazer, o saber aplicar. [EFFD28, parágrafo 6].

A necessidade de “transformar” o conhecimento teórico em conhecimento prático marca presença nos depoimentos dos professores. Esta transformação é vislumbrada não como a aplicação directa de um conhecimento académico adquirido - denominada por Schön (1987), de racionalidade técnica - mas como a capacidade de tornar o conhecimento compreensível aos alunos conduzindo-os ao sucesso. Esta ideia de transformação consubstancia-se em termos como *ajustar, adaptar, guiar*.

Que consegue passar o projecto teórico para um projecto com sucesso prático. [EFMD9, parágrafo 9].

Que se consegue ajustar, adaptar, sem perder a denominação comum que é o acto de ensinar, não é? Mas que consegue transmitir, de facto, saberes, conhecimentos, dar caminhos, dar pistas, de preferência de uma forma guiada e não completamente adquirida, não é? Fazer pensar, saber... [EFMD9, parágrafo 20].

É um professor que tem que dominar a matéria, mas não só. Às vezes passa não só pelo domínio da matéria mas por arranjar uma outra forma de os alunos saberem a matéria: ou baixar o nível dos objectivos, ou saber de facto o que é que é importante que os alunos retirem daquela matéria. [EFFC7, parágrafo 12].

2.4 Conhecimento contextual

Apesar de ser pouco enfatizado, o conhecimento dos alunos também é referenciado.. As menções ocorrem a dois níveis: o aluno como individualidade e o meio (social, familiar) em que o aluno está inserido.

Saber que cada aluno é um caso e não tratá-los como geral. [EFMB25, parágrafo 25].

Deve conhecer os alunos, deve procurar conhecer os alunos, deve ter essa preocupação previamente, saber quem são os alunos, de que zona são os alunos, procurar integrar-se também no meio dos alunos, procurar perceber em termos familiares algumas questões que possam ser importantes e possam interferir na aprendizagem dos alunos. [EFMB8, parágrafo 18].

É aquele que, em função de um determinado grupo de alunos inseridos num determinado contexto, é capaz de promover determinado tipo de aprendizagens. [EFFD1, parágrafo 9].

Importa ainda mencionar que um professor refere a necessidade do profissional situar a sua intervenção tendo em conta o contexto actual da EF. A ideia de necessidade de referencialização ganha corpo, visto que ao referencial aluno, grupo é somado o contexto da EF.

Eu acho que se uma pessoa conseguir... Não sei se respondo um bocadinho atrás, mas se calhar vou mudar esta resposta. Passa por perceber qual é o próprio contexto da Educação Física no momento actual. [EFFD28, parágrafo 22].

2.5 Conhecimento processual

O “isolamento” deste tipo de conhecimento não foi fácil, este surge extremamente mesclado nas referências ao conhecimento especializado e de aplicação, ou associado à sub-categoria *ocupacional específica* da componente funcional. As poucas referências passíveis de identificar reportam-se ao conhecimento do que se faz.

Os requisitos, para já o conhecimento do que é que está a fazer. [EFFD14, parágrafo 18].

Um elemento referido, que por representar um aspecto ínfimo do conhecimento necessário à actividade do professor, quase que pode ser considerado como *outlier*, é a menção relativa ao “espaço” em que a actividade vai decorrer.

Saber exactamente para que espaço vai e o que vai dar e ter a aula pronta. [EFFD21, parágrafo 8].

Síntese interpretativa

O conhecimento é percebido pela generalidade dos professores, como uma componente fundamental da competência, aspecto que vem de encontro à literatura em geral, que na actividade de ensino, atribui ao conhecimento um lugar central. Neste sentido Graça (1999) refere que o ensino é uma actividade complexa que exige que o professor possua conhecimentos nos mais diversos domínios (p.167). Por sua vez Crum (2000) indica que “a formação no âmbito pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o professor de EF” (p.67).

Entre a tipologia dos tipos de conhecimento o conhecimento *especializado*, materializado no conhecimento académico e pedagógico, ocupa o lugar central. O conhecimento tácito e o de aplicação, são denotados principalmente pelos docentes mais experientes. O saber tácito é predominantemente expresso nas vertentes da experiência vivida e partilhada e, acessoriamente, nas vivências de prática desportiva. Quanto à aplicação de conhecimento, o discurso posiciona-se na racionalidade prática. Neste sentido Schön (1983) considera que o conhecimento não tem uma aplicação directa na prática, é necessário transformá-lo, ajustá-lo de forma a torná-lo compreensível aos alunos.

A expressão do conhecimento processual e contextual é extremamente reduzida, sendo que, no conhecimento contextual, são os professores com menos experiência que o referenciam, e no processual, os mais experientes. Apesar das marcas diferenciadas entre os diferentes tipos de conhecimento, não se pode afirmar que um conhecimento é mais importante que outros, todos têm um papel importante. Neste sentido Graça (1999) refere que não existe consenso em torno do peso e prioridades entre os vários domínios do conhecimento (p.167).

3. Competência funcional

3.1 Competência específica do ofício

A primeira imagem é dada pelo depoimento de um professor de longa experiência que refere a necessidade de cumprir todos os preceitos da

actividade. A informação apesar de surgir como generalista acaba por marcar a ideia de especificidade.

É uma pessoa que cumpre todos os preceitos, todos os procedimentos que estão estabelecidos, seja formalmente, seja características próprias; ou seja, aspectos de organização própria, não é? [EFMD24, parágrafo 14].

A generalidade dos depoimentos considera o *fazer* um aspecto central da actividade do professor. Este *fazer* é referenciado sob diversas formas, desde o *aplicar*, ao *executar*, até ao *actuar*. Todas as expressões se encontram directamente relacionados com a acção, com a intervenção do professor, que é considerada uma das actividades fundamentais do professor. Autores como Flach (1986) (citado por Matos, 1989) referenciam como pontos centrais da actividade do professor: a *apresentação da matéria de ensino*, a *organização do ensino* e a *procura constante do sucesso dos alunos*. Nieke (2001) considera os seguintes elementos: *definição de objectivos*, *diagnóstico da situação*, *definição de um plano de acção*, *realização* e *avaliação*.

Capacidade de executar, estar preparado para desempenhar uma determinada função, uma tarefa; executar essa tarefa bem, conseguir atingir os objectivos que estão definidos para uma determinada tarefa ou uma determinada actividade. [EFMD19, parágrafo 6].

Saber actuar como deve ser, acho que é essencialmente isso. [EFFD21, parágrafo 23].

... E tem que procurar aplicá-los o melhor possível, sendo rigoroso nas metodologias que utiliza e nos procedimentos que utiliza, para fazer a transmissão dos conhecimentos e dos conceitos e das tarefas que são necessárias. [EFMD3, parágrafo 9].

É notória uma incidência especial no *saber transmitir*, também consubstanciado no saber ensinar. De referir que a noção de aprendizagem por parte dos alunos surge intimamente associada ao transmitir a matéria. Deste modo, o saber transmitir “comprova-se” pelas aquisições dos alunos. Esta ligação é reveladora de um entendimento do processo de ensino assente no paradigma processo-produto, em que os resultados dos alunos dependem da forma como o professor conduziu o processo de ensino.

Eu associo sempre que ele é um bom professor, que sabe ensinar, que sabe estar, que os miúdos gostam de ir à disciplina dele. [EFFC30, parágrafo 11].

Ensinar conteúdos e fazer com que eles tenham mais conhecimentos, [EFFC29, parágrafo 19].

Ora bem tem que transmitir conteúdos, os conteúdos essenciais; não sei palavra é que poderei associar a isso. [EFFB15, parágrafo 6].

Tem que ser uma pessoa que consiga transmitir os conteúdos essenciais e que eles adquiram, consigam adquirir. [EFFB15, parágrafo 15].

A simples transmissão de conhecimentos não é ser competente; ser competente é conseguir transmitir conhecimento para alguém que o vai adquirir. [EFFD28, parágrafo 22].

A capacidade de transmissão surge como uma marca indelével que atravessa a actividade do professor directamente associada com a necessidade de chegar a todos os alunos. Os professores chegam a ser denominados “engenheiros do ensino”. A noção já apresentada de ser capaz de tornar a matéria compreensível aos alunos (conhecimento pedagógico do conteúdo) é aqui reforçada.

Que consegue transmitir, transmitir ou fazer aprender o que tem para ensinar, pronto, assim de uma forma muito genérica. [EFMD26, parágrafo8].

Aquele que é capaz de uma maneira simples transmitir aos alunos o que pretende e que eles compreendam perfeitamente, para mim é isso. [EFMD4, parágrafo 9].

Eu ultimamente tenho andado à volta de um tema chamado, nós professores devemos ser engenheiros de ensino. Portanto, nós devemos ter a capacidade de ter vinte e tal alunos numa turma e, sabendo que não há dois iguais, mas sabendo que se poderão dividir por níveis, ter a capacidade de conseguir chegar a todos, cada um à sua maneira... Isso para mim é ser uma pessoa competente, é aquele que consegue [transmitir] se não para todos ou para o máximo possível de alunos o que tiver para ensinar ou para transmitir. [EFMD26, parágrafo 11].

Aquele que é capaz de uma maneira simples transmitir aos alunos o que pretende e que eles compreendam perfeitamente, para mim é isso. [EFMD4, parágrafo 9].

O conseguir chegar aos alunos encontra tradução na promoção de aprendizagens aos mais variados níveis. Acresce que o *chegar ao aluno no seu todo* também ganha significado. A ênfase na aprendizagem, independentemente do teor da mesma, é assumida como importante.

É capaz de promover determinado tipo de aprendizagens ou aprendizagens em diversos níveis, a nível motor, a nível afectivo, a nível social portanto essencialmente promover aprendizagens. [EFFD1, parágrafo 9].

Não obstante a convergência em torno da ideia da promoção de aprendizagens, surgiu uma diversidade de referências associadas a este “produto final”, que vai desde a *necessidade de regularidade e sistematização*, à *individualização do ensino*, até ao conhecimento de novas tecnologias.

E depois uma outra pessoa que foi meu estagiário, já há bastantes anos, um dos primeiros anos em que orientei estágio, que foi o elemento que eu vi com capacidade para melhor aplicar tudo aquilo que tinha a ver com processos de ensino, individualização do ensino, divisão de grupos no interior da turma e adequação das matérias aos alunos, foi o único elemento que eu vi capaz de fazer isso no imediato. Ou seja todos os dias, em todas as aulas, ele deve ter devidamente preparado todo este conjunto de situações. [EFMD3, parágrafo 21].

Conhecer como se ensina e as novas tecnologias em termos do que é importante ensinar e o que é que não é, o que é relevante, conhecer o sistema de ensino. [EFFD28, parágrafo 20].

Depois é preciso fazer um trabalho sistemático com principio, meio e fim em que as aulas têm todas ligação ao ciclo motor das coisas. [EFMD9, parágrafo 18].

A noção de *aprender a ensinar* para poder ensinar está também presente. Considera-se que na formação inicial é preciso “ensinar a prática”.

A perspectiva do nosso curso era muito interessante, que era, nós aprendermos a fazer e depois nós aprendermos a ensinar. :O ensino da prática é fundamental, e acho que o ISEF, nesse aspecto, tinha uma estrutura bem montada. [EFMD9, parágrafo 20].

A tríade composta pelo *saber fazer, conhecimento e domínio das técnicas de ensino* é referenciada por um professor de longa experiência. Podemos considerar que a noção da relação teoria-prática surge aqui representada mais direccionada para uma perspectiva de transferência da teoria para a prática.

Saber fazer, o saber aplicar o conhecimento e o domínio das técnicas de ensino. [EFFD28, parágrafo 6].

Desempenhar tarefas técnicas e de formação geral, a dupla vertente está presente, ter em atenção a especificidade da disciplina sem descurar aspectos da formação geral do aluno.

Para ser competente, tem que desempenhar tarefas eficazmente no âmbito específico e técnico, no âmbito da formação geral dos alunos e, fundamentalmente, criar aquilo que é um chavão, neste momento, que é a educação para a cidadania: Criar pessoas que consigam, de facto [servir] a sociedade mais tarde, não só na sua formação específica, mas como formação geral e como individuo pertencente a um meio social. [EFMD24, parágrafo 8].

Surge também a noção de trabalho sistemático e regular nos conteúdos que se pretende ensinar. A necessidade de regularidade e persistência assume-se como marca incontornável.

Ser capaz de trabalhar de uma forma mais ou menos permanente e sistemática sobre o desenvolvimento das capacidades. [EFMD3, parágrafo 12].

A necessidade de dominar as novas tecnologias em conjunto com a capacidade pedagógica e o domínio de vários conhecimentos é referenciado por um professor.

Tem de ser uma pessoa que se preocupa com os outros, tem de dominar as técnicas pedagógicas, conhecer como se ensina e as novas tecnologias em termos do que é que é importante ensinar e o que não é, o que é relevante, conhecer o sistema de ensino e conhecer a sociedade em que está inserido. [EFFD28, parágrafo 20].

3.2 Organização e gestão

Os professores, ao se referirem aos processos de organização do ensino e da aprendizagem, reportam-se fundamentalmente às etapas do processo de ensino e aprendizagem e às dimensões de intervenção pedagógica.

Relativamente ao processo de E/A que incorpora aspectos de concepção, planeamento, realização e avaliação, verificámos que a referência à necessidade de planear é acentuada, chegando a ser transmitida a ideia de que a não planificação conduz à incompetência.

Nomeadamente o planear as aulas; o pensar nos alunos que têm e, portanto, em função disso organizar o seu processo de ensino, no sentido de posteriormente o processo de aprendizagem ser eficaz; portanto, o controlar o seu ensino; o ir ajustando as suas actuações em função das aprendizagens dos alunos, há um conjunto de características de planeamento que também faz dele um bom profissional. Uma pessoa que improvisa, que vai sem preparar as aulas não pode ser um bom professor. [EFFD1, parágrafo 21].

Tem que preparar todas as aulas. E eu falo contra mim, às vezes a experiência leva-me a não preparar uma ou outra aula, e é sempre uma diferença enorme da aula que preparou. A aula que preparou acontece de forma muito mais fluida e tem uma rentabilidade maior. [EFFC7, parágrafo 18].

Para mim, um professor competente é um professor que prepara o processo da aula, que seja, que tenha dignidade naquilo que faz. porque eu posso eventualmente ver uma aula de um colega meu e achar que faria de outra forma; .mas o colega, a partir do momento em que tem dignidade naquilo que faz, prepara o que faz, gera um processo com sequência, com lógica, com um caminho no sentido da evolução, para mim é um professor competente. [EFMD9, parágrafo 9].

A necessidade de lógica, de sequência no processo de planeamento está bem presente, associada a uma boa capacidade de condução da aula.

Porque ele trabalhava tão bem a aula que os alunos sabiam exactamente o que tinham que fazer. Sabes o que parecia? Que os alunos repetiam uma aula 10 vezes, porque na aula não havia tempo de espera; a informação era muito sintética, mas super objectiva; os alunos trabalhavam por estações, já sabiam como é que tinham que rodar; tudo tinha sequência, tudo tinha lógica. Chamava-se [...], não tem a ver com professor da Faculdade. Não, desculpe! [...] E era uma coisa, tinha o 12º ano, não tinha curso nenhum. Se calhar teria dificuldade no complementar a parte prática, o gerir a informação; se calhar teria mais dificuldade, mas eu penso que ele bebeu um bocadinho do outro professor que foi professor dele; mas a gestão da aula, a gestão dos alunos, a gestão da motivação, da alegria da aula. [EFMD9, parágrafo 23].

Outra ideia que surgiu também é o condicionamento da intervenção pedagógica aos constrangimentos situacionais, que vão desde os alunos ao contexto.

Depois, na parte pedagógica, desenvolve toda uma estratégia e todo um planeamento, de acordo com as características dos seus alunos, de acordo com as características da escola e de acordo com as características do meio. [EFFD11, parágrafo 12].

Na realização, detectámos que a referência às dimensões de intervenção pedagógica se centra essencialmente nas questões relacionadas com a gestão e nos métodos de ensino. A gestão materializa-se na capacidade de gerir a aplicação do planeado, assim como na gestão de comportamentos. Refira-se que a gestão surge associada não só a variáveis internas mas também a variáveis externas, nomeadamente o espaço de realização.

Bom, um professor competente é aquele que consegue gerir, por um lado, os aspectos da aula em si. Tudo... portanto, as [funções] da aula, direcção da turma, do princípio ao final. [EFMB25, parágrafo 8].

É chegar a horas à aula, ou antes dos alunos, é levar já a aula minimamente preparada e saber exactamente para que espaço vai e o que vai dar e ter a aula pronta. [EFFD21, parágrafo 8].

À partida é a pessoa que consiga gerir melhor este processo. [EFMD18, parágrafo 18].

...Numa aula, nós estamos sempre a gerir, a gerir, como é que eu hei-de dizer, a gerir conflitos; o nosso papel é a gestão de comportamentos. E eu acho que isso não se aprende, isso é inato. Há uns que conseguem fazer um plano de aula fantástico no papel e na prática é uma vergonha, não é? Não conseguem traduzir aquilo para a prática. Eu acho que nós somos um bocado artistas. [EFMD9, parágrafo 23].

Surgem ainda questões relacionadas com a avaliação e a instrução, apesar de serem mais esporádicas, comparativamente ao planeamento e à gestão. Os métodos de ensino são também objecto de referência.

E depois o outro aspecto era a nível da avaliação, por isso eles tinham uma coerência, aquilo que avaliavam era o que exigiam e eram justos. Quer dizer, quem trabalhava realmente tinha! Quem não trabalhava ficava com as consequências. [EFFB23, parágrafo 24].

Eu tenho experiência de ter colegas e chegar lá e vê-los sempre, por exemplo, a jogar futebol; por exemplo, a não planificar, a não conversar com os colegas acerca da avaliação.. [EFFC30, parágrafo 14].

Que se consegue ajustar, adaptar, sem perder a denominação comum que é o acto de ensinar, não é mas que consegue transmitir, de facto, saberes, conhecimentos, dar caminhos, dar pistas, de preferência de uma forma guiada e não completamente adquirida, não é, fazer pensar, saber,... [EFMB27, parágrafo 10].

Eu gostei muito de ser aluno do professor [...] tinha um método muito fora do normal para ensinar algumas das coisas. o que é certo é que era competente naquilo que fazia, principalmente do ponto de vista da motivação, quer dizer procurava com que nós, nós alunos fizessemos as coisas com algum sentido, procurássemos realizar as tarefas. [EFMB8, parágrafo 21].

3.3 Competências básicas (mental)

Nesta categoria referente a uma formação de base que engloba aspectos de literacia, numeracia além de capacidade de diagnóstico e Tecnologias de Informação (TI), surge de forma pouco relevante centrando-se fundamentalmente na literacia expressa num conhecimento abrangente, de cultura geral.

Outra ideia que surge è o possuir uma “capacidade”, no sentido geral, considerado o alicerce de tudo o resto. Este é um dos termos que surge associado á competência, que como verificarmos no estudo 4, os professores de EF foram os únicos a referenciar o termo “capacidade”, que segundo Weinert (2001) é um termo que se relaciona de forma íntima com a competência.

Há um professor que, praticamente toda a gente lhe passou pelas mãos, esse professor é o professor, foi, em certa medida, foi talvez o professor que me fez mais usar o cérebro em função daquilo que eu mais gostava, que é o futebol. E isto depois vem um pouco à volta daquele, do professor que está em medicina: o professor que só sabe de medicina nem medicina sabe! E quanto a mim, em Educação física é a mesma coisa, um professor não pode saber só de Educação Física. [EFMD26, parágrafo 37].

Tem de ser uma pessoa que se preocupa com os outros, tem de dominar as técnicas pedagógicas, conhecer como se ensina e as novas tecnologias em termos do que é que é importante ensinar e o que não é, o que é relevante, conhecer o sistema de ensino e conhecer a sociedade em que está inserido. [EFFD28, parágrafo 20].

Capacidade de obter, adquirir...depois... no entanto, tudo à volta das competências, mesmo assim estou a... a primeira palavra que me surge é capacidade, depois, talvez objectivo, num sentido mais, muito, muito amplo, mesmo. [EFMD26, parágrafo 5].

Síntese interpretativa

O professor de EF associa a competência à capacidade de fazer, de executar, traduzida na intervenção técnica e na formação geral dos alunos.

As diferentes acentuações dadas pelos entrevistados são bastante evidentes nesta componente da competência. Enquanto uns colocam ênfase na necessidade de individualizar o ensino e de adequar a matéria, outros centram-se mais na necessidade de regularidade e intervenção sistemática. Outros ainda referem a importância de dominar as novas tecnologias. Apesar das divergências, a promoção de aprendizagens é um aspecto que percorre a generalidade dos discursos, sendo apontada como o propósito fundamental.

Se contrapusermos as características da actividade do professor a estas referências verificámos que as noções de planear, realizar e avaliar o ensino estão presentes, tal como a necessidade de trabalhar para o sucesso dos alunos.

Face a este corolário de aspectos identificados para um fim comum, o sucesso, parece-nos que o processo de ensino-aprendizagem (E/A) é equacionado no sentido de ter valor efectivo, isto é ser significativo e relevante para a formação dos alunos. Ideia esta já defendida em 1993 por Crum, quando defendia uma formação inicial para os PETE baseado num claro conceito de ensino-aprendizagem.

4. Competência pessoal e social

Ao observarmos as referências nas duas sub-categorias da competência pessoal no quadro facilmente detectamos que a expressão dos aspectos sociais/vocacionais ultrapassam largamente os intraprofissionais.

4.1 Competências intraprofissionais

O respeito pelas normas profissionais associado à colegialidade é a marca da categoria intraprofissional. A grande marca, e que perpassa a globalidade das referências, é a necessidade de partilhar as ideias, as experiências.

Podemos sintetizar as referências em 2 grandes vectores: o primeiro na partilha de ideias, experiências e o segundo na relação com outros. Importa referir que a partilha expressa-se no conversar, no dialogar, discutir com os pares e no próprio processo de formação inicial.

Nós não temos por hábito conversar muito, deveríamos conversar mais, trocar impressões sobre as coisas e não o fazemos e nós acomodamo-nos todos um bocadinho e deixamos estas coisas morrer. Portanto estas são questões fundamentais o discutir muito, dialogar muito. Por isso mesmo a faculdade é importante, a universidade é importante por isso mesmo, porque é o grande centro onde as pessoas podem discutir coisas, a universidade não é importante só por aquilo que ensina é fundamentalmente por aquilo que partilha. Esse é que o grande problema das pessoas, é não terem esta capacidade de perceber que as instituições são para partilhar; e depois, quando saímos de lá, só porque temos um canudo, ou não sei cá, todos satisfeitos da vida, não sabemos partilhar coisas. [EFMD5, parágrafo 19].

E na relação com outros – alunos, colegas de EF e de outras áreas disciplinares e funcionários.

Tem que ter algumas capacidades adicionais tendo em consideração o contexto, nomeadamente o ser capaz de estabelecer relações humanas, estabelecer uma boa relação entre colegas, entre colegas e funcionários, entre colegas e alunos. Um aspecto, gerir conflitos, também penso que é muito importante em termos de grupo e, ao mesmo tempo, conseguir atrair e motivar os alunos aos quais a escola não lhes diz nada. [EFFD1, parágrafo 18].

Eu acho que muita da competência do professor advém do empenhamento e da relação que consegue estabelecer. Quando digo relação é a relação entre o professor e os alunos, o professor e os colegas e o professor e a escola. É esta a relação, eu acho, que é importante, depois é que vem o conhecimento. [EFMD2, parágrafo 6].

O aconselhamento de professores mais experientes e outros é também objecto de menção.

Era uma pessoa bastante mais velha mas que eu era capaz de chegar lá e dizer olhe tive esta dúvida, o que é que eu faço, o que eu devo fazer para resolver esta questão, e ele aconselhava-me sem superioridade, sem se sentir a saber mais que os outros, acho que isso é fundamental porque quando nós trabalhamos com alguém que sabe muito mas que está a uma distância de nós muito grande não somos capazes de o abordar e isso é negativo, portanto isso não caracteriza o professor ideal e o modelo ideal... [EFFD6, parágrafo 21].

Nunca ter a certeza que sabe tudo porque no dia que tiver a certeza que sabe tudo também morreu, deixou de ter grandes hipóteses, é fundamental termos sempre o equilíbrio de que aprendemos sempre com toda a gente seja lá qual for, seja ele mais nova, mais velha de meia idade, os pais, os avós, aprendemos sempre qualquer coisa, há sempre qualquer coisinha mais. Outra história que também acho fundamental e que não se vive muito, porque cada qual tem a mania de guardar os seus conhecimentos só para si, não gosta de partilhar com os outros. Nós na nossa área, na Educação Física, não conversámos muito da forma como trabalhamos, não trocámos impressões, eu utilizo isto e faço isto e não sei quê, porque temos muito medo. [EFMD5, parágrafo 19].

4.2 Competências sociais e vocacionais

Esta componente reporta-se fundamentalmente a habilidades interpessoais e a aspectos de controlo pessoal. As relações interpessoais chegam a ser colocadas como a base de todo o processo de E/A. Elas traduzem-se em aspectos que contribuem para uma boa relação nomeadamente a capacidade de comunicar e de dialogar. A relação para funcionar é referenciada como tendo que ser empática e revestir-se de um cariz pedagógico. A entrega e disponibilidade, a persistência associada à paciência são também aspectos considerados fundamentais e objecto de especificação.

... independentemente do relacionamento, nenhum professor pode ser competente se não se souber relacionar com os alunos, com os seus alunos, com os funcionários, com os colegas, com os pares, relações entre pares, pronto, e com os pais, obviamente com os pais. [EFMD26, parágrafo 18].

Bom comunicador, sensível e com saber. [EFFD12, parágrafo 9]. É um nível diferente do [...] mas consegue transmitir igualmente um entusiasmo, mas de um modo diferente que não sei muito bem traduzir por palavras, tem uma facilidade de comunicação muito grande com os alunos, domina muito bem aquilo que são os conteúdos ou disciplinas do programa... [EFMD2, parágrafo 26].

Conseguir uma boa empatia com os alunos, empatia com os alunos, que consegue fazer e depois os alunos de uma maneira geral digam ou que entendam que o professor é eficiente daí traduzir-se numa empatia, e não este professor é uma seca e acabou e os alunos nunca mais aprendam nada. [EFMD4, parágrafo 12].

Essencialmente é: boas condições materiais, ter dedicação, também, dedicação traz, acho eu que a junção de dedicar com o que é bem remunerado, e acho que esses são pontos essenciais, não direi todas porque se um professor fosse bem remunerado, não se tinha que dedicar a outras áreas para conseguir ir buscar algum [rendimento]. [EFMB25, parágrafo 19].

O que me ficou como maior referência é a exigência e depois a disponibilidade que tem, quer para dar a aula, quer para estar atento ao que os alunos fazem... [EFFD21, parágrafo 23].

Lidar com as pessoas, exactamente, gostar daquilo que faz em termos de... de persistência, ser persistente nas coisas, não desistir à primeira, tem que se ter muita paciência e no fundo gostar de lidar com pessoas, é mais isso, porque e o que a gente, é o que a gente lida, é... é o factor humano, só, mais nada. [EFFC29, parágrafo 26].

Síntese interpretativa

De uma forma geral, a ideia que sobressai é o facto de os professores considerarem que as relações interpessoais são a base de tudo, traduzindo-se em relações empáticas que exigem que o professor mantenha um boa relação com os alunos, sendo necessário *capacidade de comunicação, de diálogo e o gosto por lidar com pessoas*. O *empenho e persistência* são características também referenciadas. A formação pedagógica do professor, mais uma vez, é aqui acentuada. O facto de esta presente nas várias componentes da competência leva-nos a pensar que a componente pedagógica não deve ser vista como componente subsidiária, mas como uma componente fundamental à competência, logo a ser integrada nos vários sectores da formação.

II - Outros factores relacionados com a competência

Alguns dos factores relacionados com a competência assumem uma importância relativa bastante elevada, chegando a assumir o valor de 2,19 nas metacompetências (Quadro 7.4), que conjuntamente com a motivação são os factores mais relevantes.

Quadro 7.4 - outros factores que influenciam a competência – referências, casos e importância relativa por sujeito

categorias sub-categorias	referências/ casos	importância relativa por sujeito	
contexto	trabalho	8/ 7	1,14
	envolvimento	8/ 5	1,6
metacompetências/ transcompetências	35/ 16	2,19	
motivação	20/ 13	1,54	
personalidade	14/ 10	1,4	
hetero e auto-percepção da competência profissional e performance	autopercepção	4/ 3	1,33
	heteropercepção	18/ 10	1,8
reflexão	9/ 8	1,13	
aparência	1/ 1	1	

1. Contexto de trabalho e envolvimento

Apesar de o factor contexto ser referenciado por poucos professores, os que o mencionam fazem-no de forma bastante consistente. A necessidade de contextualizar a intervenção associa-se como ideia transversal à melhoria do rendimento pedagógico. A ecologia da sala de aula defendida por Doyle (1990) acaba por ganhar corpo. A distinção entre contexto interno e externo nem sempre é clara, contudo ambos acabem por estar presentes.

Depois, na parte pedagógica, desenvolve toda uma estratégia e todo um planeamento, de acordo com as características dos seus alunos, de acordo com as características da escola e de acordo com as características do meio. [EFFD11, parágrafo 12].

Deve conhecer os alunos, deve procurar conhecer os alunos, de que zona são os alunos, procurar integrar-se também no meio dos alunos, procurar perceber em termos familiares, algumas questões que possam ser importantes e possam interferir na aprendizagem dos alunos. [EFMB8, parágrafo 18].

Não obstante a “mistura”, é possível identificar aspectos referentes a cada um dos contextos. As referências ao contexto interno ficam muito pela necessidade de perceber o “contexto grupo” com que se trabalha.

Portanto no fundo é um bocado isto esse perfil que é o de tirar um curso que gosta, estar constantemente a arranjar formas de por isto a andar, ter esta capacidade de se ligar ao meio, de puxar as pessoas, de dinamizar e depois prever horas para isto obviamente para isto. Acho que este é assim um bocado o circuito. [EFMD5, parágrafo 22].

É aquele que em função de um determinado grupo de alunos inseridos num determinado contexto é capaz de promover determinado tipo de aprendizagens ou aprendizagens em diversos níveis, a nível motor, a nível afectivo, a nível social portanto essencialmente promover aprendizagens. [EFFD1, parágrafo 9].

Relativamente ao contexto externo as ideias identificadas apontam aspectos muito diferenciados que vão desde o contexto da EF, à sociedade em geral, ao meio de que os alunos são oriundos.

Neste momento, que é a educação para a cidadania, criar pessoas que consigam, de facto, se inserir na sociedade mais tarde, não só na sua formação específica, mas como formação geral e como indivíduo pertencente a um meio social. [EFMD24, parágrafo 8].

... conhecer o sistema de ensino e conhecer a sociedade em que está inserido, que eu acho que é fundamental. [EFFD28, parágrafo 20].

Um professor chega a catalogar a falta de atenção ao contexto de um tipo de incompetência preocupante.

Há outro tipo de incompetência que me preocupa, que é um professor que até domina e que até sabe, mas que não se preocupa com as capacidades e com o meio envolvente que está por detrás dos alunos: que é ensinar para todos da mesma maneira, independentemente do meio em que eles se movimentam, dos valores culturais que eles dominam ou não dominam, ou por factos que ultrapassam os próprios alunos, tem haver com onde eles cresceram. E isso, para mim, é muito importante. [EFFD28, parágrafo 17].

2. Metacompetências/ transcompetências

Este factor é o que assume maior importância entre os factores considerados influenciadores da competência. Os aspectos mencionados vão desde a capacidade de decisão e de adaptação à criatividade.

Ao nível da capacidade de adaptação, é importante referir que existe um duplo entendimento. Esta capacidade tanto é vista no sentido de adaptar as situações ao conhecimento que se possui, como no sentido inverso, de se adaptar às exigências do contexto. A capacidade de adaptação é também mencionada no sentido da flexibilidade. Pensamos que estas perspectivas ilustram duas posturas diferentes para o acto de ser professor, os que pensam que o centro é o professor e os que colocam o centro na situação pedagógica

concreta. De referir ainda que ambas as posturas são oriundas de professores do sexo masculino e com longa experiência.

E depois, no fundo, o que eu acho que é fundamental é a adaptabilidade, que é, no fundo, sermos capazes de todos os dias nos adaptarmos às diferentes situações, bem como do ponto de vista cultural também nos adaptamos às diferentes mudanças que vão surgindo. E depois adaptarmo-nos também às coisas do ponto de vista da formação; também termos capacidade de acompanhar e irmos sempre à procura de novos métodos, de novas metodologias, ou pelo menos no âmbito da organização didáctica e metodológica; estarmos sempre em cima, por forma a encontrarmos as melhores soluções para aquele momento. [EFMD5, parágrafo 9].

A noção de criatividade e de inovação associada à necessidade de obter conhecimento é também uma ideia que implode dos discursos dos professores.

... depois tinha criatividade imensa, fez uma aula com 4 pneus, foi espectacular e não sei quê. Inventou isto e aquilo... Ele tinha uma criatividade e uma imaginação e isso marcou-me imenso. [EFMD10, parágrafo 23].

... mas também considero importante que é a questão da criatividade, a capacidade que tem ao longo do tempo criando alguma coisa além daquilo que são os conhecimentos relacionados com determinada matéria e está permanentemente actualizado face a estas questões todas e portanto tem também a grande capacidade depois nas aulas também aplicar isso, é um colega nosso aqui do grupo. [EFMD3, parágrafo 21].

No fundo será aquele que será capaz de inovar, será capaz de responder de uma forma mais correcta e eficaz às diferentes solicitações a que é sujeito por parte dos alunos, [EFMD18, parágrafo 6].

As questões relacionadas com a capacidade de analisar e de questionar são também mencionadas. Menções num sentido restrito ao acto de ensino e num sentido lato relacionado com a sociedade em geral.

saber analisar aquilo que fez, se fez bem, se fez mal, se resultou, se não resultou, o que é que mantém, o que é que precisa de mudar no sentido de, da próxima vez que for dar o mesmo conteúdo, a mesma matéria poder tirar ainda melhores resultados. [EFFC7, parágrafo 12].

... que é continuarmos a sermos formados e analisarmos a sociedade em que estamos, os alunos que temos, é importante estar atento a estas condições, analisá-las e questioná-las, não é... [EFFD28, parágrafo 22].

A necessidade de investigar apostando na formação contínua surge também como uma necessidade ao exercício competente da profissão.

... é directamente quase proporcional ao fazer também auto-formação, formação contínua das coisas congéneres, porque quem não gosta também não vai fazer... [EFMD5, parágrafo 22].

é uma pessoa capaz de efectivamente de ter esta visão relativamente ao ensino, não estancar até porque as coisas vão evoluindo, ter esta curiosidade de aprender, de saber, de experimentar coisas novas, que se prepare, é um bocado isto que eu acho. [EFMD18, parágrafo 12].

Um aspecto sobressai na análise das referências ao nível das metacompetências, o facto de apenas 3 referências não serem dos professores com longa experiência (> 20 anos), sendo que duas são de professores com muita experiência (10-12 anos) e apenas uma do grupo experiente (5-7 anos). Denota-se que a importância destes aspectos se torna objecto de discurso nos professores mais experientes. Provavelmente um dos factores que tem

influência prende-se com o conjunto de alterações ao nível do sistema educativo às quais tiveram que dar resposta.

3. Motivação

Os aspectos motivacionais surgem adstritos a três aspectos: ao gostar, à paixão e à vocação. O gostar surge como aspecto marcante e mais uma vez a incidência é nos profissionais mais experientes.

...tem que haver da parte do professor um interesse, um gosto [EFMD10, parágrafo 20].

Tem que ter um gosto [EFFB23, parágrafo 23].

Tem gostar muito daquilo que faz, tem que pensar no ensino dentro da escola e fora da escola, [EFFD11, parágrafo 11].

Alguns professores chegam mesmo a afirmar que não é possível ser competente se não se gostar daquilo que se faz, mais ainda o mesmo professor refere que o entendimento da ligação afectiva ao trabalho após muito anos de trabalho só pode ser compreendida pela existência de paixão. A ligação afectiva surge assim como um aspecto importante à manifestação da competência.

É preciso ter paixão por aquilo que se faz, gostar daquilo que se faz, acho que não consigo conceber um professor competente se não gostar daquilo que faz, se não for profissional. [EFMD10, parágrafo 9].

Como é que uma pessoa já com uma certa idade, já perto da reforma continuava a ter uma paixão pela disciplina e à procura de coisas novas, procurando motivar os alunos cada vez mais e não sei quê. Esse exemplo marcou-me muito. [EFMD10, parágrafo 23].

A indicação do gosto, no sentido de ter vocação, é indicado como um pré-requisito para se ser competente.

Requisitos? Acho que o primeiro é gostar do que faz, acho que é o ponto... ao fim destes anos todos que eu dou aulas, acho que o essencial é gostar do que faz. [EFFD21, parágrafo 20].

E depois ser interessado, gostar, gostar da profissão, primeiro ir por opção e não porque foi imposto, gostar da profissão. Eu acho que acima de tudo é gostar do que está a fazer. Eu acho que é o primeiro aspecto. [EFFC30, parágrafo 19].

...vacionado, tem que ter vocação para e tem que gostar daquilo que está a fazer. [EFFC7, parágrafo 9].

O entendimento do gostar surge associado ao gostar de ser professor, gostar de lidar pessoas.

Lidar com as pessoas, exactamente, gostar daquilo que faz em termos de... de persistência; ser persistente nas coisas, não desistir à primeira. Para mim isso é o essencial, no fundo, não vejo assim... Primeiro é gostar daquilo que se faz e ter vocação para, não é ir para uma determinada coisa só porque ... só uma saída, não é por aí, tem que se gostar, de facto, ser professor, para ser professor tem que se gostar, tem que se ter muita paciência e no fundo gostar de lidar com pessoas, é mais isso, porque e o que a gente, é o que a gente lida, é...é o factor humano, só, mais nada. [EFFC29, parágrafo 26].

A ligação afectiva também é entendida no sentido de gostar da actividade física, é assim referenciada como a fonte primária da motivação. Este aspecto, que não é de espantar pois facilmente se constata que o gosto pela docência em EF, surgiu do facto de terem sido ex-praticantes desportivos.

entusiasmo, entusiasmo perante a actividade física. Talvez tenham sido estas as coisas mais marcantes. Se eu não tivesse entusiasmo pela actividade física dificilmente conseguiriam motivar os outros para a prática. [EFMD18, parágrafo 22].

O entusiasmo do professor, considerado por Siedentop (1999) como um aspecto fundamental da competência do professor, encontra eco na percepção de competência do professor de EF.

4. Personalidade

Entre os traços da personalidade identificados a paciência assume a primazia. Esta é entendida como uma característica fundamental à actividade docente, associada ao discernimento.

Tem que se ter muita paciência e no fundo gostar de lidar com pessoas, é mais isso, porque e o que a gente, é o que a gente lida, é...é o factor humano, só, mais nada. [EFFC29, parágrafo 26].

Paciência, paciência, uma grande capacidade de discernimento. Mas a capacidade principal, neste momento, acho que é a paciência [EFMC16, parágrafo 18].

Outras características que também são referenciadas, apesar da sua menor expressão, situam-se no ser afável, no ser humilde, acrescidas de uma dose de bom humor.

Tem que ser uma pessoa afável, não pode ser rígido, tem que ter sentido de humor, mesmo que seja “artificial”.

Esqueci-me de dizer, falta uma coisa, que é necessário nós termos que ser um bocado “teatreiros”, o sentido de humor é muito importante da nossa parte e da parte deles; nós conseguirmos ter humor com eles e também sermos capazes de rir com algumas coisas que eles fazem e que eles dizem. [EFMC16, parágrafo 18].

Depois também tive o prazer de trabalhar com uma pessoa que era aluno do 12º da opção de desporto, não tinha curso nenhum e que tinha uma habilidade nata para lidar com as pessoas e uma capacidade, e uma humildade de tentar aprender cada vez mais, e lia os livros todos que nós lhe dávamos e era um “professor” fantástico. [EFFD12, parágrafo 22].

5. Auto e heteropercepção da competência profissional e performance

Na percepção de competência, duas ideias ganham corpo: a autoconfiança em relação à obtenção de resultados e a visibilidade dos resultados. Em ambos os casos, os resultados traduzem-se no sucesso dos alunos.

Confiante no que ensina, mas sim aquele que tem confiança em si mesmo, [EFMD4, parágrafo 12].

Um professor competente é aquele que faz com que os objectivos do ensino sejam, tenham algum sucesso junto dos alunos. [EFMB8, parágrafo 9].

“Assim não, este de facto fala, este diz, e faz, e vê-se resultados”. [EFMD26, parágrafo 42].

Fica também presente a ideia de que o sucesso dependente da formação tanto científica como pedagógica.

Mas se não tiver uma boa formação académica e em particular uma formação pedagógica terá dificuldade em chegar à escolinha e ser eficaz. [EFMD18, parágrafo 18].

6. Reflexão

Apenas oito professores se reportam à reflexão, isto apesar da literatura apontar a reflexão como um aspecto fundamental à competência profissional (Schön, 1984; Argyris, Schön, 1974)

Não obstante a expressão reduzida assistimos a depoimentos bastante diferentes, uns muito circunscritos à unidade aula e outros mais abrangentes em que surgem questões acerca do percurso a fazer.

A importância da reflexão materializa-se na capacidade de ter em conta não só o contexto próximo mas também a própria sociedade. O desafio de “incorporar” as mudanças sociais deve ser assumido, não se pode ignorar, deve ser assumido de uma forma activa.

Depois também acho que deve reflectir sobre a aula, acho que nem sempre acontece. [EFFD21, par. 9].

Que é uma pessoa que de facto trabalha pela descoberta guiada, não é, que ensina as pessoas, essencialmente, a procurar caminhos, quanto mais não seja a decompor, a pensar “será que é por aqui? Será que é por ali?”, pronto é um processo de influência tal como os outros, só que é um processo de influência em que nós somos sujeitos activos e isso é, na altura era o que sentíamos e influenciou-nos dessa forma. [EFMB28, parágrafo 28].

Saber analisar aquilo que fez, se fez bem, se fez mal, se resultou, se não resultou, o que é que mantém, o que é que precisa de mudar no sentido de, da próxima vez que for dar o mesmo conteúdo, a mesma matéria poder tirar ainda melhores resultados. [EFFC7, parágrafo 12].

O ser competente é ser reflexivo, é ser pensante naquilo que faz, reformular a sua actuação em função do que tem, e o que lhe vai aparecendo à frente que são alunos em constante mudança numa sociedade que vai tendo valores cada vez mais diversificados, muito diferentes dos que nós tivemos, mas que são outros e que os alunos tendo perspectivas de vida também muito diferentes, vindo de meios tão diversificados que nós apanhamos agora é importante estar atento a estas condições, analisá-las e questioná-las, não é... a simples transmissão de conhecimentos não é ser competente, ser competente é conseguirmos transmitir conhecimento para alguém que o vai adquirir. [EFFD28, parágrafo 22].

7. Aparência

Apenas um professor fez menção à aparência, reportando-se à apresentação na aula em sentido lato.

... na nossa apresentação na aula [EFMB20, parágrafo 21].

Síntese interpretativa

Apesar da natureza da informação ser complexa, pretendemos que esta síntese seja precisa e concisa. Deste modo diremos que os factores percebidos como mais importantes na competência são as *metacompetências* e a *motivação*. De salientar os aspectos *vocacionais* e o *gosto* pela profissão na manifestação e desenvolvimento da competência. A capacidade de adaptação e a criatividade são também aspectos entendidos como fundamentais à actividade do professor. Os factores contextuais, apesar de pouco mencionados, permitem extrapolar que para alguns professores, consideram importante o conhecimento dos alunos, quer na vertente grupal, quer na vertente individual, por forma a evitar o erro de se trabalhar com todos da mesma maneira.

A reflexão é remetida quase para a invisibilidade, sendo que é o sector feminino que lhe dedica mais atenção.

Os resultados expressos no sucesso dos alunos são importantes, mas apenas relevados por cerca de 1/3 dos professores (9). Contudo é de salientar que a percepção dos outros é mais valorizado que a percepção do próprio.

Treinador

O discurso dos treinadores acerca do seu entendimento de competência, não obstante as assimetrias, está claramente marcado pela componente cognitiva. As questões do conhecimento são apanágio da generalidade dos entrevistados (ex: *conhecimento técnico e teórico especializado* foi referenciado por 90% dos treinadores e o *conhecimento tácito*, por 86,66%). Apesar dos números não serem tão expressivos, os aspectos de natureza ética trespassam a generalidade das mensagens, mesmo que, em alguns casos, o façam de forma mais indirecta. Outro aspecto que também sobressai é a especificidade dos discursos que nos transportam rapidamente para o teor da actividade profissional que exercem.

Contra o que era esperado encontrar, a competência funcional assume bastante expressão, sendo que as categorias *competência específica do ofício*

e *organização e gestão* são mencionadas por um número muito significativo de treinadores (80% e 53,33% respectivamente) e o número total de referências situa-se praticamente a par da componente ética (121 e 120 respectivamente) (Quadro 7.5).

Quadro 7.5 - perfil geral da representatividade das componentes nucleares

	componentes	categorias		
		<i>grande expressão</i>	<i>média expressão</i>	<i>fraca expressão</i>
+	. conhecimento	. técnico e teórico especializado	. tácito e de aplicação	Processual e contextual
↓	. ética	. profissional	. organização e gestão	. pessoal . motora e competências básicas
-	. funcional	. ocupacional		
	. pessoal e social	. social e vocacional		. intraprofissional

+ → -

Da representação é possível extrapolar que a componente que assume a primazia é a do conhecimento, seguido das componentes ética e funcional. Já as características pessoais assumem um papel de menor relevo. No que concerne às categorias ao nível da componente cognitiva, o *conhecimento especializado* é fortemente valorizado, assim como o *tácito* e a *aplicação de conhecimento*. Na componente ética, a categoria ética profissional é a que mais se destaca. Para melhor compreendermos o sentido que os treinadores atribuem à competência, necessitamos de ir mais além; como tal, e à semelhança da análise realizada no grupo dos professores de EF, vamos iniciar pela interpretação dos dados parciais das componentes nucleares da competência, seguida da dos outros factores que influenciam a competência.

I - Componentes nucleares da competência

1. Competência ética

O discurso dos treinadores é fortemente marcado pela componente ética, embora mais ao nível da ética profissional que da pessoal. As questões do profissionalismo e das relações interpessoais marcam o discurso dos treinadores.

1.1 Ética profissional

A ética profissional encontra tradução em quatro aspectos centrais, que, apesar de diferenciados, cruzam e partilham espaços entre si: *profissionalismo, responsabilidade, rigor e disciplina e investimento na formação*.

Profissionalismo, penso que se deve associar também competência ao profissionalismo. É uma coisa com que eu me debato muito, tenho tido algumas guerras também, na questão que tem a ver com os valores e princípios da ética. [TRMD16, parágrafo 5].

Uma treinadora chega a colocar profissionalismo como sinónimo de competência, acabando por centrar todo o seu discurso neste pressuposto.

Vocês podem chamar competência e eu chamar de profissionalismo, não será a mesma coisa? (*entrevistadora – é uma palavra que associa à competência?*) Exactamente! Para mim referem-se ao mesmo. [TRFC27, parágrafo 27].

Os depoimentos de dois treinadores caracterizam bem a vinculação da noção de competência aos aspectos éticos. Obviamente que existem nuances nas várias referências, mas no essencial comportam o que está expresso nos extractos a seguir apresentados.

A competência pode ser vista de várias formas, de várias maneiras, mas a competência remete essencialmente para aquilo que eu considero que é digamos regras, valores, disciplina, trabalho, obrigações, deveres. [TRMC10, parágrafo 6].

E que tem pautado a sua carreira por uma elevadíssima seriedade, elevadíssima disciplina; e quando digo disciplina digo transmissão de valores de disciplina para os seus atletas e no exercício da disciplina por si próprio. [TRMD12, parágrafo 6].

O treinador que não consegue ser rigoroso consigo próprio, não consegue planear devidamente, não consegue ser pontual, não consegue...enfim, ter bons hábitos de trabalho, nunca conseguirá impor a uma equipa e no grupo de trabalho que o rodeia esse mesmos hábitos. [TRMD13, parágrafo 16].

O profissionalismo consubstancia-se particularmente na associação de dois aspectos: o cumprimento de horários, traduzido na pontualidade e assiduidade, e a definição de regras como forma de manter a disciplina no grupo. Importa ainda referir que as questões das regras e da disciplina estão presentes duas vertentes: as exigências do treinador relativamente a si mesmo e ao grupo de trabalho.

Como o facto de ser uma pessoa que, claramente, define regras e princípios, no funcionamento do grupo, isso por um lado, que defina bem essas regras e esses princípios para que funcione o grupo, e depois fazer cumprir as regras é fundamental também, e questões de disciplina, ser intransigente em...nos aspectos disciplinares é outro aspecto que eu acho é... basilar, para mim é basilar, é a disciplina. Mas, para que ela exista, acho que é fundamental e, como a pontualidade, por exemplo, faz parte também das regras e dos princípios, mas terá que ser sempre o treinador a dar o exemplo. [TRMB18, parágrafo 27].

Se for um... para os profissionais, vou-te já dizer um aspecto que eu acho que deveria ser exigido a todos, é a presença a tempo e horas em todas as manifestações em que os seus atletas estão a trabalhar, sejam treinos, provas, competições, seja o que for; ou seja, o cumprimento de horários é para mim essencial... um comportamento [*religioso*]

de forma alguma para os amadores, ou que fazem isto como segunda opção, poderá ser vinculativo desse parecer, porque as pessoas estão dependentes da principal actividade que têm. [TRMD15, parágrafo 15].

Tem pautado a sua carreira por uma elevadíssima seriedade, elevadíssima disciplina; e quando digo disciplina, digo transmissão de valores de disciplina para os seus atletas e no exercício da disciplina por si próprio. [TRMD12, parágrafo 18].

A ligação da competência ao rigor e ao cumprimento de regras é comprovada pelo discurso que utilizam na caracterização da incompetência.

Eu penso que são muitas, eu penso que, às vezes, nem é no mau sentido que muitas vezes, os denominados menos bons treinadores, para não dizer maus, que porventura não têm sucesso. Basta não terem regras, não serem disciplinados, não terem uma auto-estima, também, auto-definição em relação àquilo que é o trabalho global em que estão inseridos. Em muitos organismos do próprio clube isso tem muita influência. [TRMC10, parágrafo 15].

De realçar também a noção de respeito pelos papéis e funções de cada membro do grupo, a começar no dirigente até ao roupeiro.

Se por ventura não houver uma organização da chefia, tudo se vai desmoronando, tudo se vai partindo, digamos. E começa haver aqui um estado sem haver *[ordem]*, sem governo, sem as tais regras. É por isso que, para mim, é fundamental, porque se nós soubermos ocupar, cada um, o seu espaço, e muito ao pormenor, respeitar muito o espaço, por exemplo do cortador da relva, do homem da rouparia ou da secretária, penso que eles, com outra responsabilidade. Se calhar não termos digamos a comunicação social a dar-lhes tanta importância, nem tanto ênfase, nem tanto valor, para mim representam muito. Têm uma importância fundamental naquilo que é se calhar o meu trabalho, que é mais visto, se porventura eu posso até ter uma boa organização, muita vontade, muito empenho, muito trabalho. [TRMC10, parágrafo 24].

A componente deontológica da profissão é assim considerada como um elemento fundamental ao exercício competente da profissão.

O profissional poderá, efectivamente, através do seu trabalho e empenhamento, garantir sucesso e procurar alcançar os objectivos que quer alcançar... através de todos os planos que achar moralmente aceites, não é, porque trabalhar nesse sentido. [TRMD15, parágrafo 22].

Eu vou tentar expor pelo seguinte, eu, por muito competente que seja e consiga alguns resultados desportivos, evidentemente estou a falar daquilo que toda a gente fala, que é o facto de eu possuir, conseguir uma vitória ou outra, mas que esses resultados sejam conseguidos através de comportamentos menos ajustados, para mim isso não deixa de ser uma forma de incompetência. Portanto, ou seja, um caso que me marcou foi com um jogo de futebol. E vejo os treinadores a insultar os próprios atletas, os próprios... quer dizer, mas não é aquele insultar que pode às vezes escapar quem está no rendimento desportivo, o rendimento tem a sua faceta muito negativa, ou não diria negativa... na, é negativa mesmo, é escura e é negativa, que o rendimento tem. E nós temos que ser, no rendimento, temos de conviver um bocado com ela, mas há limites. [TRMD18, parágrafo 31].

O dever do treinador se manter actualizado emerge de forma bem vincada na generalidade dos discursos, sendo que a formação contínua é a mais mencionada; contudo o estudar, o ser auto-didacta também tem o seu espaço. Os treinadores que não investem na sua formação são vistos como alguém que já teve o seu “tempo”.

Ah! Pronto! A formação, eu penso que é fundamental em diversas áreas, cada vez em mais áreas. Eu penso que é fundamental, portanto, em termos de formação, de estudo, para se poder ser competente, é necessário estarmos não só actualizados em todas as ciências que englobem a ciência do treino, são muitas... Depois é fundamental, de facto, sermos bons profissionais, e o bom profissional é aquele que, para mim, trabalha na competência... sabe fazer com que

o seu clube, neste caso que nos representa, possa crescer nas mais variáveis possíveis, nas mais variáveis possíveis... sei lá...todo um conjunto... Tinha que estar aqui a pensar agora, não sei ...[TRMD16, parágrafo 26].

E... e é frequente, infelizmente, ouvir os próprios atletas a dizer “aquele treinador está desactualizado”, está desactualizado porque eles sabem que eles praticam o mesmo tipo de trabalho que se praticava há 10 anos atrás, e as coisas de facto evoluem e as pessoas às vezes acomodam-se um pouco. Eu não sei se estou a ser muito vago? Não!? [TRMD14, parágrafo 14].

1.2. Ética pessoal

A ética pessoal surge muito associada à seriedade e ao rigor que corporiza a maturidade e o respeito pelo atleta com individualidade.

Por respeito pelas, pelas pessoas que... falta de respeito que tem pelas pessoas que trabalham conjuntamente e com ele também, pronto, acho que...é isto... [TRMB18, parágrafo 15].

Maturidade... e mais não sei. [TRMD2, parágrafo 5].

Ah, pessoal! Olha, tem que ser rigoroso, tem que ser compreensivo e nunca pode esquecer que trabalha com humanos. [TRFB25, parágrafo 12].

Outra ideia forte que surge é a de liderança que, apesar de se reportar às características pessoais, surge associada à noção de “justiça”. A liderança é assim mencionada sob a égide de ser capaz de dirigir um grupo, assim como a capacidade de ouvir, e, principalmente, de decidir.

Fundamental, repare, eu costumo, se calhar como no código da estrada, se calhar como outras regras quaisquer de... eu costumo pôr isso em prática... normal, transparente, simples, para que não vejam isso, digamos, como uma forma de pressão, de ditadura... [TRMC10, parágrafo 39].

E o que é que acontece, mesmo com os outros atletas. O que eu tenho notado é que estar com miúdos, não é? é uma coisa, uma pessoa dá um berro e ele a seguir faz tudo e não sei quê, Estar com estes já é totalmente diferente, já tem que ser um relacionamento em que eles também já sabem, eles também já pensam [TRMD3, parágrafo 31].

Mas, eu diria que, ser tolerante, aliás, a liderança de uma forma justa, é um aspecto muito, muito, muito importante. [TRMD26, parágrafo 15].

Síntese interpretativa

Para o treinador, a ética consubstancia-se em aspectos que, apesar de diferenciados, patenteiam grande proximidade e entrosamento, não se distinguindo claramente uns dos outros. O profissionalismo acaba por avocar primazia, materializando-se em aspectos como o rigor e a disciplina.

Relativamente à ética pessoal, o respeito pelo atleta aliado à liderança “justa” são considerados requisitos fundamentais ao treinador competente. Em 1998, Schempp já referia que a formação de treinadores tinha que focar as questões das interacções humanas, de forma a dar resposta à realidade complexa do desporto moderno. Anteriormente, Aronowitz e Giroux (1985)

defendiam que a formação dos treinadores, além de incorporar aspectos técnicos, tinha que contemplar habilidades sociais, cognitivas e valores.

2. Competência cognitiva

O conhecimento é considerado um aspecto fundamental à intervenção competente, sendo que as referências indicam dois “tipos” de conhecimento: o específico e o geral, em que o conhecimento específico se relaciona com a modalidade e o geral com aquilo que envolve a prática da modalidade. Na realidade, a ideia de que o conhecimento que o treinador necessita ultrapassa em muito o mero conhecimento “*tecnicista*” baseado na transferência de conhecimento é defendida há muito por autores como Macdonald, Tinning (1995). Esta perspectiva racionalista conduz a práticas descontextualizadas e desadaptadas da realidade, incapazes de responder às exigências, cada vez mais complexas, do processo de treino.

Conhecimento geral e específico daquilo que, não só, ou melhor não só específico mas também geral, da actividade que está a desenvolver. [TRMD18, parágrafo 11].

A importância conferida ao conhecimento é igualmente visível nas alusões à incompetência, em que a ausência de conhecimento surge como marca incontornável.

Para mim, na base da incompetência normalmente aparece a falta de conhecimento, a falta de preparação ... [TRMD15, parágrafo 28].

A incompetência? O não conhecimento daquilo que... das matérias específicas, principalmente, isso acho que fica logo marcado... o conhecimento em termos de matérias mais generalistas também [TRMD18, parágrafo 15].

2.1 Conhecimento técnico e teórico especializado

Quase todos os treinadores se referem a esta categoria do conhecimento, pois consideram que o conhecimento base da profissão é fundamental para um exercício competente. O discurso da generalidade dos treinadores indica a necessidade de formação académica ou específica para o exercício da actividade de treinador.

Formação académica é algo muito importante, aliar a teoria à prática, penso que é fundamental. [TRMB8, parágrafo 29].

É importante ter uma formação académica, não é? É importante em termos de todos os conhecimentos, de metodologia de treino, em termos fisiológicos. É importante, acima de tudo, manter uma formação actualizada... [TRMD3, parágrafo 26].

A formação académica é fundamental, é fundamental, a nível de um conhecimento base, primeiro, abrangente do desporto em geral, mas depois ter uma formação académica que lhe dá. [TRFB21, parágrafo 19].

Os treinadores conferem grande importância à formação, porém não lhe dão um estatuto único, pois consideram-na condição necessária, mas não suficiente, para o exercício competente.

O que tenho muitas dúvidas que alguém com uma formação deficiente, não digo com graduação deficiente mas sim formação deficiente, possa ter sucesso como treinador, Estou a dizer é que a formação é crítica e entendo-a como condição necessária. Não será suficiente, mas é condição necessária para ser um treinador de sucesso. [TRMD12, parágrafo 20].

A relevância da formação como forma de obter conhecimentos científicos é uma ideia transversal; contudo a tipologia da formação é entendida sob formas distintas, já que, enquanto uns treinadores consideram que o importante é possuir conhecimentos científicos, não interessando a sua origem, para outros a formação superior é essencial.

O treinador devido à especificidade da sua função requer um conjunto de conhecimentos que terão que estar ao nível mais alto, portanto ao nível universitário, mas não necessariamente assim. É preciso de ter uma formação de nível científico elevado, se isso coincide com a universidade, é aí mas não necessariamente aí. [TRMD7, parágrafo 21].

Embora importante que... a, não ter um curso de educação física, uma licenciatura, ter pelo menos... era importante que tivesse formação, uma formação paralela ou que fosse a federação ou uma instituição qualquer, não interessa. [TRFC6, parágrafo 19].

Acho que é importantíssimo, há que ter uma licenciatura e depois, quem sabe um mestrado ou outra coisa ...[TRMB9, parágrafo 17].

Outras características, formação académica, como é lógico... algum humanismo acho eu, assim de repente. [TRMB11, parágrafo 13].

As alusões ao *conhecimento técnico e teórico especializado* materializam-se no conhecimento específico e no conhecimento geral que encontram tradução no conhecimento da matéria de ensino. Por sua vez, quando especificada, esta encontra expressão fundamentalmente em três factores: *conhecimento do jogo, conhecimento do escalão etário com que trabalha* ao nível morfológico, fisiológico e psicológico e *conhecimento do processo de treino*.

Que tenham... duas coisas que, inicialmente, julgo eu, um excelente conhecimento do jogo, do jogo e do que é ser treinador, e um excelente conhecimento de, das características subjacentes ao escalão etário com que trabalha... Penso que é importante ter a formação, até porque é obrigatório, ter a formação de treinador, que dá, no mínimo, dá as, estas noções que eu acho fundamentais, um conhecimento importante do jogo e o conhecimento do, enfim, das características biológicas, psicológicas, enfim, da evolução dos jovens. [TRMD14, parágrafo 17].

É! Sim, eu diria que ter conhecimentos ou sem ter enfim, ter o conhecimento do jogo, ter uma excelente formação académica, ter, conhecer tudo do treino. [TRMD26, parágrafo 35].

A menção a factores que condicionam o treino e a competição são também objecto de referência por treinadores de longa experiência.

Consegue dominar os factores que condicionam o treino e a competição, ou melhor, que estão por detrás do treino e da competição. [TRMD26, parágrafo 10].

Para mim um treinador competente é um treinador que domina todas as áreas, todos os factores influenciadores do rendimento. Penso... que sabe que o rendimento ou a formação não se desenvolve só numa área, por exemplo na área bioenergética. Temos que ter as outras componentes, independentemente da modalidade em causa... e as várias... tem que saber e tem que controlar as várias, as outras várias áreas. [TRMB11, parágrafo 9].

A necessidade de ter um conhecimento profundo da modalidade e do que está a fazer é também objecto de referências bem vincadas.

Esteve uns anos parado, mas mesmo assim, penso que, como voltou agora, tem pleno conhecimento de tudo, lá está, é uma pessoa que se informa constantemente das coisas que se passam no mundo da ginástica... mas ele sabe muitas... ele tem conhecimento e tem... sabe, sabe tudo, não digo que saiba tudo, mas... não consigo definir mais, acho que não sei...que é uma pessoa que tem profundo conhecimento daquilo que está a fazer. [TRFC23, parágrafo 27].

Conhecimento da modalidade, rigor de trabalho e insistência porque aqui se queremos chegar a alguma coisa é chegar à perfeição. [TRFB25, parágrafo 5].

2.2. Conhecimento tácito

O conhecimento oriundo da prática encontra tradução em duas vertentes principais: o conhecimento prático, resultante das vivências como atleta, que ajudam a perceber as sensações vivenciadas pelos atletas, e o conhecimento advindo da experiência como treinador, experiência esta que deve ser reflectida. Refira-se ainda que a experiência de treinar e a observação de outros treinadores têm sido consideradas na literatura como fontes primárias de conhecimento (Coaching Association of Canadá, 1996; Gould, Giannini, Krane & Hodge; 1990; Salmela, 1996; Knowles, Borrie & Telfer, 2005).

Se for ex – atleta melhor, não é?, porque dá, em termos de... dá-lhe uma experiência anterior, em termos práticos, que acho que é fundamental, para tentar referir. [TRMD3, parágrafo 25].

Aquilo que eu sinto neste momento é que trabalho muito menos do que trabalhava antes, e os resultados aparecem com muito mais facilidade, Não há dúvida que a experiência..., Eu não sou apologista da experiência... a experiência nunca deve ser um posto; a experiência por si só não é nada... (entrevistadora – A experiência não reflectida não faz nada a ninguém!) exactamente! Isso tem muita força, ou seja por ser mais velho ou por ter vinte anos de experiência, eu posso começar e estar na mesma. Ou seja, ela tem que ser reflectida, tem que ser experimentada e os resultados têm que ser positivos, e então eu vou, há um acumular de experiência positiva. O dizer eu sou mais velho ou tenho vinte anos de experiência, vamos ver se isso corresponde efectivamente, que o desempenho também é experiente, não sei se estás a entender o que eu estou a dizer? [TRMD15, parágrafo 73].

Continuando a responder à pergunta, nas características é importante que a experiência não seja só uma experiência, ou seja um acumular de anos do treinador, mas seja uma experiência reflectida. [TRMD2, parágrafo 19].

A vertente ex-atleta está muito marcada, principalmente por fornecer ao treinador a percepção do que é estar do outro lado, do ser atleta, do que se sente nas situações de treino e de competição.

E eu acho que a vivência de enquanto jogador é importante, para que mais tarde o treinador perceba aquilo que são os comportamentos. Portanto, hoje nós estamos aqui na véspera de um jogo, e eu porque já passei por isto, sei qual é a ansiedade dos jogadores, portanto, eu sei o que é que eu senti, o que é que os jogadores sentem. Há uns que dormem melhor, há outros que dormem [pior] ...E portanto, isto depois, permite-me, no fundo, compreendê-los melhor. [TRMD26, parágrafo 22].

Um treinador não tem tanta bagagem a nível de saber “quando foi à água”. Ou seja, eu fui atleta, não é?, e sei, mais ou menos, quando... quando sofria, quando é que sofria, quando é que as séries custavam... Às vezes há treinadores que não sabem muito o que é que é estar dentro de água e o que provoca, às vezes, nos treinos, nas séries de treino. [TRMB9, parágrafo 14].

A minha vivência, embora não de atleta de alto nível, faz com que de certa maneira experiencie e sinta aquilo que..., consiga interpretar melhor aquilo que as atletas sentem no dia-a-dia e na competição etc, porque também passei por lá. Mas não é condição digamos fundamental. [TRFD29, parágrafo 18].

Tive bons treinadores e tive treinadores, não digo maus, mas menos bons, não é?, mas provavelmente porque não tiveram alguma experiência que era necessária ter e nunca foram, por exemplo, como jogadora, não é? Porque eu acho que é muito importante ter sido jogador, porque ao ter vivido a gente vai analisando e vai vendo e provavelmente aquilo que errou não torna a fazer e que passou por elas. E...pronto tomamos decisões que outros colegas nossos, que agora são colegas, não é?,, não tomariam decisões que provavelmente nós tomaríamos, porque já vivemos, não é? E eu acho que é muitíssimo importante, em qualquer modalidade, ter passado ou ter vivido experiências mais altas, não é? E aí é que é o alto, com o nível internacional, acho que a gente vive muitas experiências novas, que não vive aqui a nível nacional, não é? [TRFD24, parágrafo 29].

Os treinadores de desportos individuais mencionam o aspecto de vivência corporal, considerando que esta fornece indicações preciosas ao nível das noções relacionadas com as posturas corporais, muito importantes aquando da transmissão aos atletas. Estes aspectos são referenciados por treinadores de ginástica.

Na nossa actividade só é determinante porque trabalhamos muito com o corpo e com elementos em que é preciso uma noção corporal. Se já tivermos tido essa experiência é muito mais fácil. [TRFC6, parágrafo 23].

Estou a pensar, por exemplo, nas várias treinadoras que eu tenho. Nenhuma tem o curso de educação física e não é por isso que são menos competentes no que fazem. Mas pelo menos ter uma experiência que as leve, experiência, neste caso como ex – atleta, que as leve a conseguirem perceber como é que têm que agir e como é que têm de fazer as coisas. [TRFC6, parágrafo 9].

A vivência prática como atleta, apesar de ser entendida como uma mais valia, não é considerada por todos como necessária ao bom desempenho do treinador. Na opinião deste treinador, a experiência como treinador, quando aproveitada, acaba por gradualmente ir “substituindo” a experiência como atleta. Deste modo a experiência como atleta parece ser mais utilizada no início da carreira de treinador do que com o passar dos anos.

Mas se calhar hoje em dia dou mais exemplos de quando treinava há quatro ou cinco anos, dos meus nadadores, do que propriamente de quando eu fui nadador, por isso, quer dizer, a experiência também depois nos permite dar

exemplos, não é necessário, acho eu, para um treinador ser competente ter sido, ser nadador e muito menos bom nadador, que às vezes ainda há essa separação. [TRMB11, parágrafo 21].

Aliado à experiência de atleta e de treinador surge também a observação dos pares de sucesso. É importante observar os melhores para ver como estes fazem.

Experiência como jogador, experiência como treinador, acompanhamento dos melhores, é importante ver o que é que os melhores fazem. [TRMD7, parágrafo 17].

A diversidade de experiências, nomeadamente de realidades de outros países e de diferentes níveis de competição, é entendida como uma mais valia na melhoria da prestação do treinador.

Para além disso, depois, com a experiência que tive ao longo das selecções nacionais em que pude, tive ocasião de ver muita coisa, muitos congressos, assistir a muita gente a falar. [TRMD13, parágrafo 29].

Estou-me a lembrar de outro treinador com quem trabalhei alguns anos, um russo, que era também, que é, pronto, era um grande, tinha uma grande experiência, tinha uma grande experiência anterior de uma realidade diferente... [TRMD2, parágrafo 34].

Hoje evidentemente que eu tenho uma experiência, portanto, felizmente rica, desde o futebol jovem, jogadores profissionais, jogadores de selecção, jogadores de equipa, jogadores africanos, jogadores asiáticos. [TRMD26, parágrafo 18].

2.3 Conhecimento processual

O conhecimento processual surge muito associado às referências do *conhecimento especializado e aplicação de conhecimento*, sendo difícil uma separação dos extractos referentes a cada tipo de conhecimento. As menções relativas ao conhecimento dos processos metodológicos e de planeamento relacionado com o conhecimento dos fins e dos meios concretizam o conhecimento processual.

As decisões técnicas obviamente são importantes, mas às vezes uma decisão do ponto de vista técnico ou científico, visto que envolve pessoas, pode não ser a melhor, se ela não for, de facto, equilibrada e *[planeada]*. [TRMD26, parágrafo 5].

Tem que conhecer o jogo, tem que conhecer o treino, tem que conhecer os princípios do treino, tem que saber ensinar. Portanto basicamente andar por aí, é o conhecimento do jogo, o conhecimento do processo... [TRMD7, parágrafo 11].

A noção do que fazer para percorrer determinado percurso a fim de atingir determinado propósito é exposta por uma treinadora que, apesar de pouco experiente, tem um discurso bastante pertinente.

Mas a principal característica dele é o conhecimento, o grande conhecimento, o vasto conhecimento que ele tem de ginástica: detectar erros, como chegar ao objectivo final, que é um exercício, não é? Ele sabe por onde começar e onde chegar, sabe o que quer. [TRFB22, parágrafo 26].

A capacidade de tomar decisões é também objecto de referência por uma treinadora, esta considera-a um aspecto distintivo e necessário ao treinador.

Por exemplo, o tomar decisões, que muitas vezes nós somos críticos mas acabamos por ou concordar ou por não concordar, não é? Mas essas decisões que um treinador tem que tomar, durante um jogo, acho que define muito o treinador, penso eu. [TRFD24, parágrafo 13].

A noção de saber o que se está a fazer, o conhecer verdadeiramente o processo de treino estão implícitos nos depoimentos dos treinadores. É uma treinadora com muita experiência que refere este aspecto com mais acuidade. [TRFC23].

Ter conhecimento daquilo que está a fazer. [parágrafo 5]. O [...] é uma pessoa que sabe, sabe o que está a fazer, conhece profundamente tudo aquilo, tudo o que se passa na ginástica. [parágrafo 26]. ... Que é uma pessoa que tem profundo conhecimento daquilo que está a fazer. [parágrafo 30].

2.4 Conhecimento contextual

A explicitação do conhecimento contextual é residual, com apenas dez referências, sendo que a esmagadora maioria (oito) pertence a treinadores do sexo feminino. As alusões das treinadoras reportam-se ao conhecimento da realidade em que se está a trabalhar, sem contudo especificarem os aspectos a ter em conta nessa realidade.

Tem um conhecimento da realidade, com que está a trabalhar, tem um conhecimento profundo.... Acaba por ser também o conhecer a realidade, eu estou a dizer, torno a dizer conhecer a realidade, é importante termos um conhecimento da realidade, para ver que caminho queremos percorrer. [TRFC17, parágrafo 11].

Sim um treinador competente é aquele que, digamos, consegue dominar os factores que condicionam o treino e a competição, ou melhor, que estão por detrás do treino e da competição e consegue, de alguma maneira, uma harmonia e equilíbrio entre eles. [TRMD26, parágrafo 10].

2.5 Aplicação de conhecimento

A capacidade de *saber fazer*, *saber aplicar* reúne os aspectos que dão corpo à categoria *aplicação de conhecimento*. A capacidade de *transmitir* surge como um dos aspectos mais importantes do *saber fazer*.

Tem que conhecer o jogo, tem que conhecer o treino, tem que conhecer os princípios do treino, tem que saber ensinar. [TRMD7, parágrafo 11].

Agora pela positiva, o saber ensinar, eu acho que é muito importante, o saber ensinar. [TRFD24, parágrafo 40].

Que é uma pessoa que tem profundo conhecimento daquilo que está a fazer e que sabe fazê-lo. [TRFC23, parágrafo 30].

Eu acho que às vezes nós podemos ter muitas competências, mas o saber transmitir, acho que é muito importante. Não podemos ser competentes se não soubermos transmitir. E então acho que é fundamental o saber transmitir, penso eu. [TRFD24, parágrafo 5].

A necessidade do *saber fazer* surge reforçada nos depoimentos relacionados com a incompetência.

O que é gritante em termos de incompetência é...na área, é não saber o que se está a fazer, basicamente. [TRMD16, parágrafo 20].

Outro aspecto que também surge no discurso é o ser capaz de aplicar o conhecimento adquirido durante o processo de formação. A ideia de que não basta saber, que é necessário transformar, transferir o conhecimento “teórico” em conhecimento útil é uma das ideias fortes que emana do discurso dos treinadores. A ideia de dicotomização entre o saber e o saber estar no terreno aparece implícita neste discurso.

Competente...tentar em que...a nível de planeamento de treino e depois na prática do treino com... tentar... como é que eu hei-de explicar... tentar... aplicar, não é, esses, os conhecimentos que adquiri durante a faculdade ou durante outros cursos e... tentar aplicar na prática. [TRMB9, parágrafo 8].

O essencial é a formação, mas não só formação, e saber utilizá-la na prática. Eu não tenho dúvidas que em termos académicos existem em Portugal muitos treinadores que sabem muito mais que eu. Só que muitos deles não conseguem pôr na prática aquilo que realmente... São muito bons teóricos eu conheço alguns que são muito bons teóricos mas não conseguem transferir para a prática todo o seu grande saber, e isso é importante. [TRFD29, parágrafo 18].

Síntese interpretativa

O conhecimento assume um papel relevante na percepção de competência dos treinadores. O *conhecimento especializado, em primeiro lugar, o conhecimento tácito e a aplicação de conhecimento, logo a seguir*, assumem os papéis centrais. Refira-se, a título de exemplo, o estudo realizado por Gould, Giannini, Krane e Hodge (1990) com 130 treinadores Americanos que concluiu que o *conhecimento experiencial e a educação informal* são dos aspectos mais valorizados pelos treinadores.

A necessidade de formação especializada está bem expressa nos discursos dos treinadores; contudo não existe unanimidade quanto à tipologia da formação: uns referem a necessidade de formação superior, e outros, pelo contrário, dizem que o importante é o conhecimento e não interessa a sua origem. Esta falta de unanimidade não existe apenas ao nível das opiniões dos treinadores, mas reflecte a falta de consenso na estruturação da formação de treinadores, apesar dos esforços de uniformização. De referir ainda que a expressão de formação de nível superior é praticamente inexistente e que, segundo Rosado e Mesquita (2007) tem sido estruturada em torno de uma

visão tecnocrática estrita, i.e., muito dirigida para a aquisição de conhecimentos de cariz “prático” e para a aquisição de competências técnicas e metodológicas.

O *conhecimento técnico e teórico especializado* materializam-se no *conhecimento da matéria*, nas *características dos atletas* (fisiológicas, psicológicas, morfológicas, ...) e nos *processos de treino e de competição*.

A experiência é muito valorizada, tanto na vertente de ex-atleta, como forma de conhecer intrinsecamente o processo de treino, como na vertente experiência de terreno resultante da reflexão ao longo dos anos de exercício profissional e da observação de treinadores competentes. Cushion e Jones (2003) referem que a pesquisa das últimas décadas tende a considerar a experiência e a observação de outros treinadores fontes primárias de conhecimento para os treinadores. A experiência é assim considerada um elemento crucial na estruturação da prática para treinar.

A importância da experiência reflectida encontra suporte na teoria de Schön (1983, 1987). O autor defende que é através da reflexão sobre as questões que a prática coloca que o profissional “cresce”. O mesmo autor considera que os indivíduos tendem a prestar mais atenção à informação oriunda das vivências pessoais que à informação fornecida por outrem, isto porque a aprendizagem é situada.

Apesar do conhecimento processual ter um número restrito de referências, estas são de natureza bastante diversa, indo desde o saber fazer até ao conhecimento dos processos, técnicas e metodologias.

As questões contextuais são mais mencionadas pelas treinadoras, sendo que o conhecimento da realidade, no sentido lato, é o aspecto mais referenciado.

A aplicação de conhecimento traduz-se no saber fazer, no saber aplicar e no saber transmitir. Acresce que o saber transformar o conhecimento teórico em conhecimento “útil” é outro aspecto que se revela importante. Apesar de apenas cerca de metade dos treinadores fazerem alusão à aplicação de conhecimento, ela surge de forma muito consistente, assumindo-se como fundamental à competência.

3. Competência funcional

3.1 Competência específica do ofício

A categoria competência específica do ofício encontra-se intimamente relacionada com a categoria aplicação de conhecimento; contudo enquanto no conhecimento as referências vão no sentido do saber fazer, do saber aplicar, do saber ensinar e do saber transmitir, na componente ocupacional, como o que está em causa é a operacionalização do conhecimento, as referências situam-se no fazer, no ensinar, no aplicar e no transmitir.

A capacidade de transmitir é uma das ideias mais fortes desta componente, sendo expressa tanto sob a denominação de transmissão como de comunicação.

Transmitir aquilo que nós pretendemos para depois poder actuar, não é, e para que os jogadores também percebam o que podem fazer (os jogadores, os atletas, ..., os alunos) o que possam fazer ou o que possam não fazer, não é, como a pontualidade, por exemplo, faz parte também das regras e dos princípios, mas terá que ser sempre o treinador a dar o exemplo, e enfim... saber comunicar, também acho que é importante, portanto, saber comunicar e transmitir..... e enfim... saber comunicar, também acho que é importante, portanto, comunicar e transmitir. [TRMB18, parágrafo 27].

Eu penso que um treinador à partida será competente, quando consegue transmitir as suas ideias, e aquilo que defende com o grupo de trabalho no qual ele está à frente e são propostos determinados objectivos e esses objectivos são de facto atingidos e ... [TRMB8, parágrafo 12].

E, procura, depois transmitir isso ao seu grupo de trabalho, para conseguir ter resultados, não é. [TRFC17, parágrafo 8].

O conhecimento que tinha da modalidade era aprofundado e tinha uma forma muito clara de transmitir às atletas. Marcou-me imenso enquanto atleta, mas como treinadora principalmente. [TRFB28, parágrafo 27].

E também se calhar pelo, não sei, pelas capacidades inatas que tem de saber transmitir muito bem, de saber transmitir. [TRFB21, parágrafo 23].

O saber transmitir, para que assim cative os atletas, como também a questão técnica, que aqui no judo é de extrema importância e conseguir transmitir, numa modalidade como estas, como esta, a parte técnica é complicado porque a técnica que eu eventualmente faria como atleta nem sempre se adapta aos meus atletas neste caso, e então temos que arranjar sempre, e observar bem os atletas para saber o que é melhor para eles, o que mais se adapta em termos técnicos... [TRFB5, parágrafo 18].

A competência específica surge também associada à capacidade no sentido geral.

Que tenha um bom desempenho...que tenha um bom desempenho, que seja, que "busque" a perfeição, que tenha capacidade para desempenhar grandes funções. [TRMB18, parágrafo 27].

Portanto, acho que a competência tem muito haver, também, com o produto final, em termos da, da capacidade, capacidade de fazer o jogo, de executar os gestos e de os aplicar. [TRMD14, parágrafo 8].

Cumprimento de uma série de coisas...mais ...ser capaz de fazer...portanto...apetência, talvez, para fazer um trabalho ou este, neste caso, mais...competência também pode ser estar à altura, não sei como é que isso num termo se dirá...por exemplo eu estou a trabalhar no alto rendimento, numa faixa etária em que tenho x exercícios, estar à altura desses exercícios, em termos de conhecimento, portanto, conhecimento, mais... competência. [TRFC6, parágrafo 6].

Fazer “bem” na prática acaba por representar a expressão máxima desta componente da competência. Refiram-se expressões como: “boa aplicação”, “trabalho ideal”, “consegue ensinar”.

Saber enquadrar, depois, a nível da prática do treino...do treino, depois nas individuais, saber quando eles estão cansados quando é que eles não estão, quando é que posso aumentar um bocadinho a carga de treino, quando é que eles não podem, portanto, são muitas variáveis que um treinador tem que gerir, para conseguir ser competente, não é? [TRMB9, parágrafo 8].

Naquele momento faz o trabalho ideal para aquelas pessoas e que ao fim ao cabo tem algum rendimento relativo com essas pessoas mas que proporciona depois a continuidade e que consegue dentro da modalidade fazer as coisas certinhas, “degrau a degrau”, “step by step”. [TRMD1, parágrafo 9].

Depois durante o treino, saber não só aquilo que nós planeamos, não é, aplicar no treino, como também durante o treino, saber como é que, quando é que nós temos que apoiá-los mais ou apoiá-los menos a nível de...de...quando são as provas principais, etc., etc.[TRMB9, parágrafo 11].

Competência... conhecimentos específicos... hum... aplicação dos conhecimentos específicos, hum... inevitavelmente sucesso.[TRMD13, parágrafo 5].

Consegue ensinar-lhes todos os aspectos básicos da, da modalidade e incute-lhes o gosto pela modalidade. [TRFB19, parágrafo 8].

A associação do *saber transferir*, com o *gerir* e o *aplicar* é indicada como uma fórmula de sucesso para a manifestação da competência.

Eu costumo dizer é que é assim no treino já praticamente não há nada para inventar, tudo o que há de treino está escrito é uma questão de ler, de estudar. O grande segredo, digamos entre aspas, é saber transferir isso para a prática e saber individualizar e aplicar o certo, o correcto a cada um dos atletas. Isso é que eu julgo que é fundamental, e também aí vai de encontro um pouco à sensibilidade que cada um de nós treinadores tem para saber gerir e aplicar a determinados atletas. [TRFD29, parágrafo 18].

3.2. Organização e gestão

No discurso dos treinadores há dois aspectos que sobressaem: um relaciona-se com a gestão da equipa técnica, dos atletas e de factores exteriores que influenciam o processo de treino; o outro relaciona-se com as fases de planeamento e a realização do processo de treino que, por sua vez, surgem em estreita aliança. O facto do planeamento e da realização serem objecto de referência conjunta confere-lhes uma maior robustez.

O treinador, mais uma vez, nós vemos isso, o treinador é um gestor, porque além de gerir a equipa vai gerir os vários especialistas que rodeiam uma equipa, que trabalham com a equipa, [TRMB11, parágrafo 30].

Também penso que é pela forma como gere a equipa técnica e como gere os recursos dos atletas e os põe ao serviço todos do mesmo objectivo. [TRMD7, parágrafo 26].

É preciso preparar treinos; é preciso ter um conceito de jogo, é preciso trabalhar nas áreas da observação dos adversários e da própria equipa; é preciso sintonizar-se na área da preparação física, em que tem um responsável; é importante ser um bom coordenador da sua equipa técnica também. Um bom gestor das competências individuais, quer dos jogadores, quer da equipa técnica que dirige. [TRMD7, parágrafo 11].

Saber quando eles estão cansados quando é que eles não estão, quando é que posso aumentar um bocadinho a carga de treino, quando é que eles não podem. Portanto, são muitas variáveis que um treinador tem que gerir, para conseguir ser competente, não é? [TRMB9, parágrafo 8].

A gestão dos recursos humanos é identificada como uma variável importante no desempenho competente. A mensagem de “gestão equilibrada” está implícita no discurso dos treinadores; pois, apesar de reivindicarem a liderança do processo, admitem que cada elemento da equipa técnica e os que a rodeiam tem que ter a sua autonomia.

É necessário ter uma auto-definição em relação aquilo que é o trabalho global do próprio organismo em que estão inseridos, um organograma, digamos, até em relação aquilo que é a nossa equipa técnica, em que temos que ter tudo bem previamente definido em relação ao que cada um deve fazer, obviamente, com [chefia] mas em autonomia, no espaço de cada um, de poder apresentar aquilo que é o seu trabalho e depois aplicá-la. Depois, com mais ou menos diálogo entre nós, nós procuramos todos os dias, de uma forma muito particular, conversar tudo aquilo que é a ideia de cada, os valores de cada um e aplicá-los ... [TRMC10, parágrafo 15].

É por isso que para mim é fundamental, porque se nós soubermos ocupar, cada um, o seu espaço, e muito ao pormenor, respeitar o espaço de cada um, por exemplo, do cortador da relva, do homem da rouparia ou da secretária, penso que eles com outra responsabilidade. Se calhar não temos a comunicação a dar-lhes tanta importância, nem tanta ênfase, nem tanto valor, mas para mim representam muito, têm uma importância fundamental, naquilo que é se calhar o meu trabalho que é mais visto, se porventura não tiver aqui, ao nível das infra-estruturas uma boa organização, todo o meu trabalho também acaba por não dar resultado, pronto, eu penso que acima de tudo passa por aquilo que é, digamos a chefia, e a chefia passa, eu, digamos, eu sou... aqui tenho um papel e o meu espaço, mas de alguma forma identifico-me e sou mais ao menos aquilo que é a presidência ou a chefia da instituição. [TRMC10, parágrafo 24].

Penso que o seu ponto forte será no investimento que as pessoas fazem em termos do empenhamento do dia-a-dia; também penso que pela forma como gere a equipa técnica e como gere os recursos dos atletas - treinar e depois no envolvimento das pessoas no trabalho do grupo, ou seja, toda a gente contribui não há ninguém a não contribuir. Eu penso que essas são duas valências que o definem como uma pessoa fora de série na sua actividade, põe todos ao serviço do mesmo objectivo. [TRMD7, parágrafo 26].

Eu acho que faz tanto sentido como a existência de um psicólogo do desporto, ou como um fisiologista do desporto ou como médico com formação específica no desporto, acho que faz todo o sentido nesse género e, lá está, o treinador. Mais uma vez, nós vemos isso, o treinador é um gestor, porque além de gerir a equipa vai gerir os vários especialistas que rodeiam uma equipa, que trabalham com a equipa, por isso, acho que tinha toda a lógica nesse aspecto... Agora, sendo assim, pelos vistos, cada área começa a ter uma especificidade muito grande, não é?, cada um desses especialistas, sem dúvida nenhuma que a pedagogia, sem dúvida nenhuma. [TRMB11, parágrafo 30].

Um treinador chega a colocar o factor gestão de capacidades, na procura de rentabilização máxima, um dos aspectos fundamentais na competência do treinador.

Um treinador de rendimento precisa de ser um profundo conhecedor da modalidade e dos processos de treino mas precisa de ter um conjunto de competências diversas, ou seja, mais um gestor de capacidades, um gestor da equipa técnica, um gestor, portanto é mais um optimizador de capacidades do que propriamente de outra coisa. [TRMD7, parágrafo 24].

A necessidade de antecipação está bem presente nas referências ao planeamento, à organização e ao método.

Na sequência da resposta anterior tem que ser extremamente organizado, e às vezes a organização não se vê através de papéis, nem de planos de aula... planos de treino, nem de planeamentos muito rigorosos; vê-se na organização e na forma como tem as tarefas definidas, na forma como harmoniza as tarefas, na forma como está no treino, na competição. [TRMD13, parágrafo 19].

A não antecipação surge claramente associada à incompetência.

A incompetência...um treinador que, que não planeie, seja só, lá está, vir ... porque há situações assim, em que o treinador chega, vem à hora do treino, dá o treino que nem sequer planeado está, um treino, chega lá: Pega!... Põe os miúdos lá a jogar, assim tal como nas aulas, não é?, e não ter um planeamento, uma preparação, prévia e antecipada. [TRFB21, parágrafo 14].

A incapacidade de reformular, i.e., de adaptar o previamente estabelecido, é associada à incompetência. O planeamento deve ser um projecto flexível, adaptável às necessidades reais.

... foi o individuo mais metódico que conheci e que tinha, podia ser na minha opinião talvez o melhor, o treinador mais perto da perfeição. Só que tinha um grande defeito, que era... não tinha a capacidade de ...aquilo que estava programado não tinha a capacidade de alterar, aquilo que estava programado tinha que ser cumprido à risca, o planeamento; e depois ele não tinha a capacidade de mesmo durante o treino... A sua competência não chegava a um bom nível, porque mesmo durante o treino, nós, às vezes, temos e sentimos a capacidade de, tal como ao dar uma aula, por exemplo, sentimos a necessidade de voltar para trás ou redireccionar o treino para outros lados, precisamente para podermos obter melhores resultados. E o [...] foi o individuo mais metódico que eu conheci, mas tão rigoroso, tão rigoroso, que... que era um extremista: Não chegava ao ponto de... de durante o próprio treino fazer adaptações e reordenações daquilo que estava programado. [TRMD16, parágrafo 38].

A noção de que o treinador não pode estar sozinho é um aspecto importante a reter, pois se a equipa não funciona como um todo, dificilmente se consegue alcançar o sucesso.

É preciso preparar treinos, é preciso ter um conceito de jogo, é preciso trabalhar nas áreas da observação dos adversários e da própria equipa, é preciso sintonizar-se na área da preparação física em que tem um responsável, é importante ser um bom coordenador da sua equipa técnica também. É uma competência que eu acho que é cada vez mais exigida. O treinador não pode estar mais sozinho, então tem que ser um bom gestor das competências individuais, quer dos jogadores, quer da equipa técnica que dirige. [TRMD7, parágrafo 11].

A gestão adequada dos factores de treino, isto é, o equilíbrio entre as variáveis condicionadoras do processo, é também referenciada como um aspecto fundamental a ter em conta. A resposta adequada a questões da didáctica relativas ao *quando*, *onde* e *como* são apontadas como variáveis importantes.

Organizado, estudar bem as coisas, não, não ter a planificação sem ter um estudo prévio das condições de trabalho que tem, o tempo de trabalho de que pode dispor, o conjunto de atletas que tem para trabalhar, as dificuldades que tenha e que não tenha, e depois fazer uma planificação organizada durante a época, sempre com a noção dos diferentes aspectos que tem que avaliar e que tem que, depois, remediar ou não, conforme as situações. [TRFD30, parágrafo 11].

Portanto, a competência, na minha opinião, genericamente, deverá assentar numa boa gestão daquilo que são os factores de treino, e encontrar o ponto de equilíbrio e sobretudo saber quando, onde e como aplicá-los, porque aplicá-los por si só, se for num tempo e num espaço errado, portanto, pode trazer insucesso. [TRMD26, parágrafo 10].

Surgem ainda alguns aspectos específicos da intervenção do treinador, nomeadamente ao nível da *gestão das cargas de treino*, da *intervenção ao nível dos feedbacks* e da *resolução de problemas*.

Portanto... ser bom a nível teórico, não é?, saber planejar, não é?, ter um conhecimento sobre o que é que é o desporto e sobre o que é a prática desportiva para conseguir delinear o treino. Saber não só aquilo que nós planeamos, não é?, aplicar no treino, como também durante o treino, saber estar no treino que é preciso dar feedbacks, é preciso dar ... o conhecimento do planeamento [TRMB9, parágrafo 11].

A forma, o método que ele tinha de treino e detectar falhar, erros, em nós atletas. [TRFB22, parágrafo 24].

Depois é o não conhecimento do planeamento que muitas vezes faz-se exageros em grupos mais jovens, o que faz com que os atletas levem cargas de treino, muito cedo, muito... muito...muito puxadas e depois quebram totalmente na sua evolução... na sua progressão, e depois...Também acho que é um treinador incompetente, quando não gere bem as cargas. [TRMB9, parágrafo 14].

O [...] é excelente a nível de planeamento de treino, o [...] realmente era um treinador com um planeamento espectacular, com uma, como é que eu ia dizer...com ... um nível de resolução de problemas excelente. [TRMB9, parágrafo 22].

A gestão do conhecimento no sentido de o saber adequar aos atletas e contexto em que trabalha é outro aspecto que sobressai. A individualização da intervenção ganha corpo na actuação deste profissional, embora o sentido formativo global também esteja presente.

Treinador competente é um treinador que sabe gerir, em termos cognitivos, os seus conhecimentos e depois transpô-los para a prática, tendo como base também a formação dos jogadores, tendo um cuidado de ter a noção do desenvolvimento pessoal e individual de cada uma das atletas; e não só em termos práticos e técnicas e táticas, mas abarcar todos, vá lá, o desenvolvimento integral de uma atleta. [TRFD30, parágrafo 8].

É que eu julgo que é fundamental e também aí vai de encontro um pouco à sensibilidade que cada um de nós treinadores tem para saber gerir e aplicar a determinados atletas. [TRFD29, parágrafo 18].

Síntese interpretativa

A competência específica no ofício concretiza-se *no fazer, no aplicar, no ensinar e no transmitir*. A capacidade de transmissão surge como uma das actividades fundamentais do treinador, sendo entendida como uma componente intermediária fundamental na transformação do saber teórico em saber “transmissível”, capaz de ser assimilado.

A componente da organização e da gestão surge associada a dois aspectos: a gestão da equipa técnica e dos atletas e a antecipação do processo de treino através de um planeamento organizado e coerente, tendo em conta os factores que o condicionam. Na proposta de estruturação da qualificação de treinadores apresentada por Magglingen (2006) e submetida para apreciação a dois níveis: “Review Group of the European Coaching Council” e “Board of the International Council of Coach Education”, o planejar e o organizar surgem como as “*main activities*” do treinador.

O factor gestão da equipa técnica e dos atletas é apontado como um aspecto essencial da na actividade do treinador. O treinador é visto como um “gestor” de uma realidade complexa. Wallace e Pocklington (2002) destacaram a ideia de “*orchestration*” para interpretar a complexidade da gestão educational, noção esta que quando aplicada à gestão do processo de treino resulta na seguinte imagem: “*a coordinated activity within set parameters expressed by coaches to instigate, plan, organise, monitor and respond to evolving circumstances in order to bring about improvement in the individual and collective performance of those being coached.*” (Wallace, 2005). Os autores deixam bem expressa a ideia de complexidade que rodeia o processo de treino e a necessidade de articulação entre todos as partes. Neste sentido, é compreensível o facto de a acentuação da liderança do treinador ser entendida como necessária ao sucesso da “gestão”. Não obstante a atribuição do papel de “líder” ao treinador, é assumido que os elementos que constituem a equipa têm que ter autonomia. A noção de autonomia que surge no discurso dos treinadores coaduna-se com a noção de “*positive autonomy*” (Meyer, 1987). Segundo Meyer (1987) “*the positive autonomy involves having a certain relationship with the “natural” world of one’s own emotions desires*” (p.267). Esta noção de autonomia é também referida por Kupper (1987) que considera que “*autonomy requires awareness of control over one’s relations to others, including their access to us*” (p.82).

4. Competência pessoal e social

4.1 Competências intraprofissionais

As referências desta categoria situam-se maioritariamente nas interacções com os outros profissionais e no respeito pelas normas profissionais, sendo que apenas duas são mencionadas por treinadores do sexo feminino.

As indicações incorporam o trabalho em equipa, a autonomia dos elementos no interior do grupo de trabalho, a partilha de informação e a optimização das potencialidades de cada elemento. A essência destas

referências situa-se no trabalho em equipa que deve ser conduzida de forma a apelar à cooperação, tendo em vista um objectivo comum - o sucesso.

Precisamos de fertilizar o espaço. Um espaço desportivo, normalmente o espaço fertiliza-se com uma boa equipa técnica, uma boa equipa directiva e naturalmente bons atletas. O objectivo é produzir os atletas, não é só treiná-los. Mas fundamentalmente é preciso estar no terreno com uma boa equipa técnica e bons dirigentes e naturalmente boas condições de trabalho em termos físicos. [TRMD12, parágrafo 18].

O tipo de intervenções profissionais que pressuponham relações interpessoais, por um lado, e por outro lado, que pressuponham algum tipo de relação de ensino-aprendizagem, formação, transmissão de informação, partilha de informação. [TRMD12, parágrafo 24]

Porque, ao fim e ao cabo, é uma modalidade individual, mas que temos que trabalhar em equipa, tanto em treinos como até em situações de competição; porque, ao fim e ao cabo, o treinador e o atleta formam uma equipa, não é?, e manter sempre uma união da equipa e do grupo. [TRFB5, parágrafo 8]

4.3 Competências sociais e vocacionais

Esta componente encontra expressão nas relações interpessoais entre o treinador e os seus atletas, que se devem pautar pelo respeito da individualidade de cada um. A capacidade de lidar com os outros assume, em alguns treinadores, um lugar de destaque, juntamente com o conhecimento.

Portanto eu punha estes dois em primeiro lugar, portanto saber lidar com as pessoas com que trabalha e saber da modalidade. [TRMD14, parágrafo 17].

Referências, com coisas boas e com coisas más, naturalmente, um treinador que tive, sem formação académica, nos escalões jovens da Associação Atlética do Águas Santas, onde jogava, que me marcou, muito, pelo relacionamento que tinha com os jogadores, pela forma como estava no treino, pela forma dedicada e empenhada como se dedicava à equipa. Realmente foi para mim um modelo fundamental, se calhar o modelo melhor e o modelo que maior repercussão terá naquilo que sou neste momento. [TRMD13, parágrafo 28].

As características mencionadas relativas à capacidade de envolvimento são o empenhamento, o trabalho e a dedicação.

Muito empenho, muito trabalho. [TRMC10, parágrafo 24].

Penso que o seu ponto forte será no investimento que as pessoas fazem em termos do empenhamento do dia-a-dia. [TRMD7, parágrafo 26].

Mas quando para sonhar determinadas coisas, é um aspecto que tem haver que diz mais horas de dedicação, dá mais trabalho. [TRFB28, parágrafo 43].

Empenhamento, ser empenhado e dedicado à equipa. [TRFB21, parágrafo 8].

A boa relação é entendida como um factor interligado à qualidade da comunicação que o treinador consegue estabelecer com os seus atletas. A relação com os atletas e respectivos pais, quando demasiado próxima, é vista como algo que pode ter efeitos nefastos. Os treinadores consideram que nas relações não se deve ultrapassar a barreira da proximidade desejável. As vias de comunicação devem ser mantidas abertas, para se conseguir compreender

o atleta e manter os pais ligados, dispostos a assumir o compromisso com os seus filhos; mas estas não devem ser demasiado intimistas, pelo risco de permitir a intromissão nos processos de treino.

Uma boa comunicação, uma boa relação com os atletas. É claro que é óptimo ter uma relação próxima e etc., não é? Eu, porque, pronto, dada a experiência destes vinte anos, já tive muitos problemas, também que vieram de uma proximidade exagerada entre pais e treinadores, prefiro manter agora, intencional e propositado, prefiro não haver. Mas acredito, quer dizer, entendo, e li muito sobre isso, que é importante ter uma relação, pronto, que não seja uma relação próxima, mas uma boa relação entre pais. Senão, não conseguimos nada. Tentar falar com as atletas também, entendê-las, conhecer a sua realidade, os problemas escolares que elas têm, os problemas familiares que têm, os problemas pessoais, isso é importante. [TRMD2, parágrafo 20].

Uma delas é essa relação que eu acho que com os atletas é muito importante; portanto, a relação com os atletas, principalmente a relação com os atletas, acho que é importante. [TRMB9, parágrafo 8].

Depois ter essa relação com os atletas, ou seja, ser ao mesmo tempo um treinador que seja autoritário, porque é preciso sempre uma certa rigidez, quando é para obter resultados, mas também, ao mesmo tempo, um bocadinho flexível, para compreender com facilidade aquilo que os atletas, às vezes quando estão lesionados, ou quando estão um bocadinho mais...mais em baixo de forma, ou quando... tentar compreendê-los, que é sempre uma parte psicológica que, embora não haja mesmo um psicólogo aqui, nós também fazemos muito essa parte, não é?, Ah! [TRMB9, parágrafo 11].

Porque é uma pessoa que está de manhã à noite a pensar no . Para além de que penso que... não o conheço muito bem mas penso que ele tem uma boa relação com os atletas para além de tudo o resto. [TRMD1, parágrafo 21].

A parte da relação humana, compreender como é que um atleta ou uma atleta está num determinado momento, conseguir chegar a ela e conseguir dar a volta à situação, acho que também é um pilar fundamental; as relações humanas, acho que sermos capazes de gerir esse tipo de relacionamento é fundamental. [TRFC17, parágrafo 17].

Um relacionamento treinador-atleta muito bem marcado o limite até onde vai o atleta, até onde vai o treinador... mas passo a passo o interagir com a pessoa que acho ser uma boa forma de liderar um processo. [TRFC20, parágrafo 27].

Portanto e essa relação, quer dizer, nós podemos ser muito amigos, portanto, e nota-se por exemplo, que tenho atletas que me chamam professora, por exemplo, e tenho outras que me chamam [pelo nome]. Não é que seja diferente a relação que eu tenho com umas ou com outras, e elas não deixam de me ter menos respeito ou mais respeito; mas é a maneira que eu penso que as pessoas têm de ter. Portanto, ... a relação entre... as pessoas tem que ser, para além de ser rígidas, porque nós temos que ser rígidas, temos que ser humanas. Portanto e eu acho que a pedagogia aí... E por isso mesmo eu, por acaso, aqui no [clube] temos um psicólogo, e eu relaciono-me muito bem com ele, falamos muito e eu acho que isso é importante. [TRFD24, parágrafo 35].

A relação estreita com os atletas é uma ideia geral que transparece principalmente ao nível dos treinadores de desportos individuais, como é o caso da ginástica. Os extractos a seguir apresentados do treinador [TRMD3] ilustram bem a tipologia da relação treinador/atleta.

Mas acima de tudo acho que é um trabalho que, e então na ginástica é que é muito técnico, muito individualizado, muito em que há uma relação muito estreita treinador/atleta. [parágrafo 12].

... mas tem que ser, acima de tudo, uma pessoa que saiba, que tenha a nível de relações humanas, a nível de amizade com as pessoas. [parágrafo 22].

... esses requisitos é ter uma boa relação humana com o atleta. [parágrafo 27].

A ideia de relação mais estreita entre treinador/atleta nos desportos individuais está também bem expressa no depoimento de uma treinadora de atletismo com longa experiência.

É fundamental um bom relacionamento com os atletas isso é ponto assente mas julgo eu mais nas modalidades individuais que nas colectivas. E sem dúvida que o relacionamento é muito próximo. [TRFD29, parágrafo 12].

A boa relação é vista como uma forma de levar os atletas a alcançar rendimentos mais elevados.

Se tivermos uma boa relação, obviamente que isso potencia a capacidade de levar os jogadores a um patamar, normalmente, mais elevado. [TRMD26, parágrafo 35].

Por sua vez a dificuldade de criar uma boa relação com os atletas é entendida como sinal de incompetência.

quando o relacionamento com os jogadores não é bom isso significa que é incompetente. [TRMD26, parágrafo 18].

Síntese interpretativa

A componente intraprofissional traduz-se na forte necessidade de trabalhar em equipa, no respeito pela autonomia de cada elemento na função que desempenha. A cooperação com os outros na persecução da melhoria do rendimento dos atletas é um aspecto central ao exercício competente. Ao treinador é dado o papel de liderança e de coordenação da equipa de trabalho e dos atletas. Defende-se a partilha e simultaneamente a autonomia, o que necessariamente reclama articulação entre todas as partes. Aqui a concepção de autonomia implícita replica a apresentada por May (1994), que considera que a relação treinador/atleta se aproxima da concepção de “autonomy as self-rule”.

Contrariamente à concepção de autonomia como “self-sufficiency”, na qual o treinador nega aos seus atletas qualquer grau de autonomia, na perspectiva “self-rule”, o atleta é considerado o “timoneiro” (*helmsperson*) e o treinador um dos factores externos que o atleta deve ter em conta quando toma as suas decisões éticas. Nesta perspectiva, o treinador tem um papel fundamental na informação que faculta aos seus atletas.

Por outro lado, a exigência de atributos de liderança é reconhecida por Potrac et al. (2000) como essenciais à actividade do treinador. Além da capacidade de liderança, os autores referem ainda que os treinadores necessitam de possuir conhecimentos técnicos vastos, técnicas de aconselhamento e formação em ciências do desporto.

Relativamente à componente social e vocacional, o principal aspecto que advém desta categoria é a valorização das relações interpessoais entre o treinador e os seus atletas, as quais reclamam a manutenção de canais de comunicação abertos e uma afectividade positiva. Este aspecto é ainda mais valorizado pelos treinadores de desportos individuais, em que a relação mais próxima com cada atleta é tida como requisito. Por último, o empenho e a dedicação à actividade profissional são apontados como características fundamentais, exigindo-se um verdadeiro envolvimento com a profissão.

II - Factores relacionados com a competência

No Quadro 7.6 podemos observar a distribuição do número de referências pelos outros factores que influenciam a competência. De realçar a importância relativa por sujeito que no factor heteropercepção assume um valor muito elevado.

Quadro 7.6 - outros factores que influenciam a competência: referências, casos e importância relativa por sujeito

categorias sub-categorias	referências/ casos	importância relativa por sujeito	
	trabalho	11/ 8	1,38
contexto	envolvimento	4/ 3	1,33
metacompetências /transcompetências		29/ 15	1,93
motivação		32/ 19	1,68
personalidade		12/ 7	1,71
hetero e autopercepção da competência profissional e performance	autopercepção	24/ 16	1,5
	heteropercepção	63/ 21	3
reflexão		12/ 9	1,33
aparência		3/ 3	1

1. Contexto de trabalho e envolvimento

As variáveis contextuais foram referenciadas por um número diminuto de treinadores (11), sendo que o número de referências também foi pouco expressivo (15 referências). Independentemente da pouca expressão numérica,

as ideias captadas ilustram alguns aspectos importantes relativos à influência do contexto na actividade do treinador. A ideia de que o contexto de trabalho se relaciona com diferentes manifestações de competência está presente, nas declarações dos treinadores, ora como manifestação pontual, ora como manifestação regular, denunciadora de estabilidade no desempenho.

Contexto e desempenho influenciam-se reciprocamente: se o contexto influencia o desempenho do treinador, se o treinador tem que atender necessariamente ao contexto para adequar a sua actuação e obter um rendimento superior, também é verdade que o treinador não se limita a processos de acomodação, procura transformar contextos adversos e criar contextos favoráveis à sua acção.

Um treinador que tenha dois sucessos pontuais... não deixam de ser competentes, mas é uma competência orientada para uma circunstância, ou seja foi competente enquanto coube naquela circunstância específica, naquele contexto a alcançar, não deixou de ser competente nesse contexto, mas com contextos tão diversificados de ano para ano, se ele não conseguir manter essa constância, quer dizer que a sua, o seu desempenho ou a sua competência, é muito orientada, muito específica, aqueles que tem constância no resultado já não podemos dizer isso. [TRMD15, parágrafo 56].

Tenho essa percepção. Hoje já... acho menos, mas tenho a percepção que isto acontece, porque conhecendo a realidade, como digo, eu via determinadas potencialidades nalgumas equipas, que não eram aproveitadas. Se calhar era porque quem estava a liderar não conseguia ver essas potencialidades, portanto era uma pessoa que não estava consciente do trabalho que estava a fazer e não tendo essa consciência também não havia competência. No fundo uma pessoa que não se apercebe da realidade, que não trabalha para ela, que não vê as potencialidades, para mim é uma pessoa que está com incompetência no cargo, não é? Portanto, no nosso meio, no meio do futebol feminino, isso acontecia com alguma frequência, não é? Lá está, ainda seria o rendimento... não sei, não sei se eles trabalhavam para o rendimento. [TRFC17, parágrafo 24].

Por outro lado, a imagem de que o meio exige posturas diferenciadas do treinador também marca presença nas declarações dos treinadores.

Posso considerar um treinador competente o [...] porque tem excelentes resultados e ele só pode ser bom treinador. Não gosto do estilo dele, não o queria como amigo da maneira como ele fala, mas também é um treinador competente. Terá outro perfil, também está noutro meio diferente, mais polémico. Tem que ter aquele tipo de linguagem... Não sei se tem que ter?!... [TRMD1, parágrafo 21].

A forma como toda a equipa se envolve no trabalho é também considerado um aspecto importante para o sucesso do trabalho.

Penso que o seu ponto forte será no investimento que as pessoas fazem em termos do empenhamento do dia-a-dia. Também penso que pela forma como gere a equipa técnica e como gere os recursos dos atletas treinar e depois no envolvimento das pessoas no trabalho do grupo, ou seja, toda a gente contribui não há ninguém a não contribuir. Eu penso que essas são as duas valências que o definem como uma pessoa fora de série na sua actividade. [TRMD7, parágrafo 26].

A noção que a população-alvo com que se trabalha coloca exigências diferenciadas aos treinadores está presente no depoimento dos treinadores.

Eu penso que, vamos lá ver, há aqui planos distintos do exercício de ser treinador,; ou seja, as competências requeridas para ser um bom treinador ao nível das camadas jovens não é exactamente o mesmo conjunto de

competências que é requerido a um treinador de uma equipa sénior, ou de uma equipa de bairro recreativo, ou dita de alto nível. As competências variam consoante, o contexto onde o treinador exerce a sua profissão. [TRMD7, parágrafo 24].

Verifica-se ainda que, apesar das exigências colocadas a um treinador amador e profissional serem percebidas como diferentes, os objectivos são entendidos como similares, apenas com graus distintos.

E o treinador, digamos, amador ou em part-time não se deverá desvincular muito destes objectivos. Naturalmente, deverá cumprir com a sua carga horária, cumprir, deverá na mesma manter os mesmos interesses e motivações no que diz respeito ao seu envolvimento social, e inclusive, diria eu que o dito amador, teria os mesmos objectivos que o profissional, mas numa exigência mais reduzida. Eu sei, mas não consigo, ao amador, retirar qualquer tipo de objectivos ao profissional, não é? A única coisa é que não podíamos nunca, quem for responsável, exigir de um treinador amador aquilo que se exige a um profissional. [TRMD15, parágrafo 23].

O envolvimento social em que o treinador se move é também considerado um factor que este tem que ter em conta na “estruturação” da sua intervenção.

Terá que ter uma postura, um comportamento pedagógico; terá que ter uma noção de todo o envolvimento social que o rodeia, e aquilo, ou seja, aquilo que influencia a actividade dele, e aquilo que poderá influenciar através do seu comportamento e através do seu desempenho. [TRMD15, parágrafo 20].

É ainda avançada a noção de que o treinador tem que ser bem aceite no contexto em que trabalha, exigindo que este mantenha uma relação desprovida de tensões, uma postura conciliadora pautada pela empatia.

Por outro lado, já falei do conhecimento que tem que ter daquilo que está a fazer. Eu acho que talvez seja decisivo também haver empatia, entre quem lidera e o envolvimento: Nem tanto até os próprios jogadores, porque hoje já tenho dúvidas, já tenho dúvidas se é melhor a empatia, se é melhor o confronto muitas vezes. Já tenho algumas duvidas, e ainda bem que as tenho. Mas acho que a empatia com o envolvimento, a imagem do próprio treinador, hoje em dia, no nosso... na vida contemporânea, revela-se de uma forma decisiva. [TRMB18, parágrafo 26].

2. Metacompetências/transcompetências

Metade dos treinadores confere importância à capacidade de “pensar” e ao autodesenvolvimento. Os aspectos referidos situam-se em três pólos que, apesar de distintos, estão interligados: (1) processos de pensamento (inteligência, fundamentação, ...) e capacidade de adaptação (plasticidade, adaptação,...); (2) bom senso; (3) procura de conhecimento.

A necessidade de justificar, fundamentar, questionar e relacionar está presente no discurso dos treinadores mais experientes (muita e longa experiência).

A plasticidade, a inteligência, a facilidade de questionar sempre as coisas, nunca aceitar nada como certeza e, enfim, o princípio da análise. Portanto, acho que nesse aspecto, embora não especificamente, me marcou bastante. [TRMD14, parágrafo 22].

Fundamentação; Justificação, aliada à consistência a fundamentação das suas opções. [TRMD12, parágrafo 12].

Saber desde o início, que acho que naquilo que eu estou a pensar é muito importante. Portanto, nós temos várias componentes que compõem o treino de ginástica. Na musculação do atleta federado e no alto rendimento, às vezes as pessoas esquecem-se um bocadinho que as coisas vêm de trás; e um dos treinadores em que estou a pensar, ele não se esquece..., tem o sentido não só no alto rendimento e naqueles exercícios mais complexos mas vai trabalhando as capacidades motoras durante o treino. [TRFC6, parágrafo 27].

O ser capaz de se adaptar está também bem presente mas, mais acentuadamente, nos treinadores de longa experiência

Continuando a responder à pergunta, nas características é importante que a experiência não seja só uma experiência; ou seja, um acumular de anos do treinador, mas seja uma experiência reflectida. E é importante que haja uma adaptação aos tempos; neste momento é muito importante. Está-se a sentir muito para quem trabalha com escalões novos, e quando eu falo de juniores depende, na ginástica, são escalões dos 13 e os 19 anos, que haja uma adaptação aos tempos modernos, e a adaptação aos tempos modernos tem a ver com a realidade do que é que são as crianças. O que eram as crianças quando eu comecei, e quando abracei a ginástica; o que é que são as crianças ou adolescentes de hoje em dia, que é muito diferente. É preciso compreender; é preciso haver alteração, porque, de facto, senão não se consegue. Portanto, eu acho que é importante essa adaptação também. [TRMD2, parágrafo 19].

O bom senso é uma ideia que transparece materializada nos termos “equilíbrio” e “tolerância”.

Primeiro, e este é um princípio geral da minha vida, bom senso. Eu entendo que na vida, e mesmo na minha faceta como treinador, bom senso, equilíbrio e tolerância, são factores que depois podem levar a uma boa decisão técnica. Digamos, que as decisões técnicas obviamente são importantes, mas às vezes uma decisão do ponto de vista técnico ou científico, visto que envolve pessoas, pode não ser a melhor, se ela não for, de facto, equilibrada e [planeada]. [TRMD26, parágrafo 5].

A necessidade de estar atento e aberto àquilo que nos rodeia assume-se como uma característica importante para a manutenção e melhoria da competência.

Não pode pensar que já sabe tudo, aliás isso é em qualquer área profissional, não é? Tem que estar sempre aberto, porque há sempre mais alguma coisa que se sabe ou desconhecia. Se for uma pessoa que queira aprender e queria estar atenta, eu acho que tem é que fazer isso. É vê, tenta ver o que é que aquele treinador tem; tenta tirar o sumo e o que me interessa, e o que é que se adapta a mim, não é? E eu recolho dali uma informação; depois de outro treinador. Tenho visto que já é se calhar um...ou tem outra forma de estar, mas que há coisas ali que também são importantes, que se calhar o outro treinador não têm, e que até e que me agrada, porque tem um bocadinho, se calhar, a ver mais com a minha personalidade. [TRMD3, parágrafo 30].

Também acho, também acho um requisito extremamente importante perspectivar no tempo a vontade e a ambição e a curiosidade de se actualizar e querer saber sempre cada vez mais. [TRMD14, parágrafo 17].

A resolução de problemas é também um aspecto a ter em consideração, pois nem todos os contextos oferecem as mesmas condições de trabalho.

... se calhar também vai da motivação, não é? Depende também dos objectivos a que se propõem, e das condições de trabalho. Se calhar há clubes que são mais motivadores que outros; se calhar nós temos uma condições fantásticas aqui, e se calhar, num clube de bairro, se calhar não temos as mesmas condições; se calhar aí a competência passará, por exemplo, por arranjar soluções para ultrapassar os problemas. Mas não quero pensar que há treinadores incompetentes. [TRMB8, parágrafo 22].

3. Motivação

As questões motivacionais, independentemente do sexo ou do nível de experiência, são bastante referenciadas pelos treinadores, sendo que mais de 50% as patenteiam nas suas mensagens. O gosto, a paixão pela modalidade que treinam é o principal aspecto avocado pelos treinadores. Alguns treinadores deixam mesmo trespassar a ideia de que o gosto é de tal ordem que se “entranha” até ao mais íntimo do seu ser.

... e acima de tudo tem que amar aquilo mesmo. [TRMD3, parágrafo 17].

O gosto, sem dúvida, da modalidade, porque ... eu gosto, se não, não vinha, não é? São horas extras que embora sejam pagas, mas não são pagas como deviam ser, por isso, é o meu gosto pela modalidade. [TRMB9, parágrafo 17].

Paixão acho que não sinto. Gosto muito, gosto muito.... Mas paixão louca não sinto. Mas eles, na altura, acho que nem um nem outro agora fazem essas actividades, mas de uma paixão louca por aquilo eles eram capazes de ... de sonhar com o treino, sonhar com o treino, sonhar com os problemas. [TRMB11, parágrafo 25].

E gostar, também, daquilo que está a fazer. Se uma pessoa gostar, souber o que está a fazer e estiver empenhada, acho que é uma pessoa competente, penso eu, não é? [TRFC23, parágrafo 5].

O gosto é considerado a força que permite ultrapassar obstáculos e manter a chama acesa dia-após-dia.

Ultrapassamos todas as dificuldades que apareçam, sabemos lutar por elas, a motivação... E às vezes essa aparente arrogância é, digamos, o que está por trás e nos alimenta diariamente, para todos os dias estarmos com aquela motivação, para alcançar sucesso. [TRMD15, parágrafo 45].

A satisfação de ganhar figura como um dos aspectos relevantes no gostar de treinar.

Outro requisito para mim é ser uma pessoa que goste do treino. Quem não gostar, quem não... muitas vezes diz-se “aquilo que é... ganhar ou perder é desporto”. Mas uma pessoa tem que gostar de ganhar e tem que gostar do treino para ganhar. E não é fácil, com as condições que temos aqui no país. [TRMB9, parágrafo 17].

Aquela motivação constante e aquele querer constante de ganhar jogos, portanto, o [...] hoje é o modelo, acho que para todos os treinadores... que querem evoluir. [TRFC17, parágrafo 39].

A motivação associada ao gosto de ganhar, à competição, é considerada um dos requisitos fundamentais da competência. Surgem ainda outros dois aspectos associados à motivação: a afectividade e a vontade de ajudar.

E depois, a nível de gosto pela modalidade, os dois gostam imenso, como eu gosto, de ganhar, gostam imenso. A garra é a mesma, portanto acho que é isso, são esses dois “factorzitos”. [TRMB9, parágrafo 24].

Eu acho que sim, acho que é um dos principais requisitos que eu vejo, se não o mais forte. Naquilo que eu sinto, da minha experiência pessoal, é a motivação e depois o, ter gosto em fazer cada vez melhor. A motivação para mim é o ponto-chave ... a motivação e a afectividade, estar ligado às coisas. [TRFB28, parágrafo 28].

Mas, eu penso que é essencialmente esses factores que são determinantes: é a motivação, é a vontade de querer ajudar. [TRFB5, parágrafo 15].

De referir ainda que a ausência de motivação intrínseca é apontada como uma das causas primárias da incompetência. Segundo eles o gostar, a emoção, a paixão é o “carburante” que move o treinador.

Agora, depois, há outros que nem uma coisa nem outra. Eles estão lá ou porque não há quem apareça e, no meu entender, muitas das causas que estão nessa incompetência penso que serão pessoas competentes, mas que ao longo dos anos, começam a sua actividade normal, com emoção, com vontade, com amor mesmo, que o meu sacrifício pela ginástica é isso, mas a desmotivação vai aparecendo. As pessoas que são competentes, normalmente, optam pela necessidade de ser um pouco mais inteligentes. [TRMD15, parágrafo 30].

[incompetente] é uma pessoa desleixada... é o que eu penso. Penso que qualquer treinador que está ligado, pelo menos no meio da natação, acho que é o mais competente possível. Não quero pensar que há pessoas que estão ligadas ao meio da natação... E, se calhar também vai da motivação, não é? [TRMB8, parágrafo 22].

O factor motivacional é associado por um treinador a uma característica fundamental na actividade do professor/treinador – o entusiasmo.

Até hoje, e é uma pessoa que consegue transmitir o entusiasmo, o gosto que ele tem, para já ele vive para aquilo, ele adora o que faz e isso também é importante e consegue isso. Ele consegue transmitir às atletas o entusiasmo que ele tem e é muito positivo. [TRFB21, parágrafo 21].

4. Personalidade

Apesar da quantidade de referências, em termos factuais, não ser muito elevada, o discurso permite inferir alguns traços psicológicos do treinador competente. De entre as características mencionadas de salientar a capacidade de liderança, a consistência (personalidade forte) e a paciência.

... as questões de liderança, principalmente! Se não lidera ou não tem um estilo de liderança apropriado ao grupo que comanda... Ligado a isto, também está relacionado o cumprimento por horários de trabalho, por respeito pelas, pelas pessoas que trabalham conjuntamente e com ele. [TRMB18, parágrafo 15].

Um líder nato pelas atitudes por ser o primeiro sempre a assumir os objectivos traçados e dotar as atletas de meios para alcançar esses objectivos. [TRMD1, parágrafo 21].

Os treinadores competentes normalmente são muito convictos, têm uma personalidade forte, acreditam e lutam. [TRMD2, parágrafo 17].

Falei de paciência, paciência no sentido de saber esperar que os resultados apareçam. Em desportos técnicos isso é preciso, noutros também, mas em desportos técnicos é preciso muita repetição para haver resultados. Se queremos resultados rápidos normalmente não se conseguem resultados, não se conseguem atingir os objectivos. [TRMD2, parágrafo 19].

Este treinador que ainda há um bocado falei, ele falava pouco, não falava muito, dizia e tal, mas era uma pessoa com uma paciência que eu nunca vi. Incrível aquilo, eu nunca vou ter aquela paciência. Temos de ter paciência, mas aquilo era uma paciência... [TRMD3, parágrafo 31].

Complementarmente surgem outras características, tais como: humildade, maturidade, humor e perfeccionismo.

Para ser competente, precisa ser também um bocado, lá está outro sinónimo, um bocado, humilde, não é, ter um bocado de humildade. [TRFC23, parágrafo 14].

Espírito de humor. [TRMD1, parágrafo 12].

Que "busque"... que "busque", que tenha ambição, não é? Que seja ambicioso e que busque a perfeição; que seja, o máximo, o máximo possível perfeccionista. E ... basicamente é isso. ... [TRMB18, parágrafo 12].

O ser verdadeiro é também referido por um treinador, alegando que não se pode ir contra aquilo que se é.

Eu tenho a minha personalidade, e há outro colega que tem a personalidade dele, e a gente não pode ir uma bocado contra a nossa personalidade. Se calhar eu sou mais exuberante, ou sou uma pessoa mais alegre, enquanto o outro treinador tem a forma dele, e tem resultados, mas é uma personalidade se calhar mais introvertida, menos alegre...[TRMD3, parágrafo 30].

5. Auto e heteropercepção da competência profissional

A avaliação que os outros e os próprios treinadores fazem dos resultados alcançados é encarada como um factor em ligação estreita com a competência. Esta surge como o juízo final acerca do trabalho desempenhado. Neste parâmetro, os dois aspectos centrais são "*resultados*" e "*rendimento*", depois surgem os respectivos corolários "*sucesso*" e "*alcançar objectivos*".

É um treinador com resultados e é um treinador que mostra muitas competências, em todas as áreas. [TRFC17, parágrafo 39].

Treinador competente para mim é aquele que tem resultados, é a primeira coisa; mas, acima de tudo, é um treinador que dentro desses resultados consegue, consegue criar, uma filosofia de trabalho e de treino entre os atletas, que permite perspectivar o alto rendimento.. [TRMD3, parágrafo 12].

O primeiro indicador, de facto, normalmente é os resultados, os resultados em ginástica; não só as classificações, mas os resultados em termos técnicos, a evolução técnica das suas ginastas, e principalmente isso, resultados. O treinador que normalmente consegue bons resultados e um desenvolvimento técnico das suas ginastas, eu entendo que seja competente. [TRMD2, parágrafo 11].

De domínio do pormenor, domínio no pormenor para poderem daí tirar frutos e resultados, no fundo é isto. [TRMD16, parágrafo 17].

O próprio rendimento da equipa, delas próprias. [TRFD24, parágrafo 24].

Portanto, no nosso meio, no meio do futebol feminino, isso acontecia com alguma frequência, não é? Lá está, era, ainda seria o rendimento... [TRFC17, parágrafo 24].

Inevitavelmente sucesso. Tirar o máximo rendimento de cada um desses elementos e num todo, numa equipa, como é o caso; conseguir [mobilizar] esse rendimento no sentido de obter o máximo rendimento do grupo. [TRMD13, parágrafo 8].

Entendo que um treinador de sucesso é um treinador competente. Conforme eu tinha dito, é [competente] porque atinge os objectivos a que se propõe. [TRMD2, parágrafo 17].

A contextualização do resultado é um hábito de pensamento que poucos exercem quando se trata de "julgar" os outros, e a tendência é fazê-lo mais no abstracto, tendo em consideração somente o resultado final. Já sobre si próprios, tendem a contextualizar o resultado. A relatividade do sucesso é assim objecto de ponderação por alguns treinadores.

Portanto, porque a competência de um treinador, em Portugal e no mundo, é vista em função dos resultados, e às vezes, ser treinador da Académica ou do Moreirense ou do Gil Vicente e não descer de divisão pode significar mais competência do que ser treinador do Porto ou do Benfica e ser campeão. [TRMD26, parágrafo 18].

Mas outros estiveram no [...] e estiveram no [...] e não conseguiram sucesso. [TRMC10, parágrafo 30].

Em 84 ele foi o primeiro treinador que conseguiu ver, conseguiu pedir e exigir ao governo condições para que os nossos atletas tivessem condições idênticas às dos estrangeiros para se conseguirem resultados. E foi a partir daí, de 84, que se começou como o [...], apareceu o [Nome do atleta?...] etc. e começaram a surgir as primeiras medalhas em Jogos Olímpicos. [TRFD29, parágrafo 21].

Um bom trabalho não é necessariamente aquele que ganha, mas é aquele que desenvolve os atletas e as equipas que treina. A concentração não é só no rendimento. [TRMD7, parágrafo 8].

Para tentar chegar a melhores resultados, e, pronto, uma pessoa fala em melhores resultados é tentar chegar um dia a uma final e se possível a uma medalha e enquanto não se chegar a isso não se chegou a nada. No entanto, a gente nos últimos anos tem tido muitos resultados, até entramos no projecto olímpico; conseguimos chegar aos jogos olímpicos, temos tido boas participações. Mas é sempre boas participações, que para nós é sempre, tem sido sempre resultados melhores do que no passado, não é?. E é sempre aquele positivo não é? É como se batesse o recorde nacional, ... Mas isso não interessa a ninguém, ou em termos mundiais, não interessa. [TRMD3, parágrafo 18].

...
Portanto isso de ser um treinador competente ou ser incompetente é um bocado relativo, não é, eu sou melhor que eles porque consegui determinados resultados, mas há outros que são melhores que eu porque tiveram melhores resultados que eu. [TRMD3, parágrafo 21].

Um treinador interpreta o sucesso do treino sob dois ângulos: o obter bons resultados e o ter muitos atletas a praticar a modalidade. O mesmo treinador refere ainda que o que importa não são apenas os resultados a curto prazo, mas a preparação do atleta no futuro, que lhe permita ter “carreira”.

Os treinadores competentes, para mim, são aqueles que não se importam de ter muito trabalho, para ter bons resultados pessoais, não só resultados a nível de competições, que é ter muita gente a praticar, a fazer Judo. Tento tirar as formas de judo mais correctas, não tento fazer um judo para alcançar a medalha rapidamente. Portanto, esforço-me para que eles aprendam judo, de maneira a que sejam, no futuro, bons judocas e não só no imediato. [TRMD4, parágrafo 22].

Ser realista! Tem que ser realista, tem que ser capaz de chegar ao grupo e perceber do que é que elas são capazes de fazer em termos de rendimento, para não lhes criar essa falsa expectativa; ter sempre o grupo motivado e conseguir resultados. [TRFC174, parágrafo 13].

A ideia do imediatismo de resultados ser nefasta é referenciada por outros treinadores. A obtenção de resultados nem sempre justifica os meios.

Se queremos resultados rápidos, normalmente não se conseguem resultados, não se consegue atingir os objectivos. [TRMD2, parágrafo 19].

Treinador competente para mim é aquele que tem resultados, é a primeira coisa; mas, acima de tudo, é um treinador que dentro desses resultados consegue criar uma filosofia de trabalho e de treino entre os atletas, que permite perspectivar o alto rendimento, para que consiga tirar do atleta os melhores resultados que ele consegue. [TRMD3, parágrafo 18].

Especialização precoce, que faz com que as cargas sejam geridas muito cedo; ou seja, o aumento das cargas seja muito abrupto, é para ter resultados logo no início, mas depois...Enfim acho que um treinador é incompetente quando não gere bem as cargas. [TRMB9, parágrafo 14].

Naquele momento faz o trabalho ideal para aquelas pessoas e que, ao fim ao cabo, tem algum rendimento relativo com essas pessoas, mas que proporciona depois a continuidade e que consegue dentro da modalidade fazer as coisas certinhas, “degrau a degrau”, “step by step”. [TRMD1, parágrafo 9].

A associação entre maus resultados e incompetência está presente no discurso dos treinadores.

Depois, claro que não conhecer as técnicas, não dominar as técnicas, as técnicas básicas, neste caso, da ginástica, que certamente levará a resultados maus, portanto, são treinadores incompetentes. [TRMD2, parágrafo 26].

Não obstante a valorização dos resultados, estes não se sobrepõem a tudo. A orientação do processo de treino não dispensa o respeito do atleta como individuo com determinadas capacidades, a necessidade de ser um processo revestido de “pedagogia”, um processo formativo.

Continuo a entender que o rendimento por si só não é capaz de motivar uma equipa a alcançar objectivos, se realmente não for um processo pedagógico muito bem orientado pela parte do treinador. [TRFC20, parágrafo 29].

6. Reflexão

A reflexão é um parâmetro pouco referenciado pelos treinadores; contudo algumas das menções acentuam o carácter omnipresente do treino para o treinador.

Agora o que eu sei é que o indivíduo, diariamente, trabalha, pensa, sonha, come a pensar naquilo. [TRMD15, parágrafo 54].

O treinador é uma pessoa que tem que ser dedicado, que é um bocado, entre aspas, obcecado, porque tem que pensar só naquilo. [TRMD3, parágrafo 17].

Porque é uma pessoa que está de manhã à noite a pensar no treino. [TRMD1, parágrafo 21].

Reflectir é considerado um hábito importante que ajuda a melhorar a intervenção nos mais variados níveis.

Se nós conseguirmos reflectir sobre isso e depois actuar na prática, é importante. [TRMB18, parágrafo 24].

Capacidade de reflectir sobre aquilo que faz. [TRMD7, parágrafo 17].

Alguns treinadores atribuem à reflexão um papel de relevo na aquisição de conhecimento, sendo que a reflexão sobre a tomada de decisão também é valorizado.

O conhecimento que vem não só dessa experiência, mas também que se adquire... de acordo com os momentos de reflexão que se vai fazendo sobre a modalidade, acho que são, para mim, as duas palavras principais. [TRFC17, parágrafo 5].

E depois pode-se ainda pensar mais tarde e dizer “olha, tomei mal esta decisão, isto não foi o melhor”, mas naquele momento tenho que assumir a 100% que está, que é o correcto. [TRFD24, parágrafo 19].

7. Aparência

Não obstante a aparência ser apenas mencionada por três treinadores, o teor da mensagem aponta no mesmo sentido. A necessidade de se “apresentarem bem” perante o espectador e os *mass media*, pois a imagem que passa para o público em geral rotula a “imagem de competência” do treinador.

Actualmente a imagem “vende”, esta é ideia que treinadores do sexo masculino que trabalham com atletas profissionais, ao nível mais alto, deixam bem marcada. De referir que um desses treinadores é experiente (5-7 anos) e os outros dois têm longa experiência de treino (> 20 anos).

A imagem do próprio treinador, hoje em dia, na vida contemporânea, revela-se decisiva a forma como as pessoas vêem a figura do treinador. O respeito, muitas vezes, passa pela imagem que ele também próprio transmite, não é? Acho que hoje em dia é o requisito fundamental, a própria imagem do treinador. [TRMB18, parágrafo 18].

No mundo actual, um dos problemas com que nós nos debatemos tem muito a ver com os media, com a comunicação social. Eles, para nós, são um grande problema (entre aspas) ... E hoje é fundamental a imagem... assim como é fundamental o discurso que se tem... Há factores que pesam imenso na comunicação social e que muitas vezes transportam cá para fora imagens que muitas vezes não são reais, que tem a ver com competência ou incompetência [TRMD16, parágrafo 41].

Apresentação! Embora existem tendências... Eu, pessoalmente, por exemplo, no dia de jogo, não faço questão de me apresentar de fato e gravata. Portanto, há pessoas que dizem... porque eu acho que o dia do jogo, o jogo é a expressão máxima do trabalho, e então deve estar de acordo com... os jogadores equipam-se com calções e camisola e o treinador, pronto, de fato de treino. Mas evidentemente que, sem que isto envolva..., porque eu também já estive de fato e gravata, ou já estive de gravata e casaco, mas entendo que a apresentação e a maneira de estar... agora, mais do que estar engravatado, ou estar encasacado, é a postura! [TRMD26, parágrafo 16].

Síntese interpretativa

Tentando não ignorar nenhum dos factores que influenciam a competência, procuraremos sintetizar os principais aspectos aqui interpretados. É indubitável que os factores percebidos pelos treinadores como mais relevantes na competência são a *hetero e autopercepção da competência profissional e a motivação*.

A obtenção de resultados surge em estreita articulação com a competência, mas alguns treinadores acrescentam aos resultados os factores contextuais, nomeadamente as condições físicas e materiais, o escalão etário dos atletas e o próprio meio social em que o clube está inserido. Independentemente da associação que se detectou entre competência e rendimento desportivo, foi possível vislumbrar a existência de um entendimento do treino como um processo pedagógico, no qual o atleta deve ser respeitado como um todo. A obtenção de resultados a qualquer preço é colocada

claramente em causa. Deste modo, pensamos que a noção de “accountability”, tão frequentemente associada ao treinador, apesar de estar implícita nos discursos, vai mais além e os resultados são relativizados por alguns treinadores. Percepcionam-se assim duas perspectivas diferenciadas: a relacionada com *responsabilidade* e a relacionada com *responsabilização*. Na perspectiva da *responsabilidade*, o treinador assume um compromisso com os objectivos definidos, isto tendo em conta os meios disponíveis. Já na perspectiva da *responsabilização*, o único factor que interessa é o resultado final.

No que concerne aos aspectos motivacionais, verificámos que a generalidade dos treinadores, independentemente do sexo e anos de experiência, considera o gosto e a paixão pela modalidade um requisito fundamental ao exercício competente. O não gostar é visto como causa de incompetência. O gosto pela competição e pelo ganhar são também apontados como factores que elevam os níveis de motivação intrínseca dos treinadores.

As referências às metacompetências também têm uma expressão relevante, sendo que são maioritariamente os treinadores mais experientes que as referenciam. Provavelmente, os vastos anos de exercício já os colocaram sob uma grande diversidade de situações a que tiveram que dar resposta, levando-os, deste modo, a valorizar os processos de decisão e a capacidade de adaptação. A “revolução” que se tem dado na última década ao nível das condições e metodologias de treino também terá contribuído para uma maior consciencialização da necessidade de estar aberto ao conhecimento, de procurar constantemente estar actualizado. É de assinalar que os aspectos mais relevados confluem para a noção de “maleabilidade”, que concilia a adaptação com a flexibilidade. Acresce ainda que o “bom senso” é tido como uma ferramenta essencial no processo decisório do treinador.

Schön (1987) refere que a reflexão é particularmente importante em contextos complexos, como é apanágio dos contextos de treino, com múltiplas variáveis implicadas. Côtê et al. (1995) denotam o *treinar* como uma actividade caracterizada pela multidimensionalidade, simultaneidade, historicidade e exposição pública.

Não obstante a pouca expressão da categoria *reflexão*, esta é tomada como fundamental pelos treinadores que a referenciaram. Importa ainda dizer que são maioritariamente os treinadores mais experientes, de ambos os sexos, que referenciam a reflexão. A reflexão é valorizada a dois níveis: na aquisição de conhecimento e na melhoria da intervenção nas esferas da preparação, da realização e do relacionamento. Potrac et al. (2000), apesar de reconhecerem a importância da reflexão, consideram que esta é mais importante na aquisição do conhecimento condicional (contextualizar o conhecimento declarativo e processual) do que na aquisição de conhecimento declarativo.

As principais características atribuídas ao treinador competente são a liderança e a paciência. Complementarmente surgem outras características, nomeadamente a humildade, o espírito combativo e o perfeccionismo. A alusão ao ser verdadeiro também marca o discurso de um treinador.

A dimensão das referências relativas à categoria *aparência* é diminuta; contudo a mensagem é muito convergente. A noção retirada é que a imagem que o treinador passa para os *mass media* faz parte dos factores que “expõem publicamente” a sua competência ou incompetência. Importa referir que esta percepção provém dos treinadores que trabalham ao nível do desporto profissional de elevado nível.

As menções ao contexto, apesar de poucas numerosas, são bastante expressivas. As ideias denunciadas possuem contornos bem definidos; ou seja, delas é possível extrapolar que a relação entre o treinador e os atletas é bidireccional e que a estrutura do contexto influencia as manifestações de competência. Relativamente à relação treinador/ atleta, autores como Armour e Jones (2000) e Cushion (2001) referem que esta, dentro da vasta estrutura do desporto, é vulnerável a diferentes pressões e constrangimentos sociais. O envolvimento social do treinador é também um factor mencionado, sendo apontado como um dos factores que molda a actuação do treinador. Potrac e Jones (1999) assinalam a necessidade de incorporar o contexto social de cada treinador, para melhor compreender as suas acções, comportamento e práticas de treino. Ao treinador exige-se que adopte uma postura empática e moldável ao meio em que está inserido. Apesar da destriça entre o desporto

amador e o profissional, a ideia que fica expressa é que mesmo sendo menores exigências no desporto amador, os ingredientes que caracterizam a actividade mantêm-se.

Professor de Actividade Física Adaptada

Os professores de actividade física adaptada denunciam uma percepção de competência muito associada ao conhecimento. O somatório de referências da componente cognitiva ultrapassa as demais componentes, porém em termos de categorias individuais, a categoria ética profissional (26 professores), incorporada na componente valores/ética, e a categoria social/vocacional (28 professores), pertencente à componente pessoal, são referidas por mais professores do que qualquer das categorias da componente cognitiva, que regista na categoria conhecimento técnico e teórico especializado o seu número mais elevado (referida por 20 professores, conforme o Quadro 7.7).

Quadro 7.7 - perfil geral da representatividade das componentes nucleares

+	componentes	categorias		
		<i>grande expressão</i>	<i>média expressão</i>	<i>fraca expressão</i>
↓	. conhecimento	. técnico e teórico especializado	. tácito . processual . aplicação	. contextual
	. ética . pessoal e social	. profissional . social e vocacional	. pessoal	. intraprofissional
	. funcional	. ocupacional específica . organização e gestão		. competência motora . competências básicas
-				

+ → -

Outro aspecto que é possível apreender é a carga afectiva, o factor humano, que está presente na quase totalidade dos discursos. Apenas dois professores não mencionam aspectos desta natureza.

E aqui tem que se aplicar mesmo os oitenta, quer dizer tem que se estar, de facto, de corpo inteiro, porque senão não resulta, não é? São populações que exigem imensamente do nosso trabalho, exigem. Eu não me estou a reportar à deficiência em concreto ou exclusivamente, quando falo nestes termos falo acima de tudo naquelas situações, daqueles indivíduos que socialmente estão desajustados, estão excluídos mesmo. E é preciso fazer de facto um esforço muito grande para, em primeiro lugar, aceita-los e depois tentar fazer tudo o que é possível fazer, não é? Mas para isso tem que haver de facto essas qualidades que anteriormente eu referi. [ADMC28, parágrafo 13].

De referir ainda que o discurso destes inquiridos nos remete rapidamente para o teor da sua actividade; contudo enquanto uns tendem a efectuar comparações com a actividade docente, outros fazem-no com o treino. Este

facto é explicável pelo tipo de população com que trabalham - uns trabalham com populações com necessidades especiais com objectivos terapêuticos e recreativos, enquanto outros trabalham com atletas cujo objectivo é o rendimento.

Da representação das componentes nucleares presentes no Quadro 7.7 podemos inferir que a componente que assume a primazia é a do conhecimento, seguida das componentes ética e pessoal. Já as questões funcionais assumem um papel de menor relevo. No que concerne às categorias, na componente cognitiva verificámos que o *conhecimento especializado* é o mais valorizado, logo seguido do conhecimento *tácito*, *processual* e de *aplicação de conhecimento*, sendo que o conhecimento contextual revela muito pouca expressão.

Na componente ética, a categoria *ética profissional* é a que mais se destaca, embora a categoria *ética pessoal* também seja relevante.

As questões *sociais e vocacionais* são as mais valorizadas na componente pessoal, enquanto a categoria *intraprofissional* apresenta valores pouco expressivos.

Na componente funcional, as referências estão praticamente circunscritas às categorias *ocupacional específica* e *organização e gestão*, sendo que estas assumem importâncias similares.

I - Componentes nucleares da competência

Passamos agora a analisar paulatinamente cada uma das componentes nucleares, de forma a apreendermos melhor a informação contida no discurso dos professores de actividade física adaptada.

1. Competência ética

A generalidade dos professores de adaptada referem aspectos de natureza ética nas suas entrevistas. Refira-se que 26 professores aludem a questões de ética profissional e 15 a questões de ética pessoal (86,66% e 50% respectivamente dos professores de adaptada).

1.1 Ética profissional

Entre os aspectos mencionados, dois evidenciam-se: o cumprimento de horários e o dever de actualização. Relativamente aos horários exige-se assiduidade e pontualidade, justificado com as características destas populações (principalmente a 3ª idade), que gosta de rotinas muito “certinhas”. Quanto à necessidade de actualização é considerado um dever profissional, pois só assim é possível responder adequadamente às necessidades dos participantes. No reforço da importância do cumprimento de horários surge a noção de incompetência que, considera o não cumprimento, um aspecto que a marca.

cumprimento de horários

Era uma pessoa competente, organizada, principalmente, respeitava sempre horários, tudo, principalmente isso. [ADMA10, parágrafo 25].

Para trabalhar com este tipo de população, primeiro (pronto às vezes nem sempre há essa possibilidade) é a assiduidade e a pontualidade nas aulas, porque às vezes... nem sempre chegar a hora, chegar um bocadinho antes. Depois... assiduidade em termos de horário porque eles às vezes estão à nossa espera à terça-feira, e a gente não pode e vem à quarta-feira e eles já desregularam tudo. ...[ADFA5, parágrafo 13].

Termo a... a competência... no meu caso com eles assiduidade, sistematização na docência, nas sessões, cumprir com os horários, cumprir com os horários nesta população é muito importante. ...[ADFC4, parágrafo 5].

Incompetência... será também ao nível dos horários, dos atrasos porque eles ligam muito, os idosos principalmente, quando o professor chega 5 minutos atrasado já é um problema para eles, já pensam que o professor não vem, não vai dar a aula, porque eles têm as actividades deles todas definidas ao longo do dia, pelo menos aqueles que estão institucionalizados nota-se que... [ADMA7, parágrafo 19].

actualização

...depois sempre fazer uma actualização de conhecimentos, uma reciclagem, não é?, através de acções de formação, como esta que estamos aqui a ter hoje, acho que é importante. ... [ADMA7, parágrafo 26].

...é preciso estar constantemente actualizado... [ADMD29, parágrafo 12].

Um treinador nunca sabe o que sabe e tem que permanentemente se actualizar e neste campo cada vez mais a exigência é maior. [ADMC26, parágrafo 8].

A noção de responsabilidade também tem uma presença forte, surgindo muito ligada ao dever de fazer bem, que por sua vez também aporta o dever de se manter actualizado, tanto nos professores que trabalham no desporto adaptado de rendimento, como os que trabalham na de reeducação e recreação.

Para mim ser competente, primeiro, é tentar ser responsável. [ADMA12, parágrafo 13].

Em relação à profissão com... também era a questão da responsabilidade, penso que isso tem haver com a competência, penso... sentir que tem que fazer algo bem feito, sentir que tenho que fazer algo bem feito, portanto acho que me torna um professor competente. Portanto, essa questão da responsabilidade, acho que é proveitosa, o responsável profissional. [ADMC20, parágrafo 14].

... e espanta-me pela positiva que as pessoas depois de 30 anos que estão iguais sei lá, como estavam há 2 anos, como tem 2 anos desta prática, não é? Não evoluíram, limitaram-se a fazer os seus treinos, a repetir coisas, depois tiveram estagiários, tiveram não sei quê, depois até já não treinam, quer dizer, limitaram-se a estar nas instituições, e pronto., E isso parte da responsabilidade profissional, não é?, Porque também tem que se ter; porque eu gosto daqueles miúdos, sei que eles têm que evoluir, sei que isto ainda não chega, sei que isto não é suficiente. E depois as pessoas procuram, procuram, porque há essa sensibilidade, há a procura dessa competência, não é?, E essas pessoas marcam-me. E o contrário, marca-me pela negativa. Um indivíduo com 5,6,7 anos, tudo bem, as pessoas andam... mas as pessoas que já estão... e continuam a fazer exactamente o mesmo, não é?, não saíram daquilo, não procuram, não querem... pronto, marcam-me pela negativa. [ADMC20, parágrafo 34].

Nesta área é primeiro tornar-se um bocadinho autodidacta, não pensar que já sabe tudo, não é? Portanto, tem que ao longo do tempo ir aperfeiçoando os seus conhecimentos, as actualizações, porque nada é imutável, tudo muda. Mesmo a questão da dos alunos, as pessoas já não são a mesma coisa que há uns anos, há mais abertura. E depois vai-se sempre descobrindo alguns conhecimentos científicos, que vão sendo mais, portanto, mais afinados, entre aspas. Descobre-se sempre algo que há uns tempos atrás era errado ou que poderia ser mais bem feito. [ADMA14, parágrafo 22].

Os termos *profissionalismo*, *disciplina* e *rigor* também estão presentes mas apenas de passagem em dois depoimentos.

Dedicação, profissionalismo, rigor. Acho que estas três. [ADMC26, parágrafo 5].

Responsabilidade, disciplina e rigor. [ADMA7, parágrafo 5].

1.2 Ética pessoal

As questões colocadas por estes profissionais desembocam, na sua grande maioria, na sensibilidade para encarar os problemas da população com que se trabalha. A ênfase chega a ser muito colocada neste aspecto, colocando-a na base de tudo, havendo sobreposição ao próprio conhecimento científico e pedagógico. A sensibilidade é também considerada promotora da procura, do querer fazer melhor.

Tem que ter uma certa sensibilidade, porque não é qualquer pessoa que pode trabalhar com este tipo de população, não é? Tem que ter uma certa sensibilidade para encarar os problemas das pessoas, o seu dia – a – dia. [PEMA7, parágrafo 8].

Até tem um peso significativo, esse aspecto emocional do professor, não é?, essa sensibilidade para conseguir arranjar formas de lá chegar, e que ele chegue a nós também. [ADMC28, parágrafo 21].

E depois, ser sensível a uma série de questões sociais, familiares. [ADFB3, parágrafo 12].

Disponibilidade... empenhamento... sensibilidade... não me recordo assim de mais adjectivos. [ADMC28, parágrafo 5]. Primeiro um professor que tenha uma sensibilidade especial para trabalhar com estas populações, que não é indiferente em ter ou não sensibilidade, não! Nestas populações especiais não é uma questão profissional pura que se encontra, portanto, há a questão da sensibilidade. [ADMC20, parágrafo 8].

Sensibilidade! Penso que a partir daí... é que se tu tiveres competência científicas e pedagógicas que nós todos aprendemos por nós, a partir daí acho que só quem tiver sensibilidade é que consegue ter um trabalho coerente. De outra forma, tenho visto que nem sempre é assim e os resultados não aparecem por causa dessa mesma falta de sensibilidade, que é compreender estas populações. [ADMC21, parágrafo 11].

E depois penso que é essencialmente estar disponível para, eu penso que... bem, mas isso também é um problema de todo o ensino, não é, tem que se estar disponível. Mas ali penso que a disponibilidade e a sensibilidade têm que estar um pouco mais à frente que as outras questões. [ADFC25, parágrafo 20].

Depois as pessoas procuram, procuram, porque há essa sensibilidade, há a procura dessa competência, não é? [ADMC20, parágrafo 34].

Tinha uma abertura, um ... pronto, talvez isso também lhe permitia isso, não sei se paralelamente ... porque em termos de... também são as direcções que muitas das vezes impõem determinadas regras, mas ele conseguia ultrapassar todas as barreiras, logo que fosse ao encontro daquilo que ele achava que era o melhor para o utente. E ia-se ao fim do mundo, e daí foi uma pessoa que me marcou e bem. [ADFC30, parágrafo 34].

A maior valorização da questão científica em detrimento da questão humana, marcada pela ausência de sensibilidade, é encarada como sinal de incompetência. A capacidade de dar resposta às necessidades do utente também está bem marcada, assim como o respeito por eles, considerando-os cidadãos com direitos e deveres.

Eu não considero muito, pronto isto pode não ser considerado competência, mas às vezes a falta de sensibilidade para a problemática ou demasiado rigor científico da questão, portanto e não envolvendo a questão humana, para mim às vezes tornam um professor incompetente. [ADFC25, parágrafo 14].

Não se atém a pressupostos generalistas sobre o tipo de população, mas vai ao terreno e importa-se de perceber as representações que o grupo tem, as expectativas do grupo, os interesses, as necessidades, e de alguma forma consegue adequar os seus conhecimentos ao caso, ao grupo, ao caso, ao grupo específico. [ADFC4, parágrafo 16].

Olhe acima de tudo respeitá-los como cidadãos e como seres humanos, não é? Mas isto também no treino com os ditos atletas normais. Tem que haver um respeito mútuo, portanto, e não tentar extrair do atleta, fazer do atleta uma máquina. E aqui, acima de tudo, não defendo de maneira nenhuma a teoria do coitadinho, não é?. E ainda por cima trabalho num grupo integrado com atletas ditos normais. Para mim são atletas com quem estou a trabalhar e não trabalho com eles por pena, trabalho com eles porque são indivíduos que se entregam e que querem trabalhar comigo e é nesse aspecto que tento acima de tudo... penso que tem que haver um respeito muito grande por eles... [ADMC26, parágrafo 12].

Síntese interpretativa

Os professores de actividade física adaptada valorizam sobretudo os aspectos éticos. A ética profissional consubstancia-se fundamentalmente no cumprimento de horários e no dever de se manter actualizado. A ênfase nas questões éticas vem de encontro à generalidade dos modelos de competência que englobam as questões éticas, sob as mais diversas designações (e.g. traços (Spencer, Spencer, 1993); atitudes (Westera, 2001); ética, valores (Cheetham, Chivers, 1996, 1998); moral (Formosinho, 2001)). Relativamente à ética pessoal, a sensibilidade perante a população é o aspecto mais valorizado, e este é considerado um ponto-chave da competência. Uma visão “humanista” marca os depoimentos da generalidade dos professores, independentemente da tipologia da população com que trabalham; contudo, importa referir que o cumprimento de horários é percebido como mais importante pelos professores que trabalham com a terceira idade.

2. Competência cognitiva

O conhecimento é percebido como uma das componentes fundamentais da competência, sendo que é o conhecimento técnico e teórico especializado o mais relevante. O conhecimento tácito, o processual e o de aplicação também são bastante valorizados, apenas o contextual é pouco referenciado, uma vez que apenas cinco professores o mencionam, num total de sete referências.

2.1 Conhecimento técnico e teórico especializado

O conhecimento especializado é um elemento muito valorizado pelos professores de actividade física adaptada. Daqui se infere que os professores consideram necessária uma formação específica além da formação em Educação Física e Desporto (EFD). Entendem que a formação em EFD proporciona um conhecimento de base, mas que, face às exigências, é necessário um conhecimento mais profundo, específico de acordo com a área de intervenção.

Portanto, a nível de requisitos, a formação em Educação física e desporto penso que é fundamental. Depois fazes sempre uma actualização de conhecimentos, uma reciclagem, não é?, através de acções de formação, como esta que estamos aqui a ter hoje, acho que é importante. [ADMA7, parágrafo 26].

[ADMC20].

Nós hoje estamos a falar de “deficientes”, mas também da terceira idade, não é, e tem que haver claramente um conhecimento muito profundo e não é possível, ao professor, que é professor de Educação Física, que é treinador de basquetebol, também dá umas aulas num ginásio, e depois, ainda vai conseguir dar uma actividade para paralisia cerebral na piscina para o Porto. [parágrafo 18].

A formação tem que ser muito mais aprofundada. No meu entendimento, tem que existir claramente questões básicas que existem em qualquer profissão desta natureza, em termos de conhecimento das próprias deficiências, não é, das características das próprias deficiências, mas depois é assim, há um universo tão grande de actividades que já são propostas para a população especial que exige que realmente haja mais conteúdo, não é?, do que aqueles que eu sei que ainda são transmitidos. [parágrafo 24].

Eu penso que os cursos de Educação Física são muito importantes e depois é importante chamar os conhecimentos das várias áreas de intervenção para que tenhamos um conhecimento mais claro, mais objectivo, do todo que é um ser humano a praticar actividade física. [ADFB1, parágrafo 23].

Devíamos ter uma informação. Não há muita formação para trabalhar com esta idade. Nós devíamos ter assim uma formação específica, da terceira idade para quem quiser trabalhar com eles. [ADFA8, parágrafo 31].

Apesar da generalidade dos entrevistados assumirem como essencial uma formação especializada além da formação da base, um professor considera que, mesmo sem a formação geral, apenas com uma formação mais “leve” é possível ser-se competente.

Em termos de requisitos, pronto, o ter o conhecimento daquilo que... o conhecimento teórico daquilo que estamos a dar. Ter uma formação mais aprofundada, uma licenciatura será o melhor, se tiver uma formação mais leve eu penso que também consegue. [ADMA12, parágrafo 28].

Para além de referências de carácter mais geral ao conhecimento: conhecimento científico, prático e teórico, e não obstante a referência a vários tipos de conhecimento, são três os tipos como fundamentais: conhecimento do conteúdo, de psicologia e de pedagogia. Os outros tipos de conhecimentos referenciados, mas com muito menos incidência, são conhecimentos: técnicos, de anatomia, de fisiologia, de biomecânica, de sociologia.

Portanto que tenha o conhecimento total do conteúdo, que consiga adaptar às diferentes populações e aos entraves que vai encontrando... mais... que realmente contribua para o desenvolvimento e para o objectivo que traçou para a população em questão e consiga observar a corrigir erros que estejam a acontecer. [ADFA15, parágrafo 11].

Como eu há pouco dizia a formação específica é importante, ... por mais conhecimentos, é sempre bom a pessoa ter paralelamente conhecimento, mas a realidade muitas das vezes ultrapassa o nosso conhecimento, que na altura certa nós temos que dar o passo em frente e muitas vezes é olhando para a criança, ter um pouco o conhecimento da psicologia, não é, como é que lidar com ela, para conseguirmos transmitir e avançar um pouco com as aprendizagens e com o sucesso do [aluno]. [ADFC30, parágrafo 12].

É preciso ter uma formação específica, com bastantes conhecimentos a nível de psicologia, de pedagogia, além dos característicos, dos específicos das diversas áreas da ciência e das diversas problemáticas. [ADFC27, parágrafo 18].

Não chega só ter um conhecimento profundo da modalidade...há necessidade de alguns conhecimentos de psicologia, de ter alguns conhecimentos na área de anatomia e fisiologia, de ter algum conhecimento na área do rendimento. Eu acho que são pré - requisitos necessários para trabalhar, se quer ter resultados de mérito. , [ADFD23, parágrafo 19].

Que saiba aplicar os seus conhecimentos técnicos e científicos e que os tenha, não é andar a entreter as pessoas, é saber exactamente o que está a fazer em termos fisiológicos, em termos biomecânicos... pronto é saber o que está a fazer. [ADFB1, parágrafo 13].

2.2 Conhecimento tácito

A experiência é bastante valorizada, sendo referida como uma fonte de conhecimento, não só pela exercitação em si mesma, mas também pelo conhecimento que os próprios “alunos” proporcionam. Aprendem-se coisas novas que não estão nos livros. Alguns professores chegam mesmo a afirmar que o conhecimento só vem com a experiência.

Eu acho que elas têm, pronto, a experiência. A experiência é importantíssima, não é?, E a experiência ajuda-nos a resolver pequenos problemas que muitas vezes nos surgem e que nós, por nunca termos ligado, ou ainda termos uma experiência tão reduzida, não sabemos como resolver. [ADFB3, parágrafo 37].

Conhecimento, que é necessário para esta actividade, que também se vai adquirindo com a experiência, com o passar do tempo e o ... a lidar com os idosos e aprendendo também muito com eles. [ADMB16, parágrafo 8].

Agora, porque muitas vezes, nós pensamos que temos já formação, e a formação... teórica, não é?, E ela vem é com a experiência, porque há muitas coisas que uma pessoa pensa que pode fazer e chegamos à prática e não as podemos fazer. [ADMA12, parágrafo 30].

Um dos aspectos que influencia a selecção é a experiência nesta área. Interesse pela área, mostrar interesse pela área, média final de curso, também tem o seu peso, mas é mais pela experiência e formação específica na área. [ADMB16, parágrafo 22].

Principalmente ele tem que ter uma experiência muito grande, ...[ADFD23, parágrafo 8].

Claro que adquirir conhecimentos mais específicos, depois o resto do conhecimento veio com a experiência... a experiência, não é, há coisas que não, que a gente não aprende nos livros. [ADFA5, parágrafo 27].

A experiência é entendida como fonte de conhecimento sob duas vertentes: aprende-se com os erros cometidos e também se aprende com os outros, mais especificamente, com os “bons exemplos”. A valorização da experiência é real; contudo também há vozes que alertam para a complexidade da realidade, que não se compadece unicamente com a experiência, exige uma grande capacidade de adaptação. [ADFC30]. Outros referem que para se ser competente é preciso aliar a sensibilidade à experiência.

De facto, há sempre pessoas... isto da competência se calhar também vem com a experiência, desde que uma pessoa queira aprender com os próprios erros, de certeza que a experiência dá muito a ganhar... há... conheço gente que é um bom exemplo a seguir e eu também procurei seguir essas pessoas. [ADMA12, parágrafo 36].

Para mim a melhor característica é a experiência, e eles já terem vivido as experiências e adaptaram-se e conseguiram resolver. E eu também passo por elas e tenho os meus erros e tento melhorá-los. [ADMA12, parágrafo 38].

Ser capaz de se adaptar a novas situações, , porque na adaptação, as situações que nos surgem, por muita experiência que uma pessoa tenha, tem sempre que se adaptar. [parágrafo 5].

Por mais conhecimentos, é sempre bom a pessoa ter paralelamente conhecimento, mas a realidade muitas das vezes ultrapassa o nosso conhecimento. [parágrafo 12].

Depois existem pormenores, mas esses pormenores evidentemente que nós os procuramos e estudamos e etc., a experiência também nos vai dando essa mais valia, não é, e sobretudo eu, dá-me ideia que a qualidade, não é, tem haver com essa sensibilidade que anteriormente referi. [ADMC28, parágrafo 21].

2.3 Conhecimento processual

O conhecimento processual é referido por 1/3 dos professores de adaptada, mas profusamente, pois é mencionado 25 vezes. As alusões materializam-se, principalmente no conhecimento dos meios. As noções de saber o que fazer (o quê?), como fazer (o como?) e a população com que se está a trabalhar (a quem?) são as vertentes mais referenciadas.

E ele sabe bem o que está a fazer naquele momento. Por exemplo, nós entendemos, que na fase inicial deve haver um aumento progressivo em termos de aceleração do estado fisiológico, em termos cardiopulmonares, que é importante que o professor domine. E acho que no fundo serão essas as características. [ADMA9, parágrafo 14].

Um professor que seja facilmente sociável e que tenha um conhecimento um bocado profundo do trabalho que está a realizar. [ADMA10, parágrafo 11].

Eu acho que como pré-requisito é absolutamente necessário o conhecimento mínimo de determinadas áreas, como competências técnicas... [ADFD23, parágrafo 19].

Primeiro que tenha realmente o conhecimento daquilo que está a fazer, tem esse conhecimento... que consiga adaptar às populações, porque dentro das populações especiais há diversos [casos diferentes]. [ADFA15, parágrafo 10].

Conhecer as doenças dos nossos doentes e também conhecer um bocadinho do historial de vida, quer dizer, não é fácil porque quem vê caras não vê corações, principalmente nestas populações, depois tudo o resta também é [importante]. [ADFA5, parágrafo 14]. ¶

É a falta de planeamento, de conhecimento da população a quem se está a dar aulas. [ADMB2, parágrafo 20].

2.4 Conhecimento contextual

O número de referências ao conhecimento contextual é praticamente irrelevante (7 referências enumeradas por 5 elementos), sendo que incorporam dois aspectos: conhecimento das infra-estruturas e conhecimento do contexto social.

Perceber o contexto social, ter atenção também não só aquele espaço, aquela hora de aulas, mas também estar atento ao contexto social de onde as pessoas provêm, também explica muito da sua postura, das suas necessidades. [ADFC4, parágrafo 24]. ¶

Conhecimento... um relacionamento com os alunos, depois o contexto em termos de... contexto não infra-estruturas, o contexto da instituição neste... não sei se me estou a fazer perceber? Contexto da instituição e conhecimento do contexto...e gosto, gosto. [ADFA5, parágrafo 7].

... Tentar perceber muito bem a cabeça humana, o contexto em que as pessoas estão inseridas, para que actividade possa ser efectiva. [ADFB1, parágrafo 21].

2.5 Aplicação de conhecimento

O *saber fazer*, associado à competência motora e técnica, é o principal aspecto que é referenciado. O ser capaz de transmitir e o saber adaptar são também aspectos que surgem associados ao *saber fazer*.

O saber fazer, isto é, através da mensagem aplicar o saber ao aluno. [ADFC30, parágrafo 9].

Saber bem aquilo que se pretende que se faça, no nosso caso é fundamentalmente fazer bem a parte motora. [ADMD29, parágrafo 5].

E depois, de facto, há não a parte técnica, de conhecimentos é extremamente importante. [ADFC4, parágrafo 17].

A noção de que não basta saber, que é necessário saber aplicar de forma adequada à população em questão, é outra ideia que está presente nos depoimentos. Acresce que a necessidade de adaptar o conhecimento teórico às exigências práticas é também objecto de menções. Apesar de pouco expressivo, o ser capaz de transmitir materializa parte do *saber fazer*.

Pronto, que saiba aplicar os seus conhecimentos técnicos e científicos e que os tenha, não é andar a entreter as pessoas, é saber exactamente o que está a fazer, em termos fisiológicos, em termos biomecânicos... pronto, é saber o que está a fazer. [ADFB1, parágrafo 13].

Basicamente é isso, ter formação específica e saber adaptar os conteúdos teórico/ práticos que aprendeu, na sua formação, a esta população. [ADMB16, parágrafo 8].

... porque é complicado, nós quando pegamos [na classe] e é a primeira vez, senti-me assim um bocado perdida, não é ... arranjei uns livros e umas coisas para ler e ver o que eles podem fazer e não podem, tipo por exemplo, enquanto

nós aprendemos que nas crianças eles conseguem fazer quase tudo, com o idoso não... e eu acho que é isso que nos falta na formação, nesse sentido eu acho. [ADFA8, parágrafo 31].

Portanto, continua a existir aqui um faz de conta, não é, um faz de conta em muitas situações da área desportiva e que penso que pode ser do professor de educação física. Por exemplo, eu vejo um cego que tem que ter técnicas de mobilidade, tem de saber deslocar-se no espaço, tem que saber estar na sua escola, tem que saber movimentar-se na rua, um professor de educação física tem que estar habilitado para passar esta informação, não é? [ADFA8, parágrafo 31].

Características de um professor competente... portanto, tem que ser receptivo, tem que ter a capacidade de também saber receber, saber interpretar, o saber orientar, o saber transmitir, essencialmente isto. [ADFC30, parágrafo 15].

Síntese interpretativa

O conhecimento é percebido como uma das componentes fundamentais da competência, sendo que é o *conhecimento técnico e teórico especializado* o mais relevante. Na categoria conhecimento *técnico e teórico especializado*, o aspecto que se destacou foi a associação de formação específica à formação geral em EF e desporto. Outro aspecto que, também emergiu foi a importância atribuída aos conhecimentos de psicologia e de pedagogia, interligados com o conhecimento do conteúdo.

Ao nível do *conhecimento tácito*, a experiência é referida como fonte de conhecimento por cerca de metade dos entrevistados. A mais-valia da experiência advém de dois aspectos: aprender com os erros e aprender com os outros. Independentemente da valorização da experiência, a ideia de que esta só é útil quando associada a uma grande capacidade de adaptação, marca os depoimentos. Luz (2000) denuncia o mesmo tipo de entendimento quando refere que *"ser competente é saber transferir, saber combinar e integrar, supõe a capacidade de aprender e adaptar-se"* (p.46). De salientar ainda que aliar a experiência à sensibilidade também é percebido como vital. Estas conexões são compreensíveis à luz das referências de autores como Dall'Alba e Sandberg (1996) e Sandberg (1994, 2000, 2001), para quem a experiência é fundamental à competência, em resultado da ligação íntima entre o trabalhador e o trabalho.

As referências ao *conhecimento processual* são bastante concordantes, centrando-se essencialmente no conhecimento dos meios, que por sua vez se traduzem nas respostas a três questões da didáctica: o quê? o como? e a quem?. A questão dos fins é pouco relevada. Esta categoria do conhecimento surge bastante associada à categoria *aplicação de conhecimento*.

Não obstante o *conhecimento contextual* ser objecto de poucas referências, estas são bastante similares, apontando a necessidade de se conhecer as infra-estruturas e o contexto social da instituição e da população para o exercício competente.

A categoria *aplicação de conhecimento* corporaliza-se no saber fazer, em estreita relação com a componente técnica e em menor expressão com o saber transmitir. A passagem do conhecimento teórico para a prática é outro aspecto que marca presença. De referir ainda que os professores formados nas ESE's consideram que a formação que receberam tem lacunas ao nível do conhecimento relacionado com a área das populações especiais.

Independentemente da ideia da importância do conhecimento ser apanágio da generalidade dos professores, foi possível perceber que a competência está envolta numa combinação de conhecimento e de experiências. Percepção esta que corrobora a perspectiva de Sandberg (2001), quando refere que o conceito de competência, utilizado pragmaticamente, é uma combinação do conhecimento, da experiência e das capacidades de uma pessoa. O autor refere ainda que não é possível desenvolver directamente a competência de uma pessoa.

3. Competência funcional

As questões funcionais assumem uma menor relevância comparativamente às restantes componentes nucleares, isto apesar de duas categorias serem mencionadas por cerca de 50% dos entrevistados. Dentre das categorias que compõem esta componente, as mais referenciadas são as categorias *ocupacional específica* e a *organização gestão*. As categorias *competência motora* e *competências básicas* são praticamente inexistentes (1 referência cada).

3.1 Competência específica do ofício

As referências à competência específica do ofício situam-se predominantemente no “fazer”, sendo que o “conseguir transmitir” ocupa o lugar de relevo neste *fazer*. De realçar que as ideias de flexibilidade e de

conhecimentos pedagógicos surgem interligados com o *fazer*. O *fazer bem* e o *realizar bem* são também representativos. Aspectos como *aplicar, ensinar, adequar, prescrever e levar à participação* são também mencionados. Note-se que são os professores do sexo feminino que referem a maioria destes aspectos.

Competência o que me vem logo assim..., acima de tudo, conseguir transmitir aquilo que adquirimos. [ADMB18, parágrafo 5].

Capacidade de... capacidade, conhecimento, a transmissão, a ligação com o aluno é fundamental. [ADFC4, parágrafo 13].

Ser competente é fazê-los fazer a actividade e criar nas pessoas o sentido de que são competentes a fazer o que estão a fazer e que gostam de fazer. [ADFB1, parágrafo 9].

A grande flexibilização perante as turmas, porque existem vários tipos de turmas; bons conhecimentos pedagógicos e científico para determinadas áreas e transmitir, porque há uns que têm e noutros não o conseguem ou não sabem transmitir; trazer alegria para dentro da aula, principalmente nesta idade... [ADMA14, parágrafo 15].

No nosso caso é fundamentalmente fazer bem a parte motora, e é ser-se capaz de se liberar de uma tarefa rapidamente e bem. [ADMD29, parágrafo 5].

Ser capaz de realizar algo correctamente ou com eficácia. [ADMA10, parágrafo 5].

Seja capaz de prescrever esse exercício e de fazer com que as pessoas deixem de ter só o médico, que faz a prescrição do exercício físico. Isso em Portugal ainda se passa. [ADMC20, parágrafo 24].

O saber fazer, isto é, através da mensagem aplicar ao aluno. [ADFC30, parágrafo 9].

É alguém, o profissional que está seguro nos conhecimentos sobre a área, sobre a população com que vai trabalhar, e que, depois, pronto de alguma forma dedica-se e tenta aplicar esses conhecimentos e que procura que esses conhecimentos se adequem à realidade concreta. [ADFC4, parágrafo 16].

Estamos ainda muito preocupados em chamar as pessoas aos ginásios com coisas novas e diferentes, e acho que a preocupação não é fazer coisas diferentes, ou é fazer coisas diferentes, mas efectivamente adequadas e adaptadas às características das pessoas. [ADFB1, parágrafo 28].

O *fazer com que os alunos aprendam e participem* é apontado por um professor com a primeira das funções desta actividade profissional.

No fundo isso é, enfim a função primeira do professor é realmente fazer com que os alunos aprendam, não é? Ensinar é fazer com que eles aprendam. Portanto, acho que também é um requisito fundamental para um professor [ADMC20, parágrafo 22].

Ser competente é faze-los fazer a actividade e fazer as pessoas... e criar nas pessoas o sentido de que são competentes a fazer o que estão a fazer e que gostam de fazer. [ADFB1, parágrafo 9].

3.2 Organização e gestão

A categoria organização e gestão está claramente marcada pela necessidade de antecipação do processo de ensino em dois aspectos em estreita articulação: *conhecimento das condições* (materiais e humanas) e *planeamento*. A realização é também considerada, embora de forma menos

acentuada, quando comparada ao planeamento. Quando referenciada surge associada ao controlo e à observação.

Ser organizado e metódico são características referenciadas como importantes à condução do processo de ensino. A ausência de planeamento, seguido de um processo de reflexão acerca da prática, é apontada como sinal de incompetência.

Para já tem que ser um professor bastante consciente daquilo que está a fazer, não é?; tem que saber os alunos que tem, principalmente se estamos a trabalhar com uma faixa etária diferente da que nós normalmente trabalhamos, ... tem que saber primeiro isso. Depois, planear bem as coisas, as aulas, planear com calma e ... ser paciente com eles, basicamente isso. [ADMB2, parágrafo 10].

... depois podes dar num bom trabalho... desde o cuidar dos materiais, desde a planificação das aulas, da relação com os alunos, da relação com os colegas, pronto, tudo isso. É preciso que as pessoas pensem antecipadamente, pronto [com o que as condições nos permitem] para que ele se sinta apetrechado para depois poder corresponder a isso. [ADMD29, parágrafo 18].

Eu vejo que ligado à competência tem que ser uma questão de perspectiva realmente daquilo que se quer fazer, da planificação. [ADMB22, parágrafo 5].

Sei lá, qualidade na preparação ou nos cuidados a ter com os idosos. [ADFC17, parágrafo 9].

Se for muito liberal, depois, às tantas começa toda a turma a destoar e não há controlo. Portanto, desde que haja controlo e que a aula seja muito bem orientada, portanto (eu já estou a fugir um bocado), isso é o competente. O resto, tudo o contrário a isto e no início o que disse é incompetência. [ADMA14, parágrafo 19].

Observação, planificação ... por isso é que estou a dar alguns termos mais ligados...realização, não sei se já disse, observação... [ADFA15, parágrafo 7].

Muito, muito mesmo, muito organizado, muito metódico mesmo, planeia tudo ao pormenor, isso eu tenho conhecimento, porque as pessoas com ele...ele já na escola era assim e pronto. [ADMA7, parágrafo 39].

Ser competente na forma em que era muito organizado, principalmente. [ADFB11, parágrafo 25].

Um deles, porque é um individuo metucioso, trabalhador, organizado, provavelmente um bocadinho, não sei como hei-de dizer, quer dizer, mas aponta para um lado e vai sempre por ali, o que eu não acho que seja sempre benéfico, a capacidade de moldar. [ADFD23, parágrafo 23].

De uma forma geral, a falta de planeamento e a falta de um bom clima relacional. [ADMB21, parágrafo 14].

Para mim é a falta de planeamento e de reflexão. Para mim aquele professor que não é capaz de planear e depois, a seguir à concretização, chegar a casa, reflectir, estruturar, dizer "não, aquele aspecto penso que não esteve tão ajustado vou procurar melhorar sob esse ponto de vista, para a aula ter melhor ritmo, para haver um movimento maior da parte dos alunos". [ADMA9, parágrafo 17].

As menções à competência motora e às competências básicas são praticamente inexistentes. A competência motora surge adstrita ao termo capacidade, no sentido lato do termo. A categoria *competências básica materializa-se* na possessão de uma cultura desportiva consistente.

Síntese interpretativa

A competência específica do ofício concretiza-se no *fazer bem*, sendo que para se conseguir *fazer bem* é necessário ser flexível e adoptar uma

postura “pedagógica”. O fazer os alunos aprender ou participar é assim considerado uma das funções primordiais da actividade, factor que está muito relacionado com a capacidade de transmissão do professor.

As questões organizacionais e de gestão surgem claramente associadas à necessidade de antecipação do processo de ensino, consubstanciado no conhecimento das condições (materiais e humanas) e no planeamento. O acto de realização do ensino é menos focado. Outro aspecto que sobressai igualmente é a referência à capacidade de organização e o ser metódico. A ausência de planeamento é apontada como factor de incompetência.

4. Competência pessoal e social

A componente *competência pessoal e social* é muito valorizada, principalmente na vertente *vocacional e social*, que perfaz um total de 73 referências e em que apenas dois professores a não referem,. Acresce que a menção por indivíduo assume um valor muito elevado (2,61). Face aos resultados anteriores, em que a vertente “humana” é registo comum, a valorização desta componente da competência é mais que compreensível.

4.1 Competências intraprofissionais

As referências da categoria competências intraprofissionais centram-se na troca de experiências com os pares. *A partilha, o diálogo e a relação com os colegas* são muito valorizados na aquisição de conhecimentos. Importa ainda referir que são os professores que trabalham com a 3ª idade os responsáveis pela quase totalidade das referências.

... Mas também termos conhecimento de como funciona noutros lados, trocar experiências com outros professores, ver como funciona também nos outros lados e... pronto, essencialmente acho que é isso. [ADMA7, parágrafo 26].

Outro aspecto que eu considero importante, são os diálogos. E isto reflecte-se um bocadinho na nossa sociedade, cada vez está-se a tornar um bocadinho mais individualista, orientada para o trabalho, que inibe, entre aspas, o contacto profissional. E eu penso que essas conversas, em que as pessoas discutem o que realizam na prática e em que uns defendem umas determinadas ideias, outros defendem outras, leva-nos a reflectir e a melhor e a tomar decisões, se calhar mais ajustadas e sobre aspectos que muitas das vezes nós até realizávamos e realizávamos de uma forma inconsciente. E, ao promover esse diálogo, tomamos consciência do que estamos realmente a realizar e vamos planear ainda melhor. [ADMA9, parágrafo 23].

Algumas trocas de conhecimentos com os colegas que já estavam também aqui a dar aulas nestas instituições. [ADMA9, parágrafo 23].

Há muito é a partilha de informação, porque nós no mês de Julho, não sei se já teve conhecimento, fazemos praia com eles. Então, todos os professores de Educação Física juntam-se e vão de manhã e fazemos actividade física na praia

de Leça. Portanto, são todos os centros, os próprios centros que se juntam, fazemos mais ou menos 40 minutos de ginástica, com caminhada na praia, e depois... pronto o que é que acontece, nós fazemos 40 minutos de ginástica com eles, com caminhada, e depois fazemos mais ou menos uma hora e meia, porque dá, de jogos, jogos de praia adaptados porque é para eles, só. E nesses momentos, nesse mês, há muita partilha de questões pontuais que acontecem, e mesmo de exercícios nós partilhamos dizemos "Ah este ainda não tinha feito ou realmente é bom...". [ADFA15, parágrafo 30].

A assumpção da importância da partilha com os colegas, da "mentoria" de forma "descomplexada", pode ser entendida como mais uma expressão da valorização "humana" por parte destes profissionais. A exposição da falta de tradição de partilha, fruto da estrutura da profissão e a ausência de hábitos são vistas como obstáculos que é necessário ultrapassar. A componente experiencial é também aqui reforçada.

É uma profissão mais isolada, isolada no sentido de partilhar com outros colegas...e quando, comecei a minha abordagem, a minha intervenção nesta área e não havia ainda assim muita tradição.... [ADFC4, parágrafo 42].

Meus colegas, portanto! Eu como professora poderia dizer a professora João, não é?...Eu estou a trabalhar com a terceira idade, graças a ela, obviamente. E sem dúvida, pronto, foi a minha grande mentora e a pessoa que me fez no início a vir para esta área. [ADFB3, parágrafo 30].

Que é importante, que eu não tive, e que fui arranjando, fui lendo umas coisas, e fui fazendo e fui falando com os outros colegas o que fazem ou não fazem. E depois é muito engraçado, porque nós somos três, no concelho de Matosinhos, que estamos com a terceira idade e no mês de Agosto, no mês de Julho vamos sempre para a praia um mês inteiro e é muito interessante, todas as manhãs vamos para a praia com eles, fazemos exercícios, fazemos jogos, durante o mês todo e a troca de experiências é muito bom, porque há determinadas coisas que nunca me passaria pela cabeça fazer e que é giro fazer com eles. [ADFC17, parágrafo 26].

4.2 Competências sociais e vocacionais

A elevada expressão desta categoria demonstra a importância atribuída a esta categoria. O *estar disponível* é apanágio desta categoria. A *disponibilidade* é entendida de forma muito lata. Esta engloba disponibilidade temporal, mental e até mesmo física. Ao professor de actividade física adaptada é pedido que esteja disponível para ficar depois da aula, para ser *atento*, para ser *compreensivo*, para ser *afectivo*, para *ajudar*...

É ter disponibilidade total para trabalhar com esta população, [ADMB16, parágrafo 15].

E tem que ser sempre uma pessoa bastante dinâmica, bastante interactiva com eles, mas que consigam interagir bem com eles, que esteja sempre disponível para conversa extra aula, que muitas vezes também somos procurados. [ADFA15, parágrafo 14].

Portanto é disponibilidade... Mais... é um bocado complicado, realmente o estar disponível engloba muitas, não é? Mas...ser, pronto, um bocado humano. [ADFC25, parágrafo 5].

As qualidades, que eu penso, para trabalhar neste tipo de população é talvez a disponibilidade, é talvez a empatia, o saber ouvir as pessoas, ter algum... ter algum, como é que eu hei-de explicar... Não procurar ir muito longe, olhar para as pessoas como elas são e tentar aqueles ganhos, pouquinhos que sejam, já são significativos. Não tentar ir muito além. ...[ADMA12, parágrafo 21].

Estar disponível para ... até às vezes para ultrapassar pequenos conflitos de quem passa o dia todo juntos e ... pronto ter essa disponibilidade para gerir vários aspectos que não só o estritamente relacionados com a aplicação e com a transmissão dos exercícios físicos. [ADFC4, parágrafo 24].

E depois penso que é essencialmente estar disponível para, ... bem, mas isso também é um problema de todo o ensino, não é? Tem que se estar disponível. Mas ali penso que a disponibilidade e a sensibilidade têm que estar um pouco mais à frente que as outras questões, não é? Porque realmente posso ter muito boas notas mas não ter uma boa relação, uma boa proximidade dos alunos e penso que acima de tudo tem que haver um maior envolvimento das pessoas... Eu pelo menos sinto assim, que o factor da relação humana, da relação corporal, tem que estar muito mais inerente e tem que ser um factor quase primordial. Portanto, eu penso que um dos grandes pré-requisitos é a pessoa estar disponível. [ADFC25, parágrafo 20].

A necessidade de uma relação professor/aluno baseada na afectividade positiva é percebida como um aspecto fundamental da competência. A noção de bom senso na condução da relação também está presente.

Ser afectuosos com as pessoas, ser atencioso, ser dedicado naquilo que faz; pronto, e criar também um certo espírito de...[ADMA7, parágrafo 12].

Dos professores competentes, os principais... eu acho que, acima de tudo, que tenham uma boa relação humana; acho que, acima de tudo, eles devem integrar-se bem, devem ser bastante sociáveis, devem envolver-se mesmo com os próprios idosos, em termos de falar com eles, ver quais são os problemas deles, ver as limitações deles., ...[ADMB18, parágrafo 14].

Tem que ter uma boa relação com eles, ser carinhoso, ser compreensivo, ser amigo; se for preciso falar com eles sobre algum assunto. Para ser competente tem de ser, além de criar laços de afectividade, tentar chegar a eles, saber o que eles precisam. [ADFC27, parágrafo 9].

Eu acho que tem que ser um professor que tenha a capacidade para entender a população com que está a trabalhar. É uma população, por vezes, bastante frágil sob o ponto de vista sentimental, porque ficam afastados do seio familiar e muitas das vezes, se não houver uma grande dinâmica da parte da instituição, para promover relações familiares a que eles estavam habituados, eles ficam sem o afecto e sem o carinho que gostariam de ter. Então para mim é fundamental que o professor de educação física, logo na sua chegada, estabeleça uma relação de comunicação, de atenção, de carinho, com as pessoas. Digamos há um momento de preparação sob o ponto de vista psicológico para a prática de actividade física. Depois todos os outros aspectos do convívio entre eles. Nós fazemos um outro tipo de trabalho na nossa instituição, que é um trabalho inter-geracional, em que há prática simultânea de idosos, seniores que é o termo que nós utilizamos na nossa instituição, com crianças, e esses momentos são momentos enriquecedores, quer do ponto de vista do valor afectivo, quer depois o complemento da saúde, em que nós procuramos, não é provocar um desenvolvimento ao nível motor, mas pelo menos estabilizar para que eles tenham, durante o seu dia –a – dia sejam independentes, no fundo é isto. [ADMA9, parágrafo 8].

E essencialmente ter sempre bom senso na sua relação, até emocional, com os alunos, com os deficientes que, ao fim e ao cabo, é um outro indivíduo com quem se está a lidar. [ADMC24, parágrafo 11].

A relação professor/aluno também é caracterizada por estar sob a égide do equilíbrio entre a firmeza e a tolerância, pelo respeito mútuo.

Não obstante a unanimidade de opiniões, um professor refere que na relação professor/aluno se deve manter dentro de determinados limites, e não os ultrapassar, para nunca confundir simpatia com competência.

A noção de entrega e empenho total, aliada à compreensão e paciência, está bem vincada.

Por um lado tem que ser firme com os alunos, e por outro lado tem que se ser tolerante com os alunos. [ADMD29, parágrafo 18].

Sou um educador e penso que esses são os aspectos fundamentais. E o respeito pelo atleta, o respeito mútuo, não é. [ADMC26, parágrafo 29].

Consequência disso melhorar o seu bem-estar geral e isso é que é ser bom professor. O que quer dizer que tu podes estabelecer relações com as pessoas, mas nunca esquecer a distância entre professor e aluno, isso parece-me essencial, penso que, inclusivamente, é um dos grandes erros, é que se confunde a simpatia com a competência [ADFB1, parágrafo 8].

Sim, o empenhamento será a palavra fundamental para eu poder exercer a minha profissão, e eu, como em tudo o que vou, estou sempre empenhada mesmo pelo mais cansada que eu esteja, e abatida, tento-me sempre empenhar ao máximo e com isso tentar com que as pessoas se sintam bem, é o que eu... eu tenho sempre essa tendência, na minha profissão tenho sempre essa tendência, já com... seja com que idade for, etária que eu trabalhe. [ADFA8, parágrafo 11].

A expressão “*que tenha muito mundo dentro dele*” [ADMC28], caracteriza bem o elevado teor afectivo com que a profissão é encarada. Ao mesmo tempo, a não-aceitação da diferença, aliada à inflexibilidade e ao relacionamento pouco afectuoso, é conotada com a incompetência.

Que tenha muito mundo dentro dele, ,ou seja, que tenha uma disponibilidade imensa para aceitar a diferença. Temos de ter essa disponibilidade para sintonizar naquela sintonia, porque nós, no nosso dia-a-dia não estamos treinados, não estamos habituados a lidar com determinado tipo de situações, e no nosso trabalho temos que, de facto, ter essa disponibilidade para sintonizar em situações que nos são completamente novas. Evidentemente que vão sendo cada vez menos novas, ao longo do tempo. [ADMC28, parágrafo 8].

Não interagir com eles, ser uma pessoa demasiado inflexível, por vezes, numa população destas, com vários tipos de personalidade a trabalhar, com vários alunos, em que uns têm características diferentes uns dos outros, se não tiver uma grande abertura, [ADMA14, parágrafo 19].

Síntese interpretativa

Ao nível da competência *intraprofissional*, a partilha de experiências com os pares é assumida como muito importante na aquisição de conhecimentos. Mais uma vez, a marca humana está presente no discurso destes profissionais, que assumem descomplexadamente a importância de partilhar, de dialogar e de se relacionar com os pares, chegando mesmo a avocar a “mentoria” como uma mais valia à aquisição e desenvolvimento da competência.

A componente experiencial, já percebida como importante ao nível do conhecimento tácito, é aqui reforçada. A falta de tradição de partilha, fruto da estrutura da profissão e ausência de hábitos, é vista como um obstáculo que é necessário ultrapassar.

De referir que o *trabalho de equipa e cooperação* é considerado, no modelo genérico de gestão de Spencer e Spencer (1993), um factor de grande impacto na análise de desempenho superior (impacto 4 numa escala de 1 a 6). Na realidade, a necessidade de cooperar e partilhar surge, cada vez mais, como um caminho a percorrer para a melhoria do desempenho profissional.

A competência *social/vocacional* é muito valorizada pelos profissionais de actividade física adaptada. O estar disponível é apanágio desta categoria. A disponibilidade é entendida a todos os níveis, mas fundamentalmente a nível mental e afectivo. O professor tem que ser capaz de se envolver verdadeiramente com os seus alunos, empenhando-se no seu bem-estar. As relações professor/aluno devem pautar-se pela afectividade positiva, chegando a atingir grandes níveis de intimidade relativamente ao envolvimento afectivo e social de cada aluno.

A expressão “*que tenha muito mundo dentro dele*” proferida pelo professor [ADMC28], caracteriza o elevado teor afectivo com que a profissão é encarada. No modelo genérico para trabalhadores de serviços humanos e de ajuda, também desenvolvido por Spencer e Spencer (1993) a importância atribuída à relação interpessoal, é bem visível. Neste modelo o *entendimento interpessoal (tirar tempo para ouvir os outros, ciente das formas de ser e sentimentos dos outros, entender a linguagem corporal, ...)* é considerado factor de impacto 4 na análise de desempenho superior (numa escala de 1 a 5),

II - Factores relacionados com a competência

O Quadro 7.8 apresenta a distribuição das referências pelos factores relacionados com a competência, onde se pode destacar a expressão dos factores metacompetências e motivação.

Quadro 7.8 - referências aos factores relacionados com a competência

categorias		referências/ casos	importância relativa por sujeito
sub-categorias			
contexto	trabalho	5/ 4	1,25
	envolvimento	4/ 2	2
metacompetências/transcompetências		30/ 14	2,14
motivação		31/ 18	1,72
personalidade		16/ 8	2
hetero e autopercepção da competência profissional e performance	autopercepção	6/ 4	1,5
	heteropercepção	10/ 4	2,5
reflexão		9/ 4	2,25
aparência		1/ 1	1

1. Contexto de trabalho e envolvimento

As variáveis contextuais foram referenciadas por um número muito diminuto de professores (6), perfazendo um total de 9 referências.

As referências ao envolvimento comportam dois tipos de entendimento: características da sociedade global em que estamos inseridos, acrescidas do contexto específico em que cada um está inserido; e contexto social de proveniência dos alunos, acrescido das influências do meio na rede de interação que se estabelece.

Estabelecer talvez assim uma ligação mais próxima com as pessoas e perceber o contexto social, ter atenção também não só aquele espaço, aquela hora de aulas, mas também estar atento ao contexto social de onde as pessoas provêm, também explica muito da sua postura, das suas necessidades. Embora eu ache também, se calhar é uma característica em qualquer ramo, mas provavelmente aqui se proporciona mais. No meu caso, sou eu que me desloco ao espaço onde eles habitam quotidianamente, onde passam o dia, E, portanto, percebo muito mais esse envolvimento, do meio que influencia na aula, não é?. [ADFC4, parágrafo 24].

Nomeadamente no contexto em que estamos a viver, tanto seja com crianças, adultos e adolescentes, portanto o contexto marcado pelo sedentarismo, pelas doenças associadas ao sedentarismo e pela falta de pessoas a praticar desporto, não é? Tentar perceber muito bem a cabeça humana, o contexto em que as pessoas estão inseridas, para que actividade possa ser efectiva. [ADFB1, parágrafo 21].

Relativamente ao contexto de trabalho, as indicações, por um lado, reflectem a necessidade de se ter em conta as infra-estruturas e o contexto da instituição, e por outro, a necessidade do professor ser capaz de se integrar, de se adaptar ao meio em que exerce a actividade.

Conhecimento... um relacionamento com os alunos, depois o contexto em termos não de infra-estruturas, o contexto da instituição neste caso... Não sei se me estou a fazer perceber? Contexto da instituição e conhecimento do contexto... e gosto, gosto. [ADFA5, parágrafo 7].

... é preciso que ele próprio se sinta dentro daquele meio, que ele esteja bem integrado. [ADMD29, parágrafo 8].

... em todo o meio, nós temos que nos saber adaptar. [ADFC30, parágrafo 18].

2. Metacompetências/transcompetências

Praticamente metade dos profissionais valoriza explicitamente a componente dos processos de pensamento, sendo que a importância relativa atribuída por cada indivíduo apresenta um valor bastante elevado (2, 14).

A capacidade de adaptação é o aspecto mais mencionado; esta envolve o ser capaz de se adaptar a uma multiplicidade factores, que vão desde a adaptação às características especiais da população e de cada indivíduo em particular, à capacidade de reagir ao imprevisível.

E tem que haver grande capacidade de adaptação a esta população sénior. [ADMB16, parágrafo 11].

O ser capaz de se adaptar a novas situações, ... essencialmente mais essa, porque na adaptação, às situações que nos surgem, por muita experiência que uma pessoa tenha, tem sempre que se adaptar. Nunca há a formação específica para nos dizer: com este caso trabalho assim ou assado, não!, É sempre uma capacidade muito grande que a gente tem que ter de adaptar. [ADFC30, parágrafo 5].

Tem esse conhecimento... que consiga adaptar às populações, porque dentro das populações especiais há muita diversidade [ADFA15, parágrafo 10].

As noções de criatividade e perspicácia também figuram no discurso dos professores.

Pronto, penso que ele tem essa perspicácia, sabe escolher bem... [ADMA7, parágrafo 35].

Eu não ia referir ninguém em particular, não é? Mas eu acho que para este tipo de exercício, para este tipo de população, a criatividade é um aspecto importantíssimo, e tenho tido a sorte de trabalhar com pessoas que têm de facto esse perfil, têm uma criatividade imensa. [ADMC28, parágrafo 24]

É ter sensibilidade para desenvolver, criatividade, ao fim e ao cabo, para desenvolver actividades para esta população; imaginação, desenvolver actividades adaptadas a esta população. [ADMB16, parágrafo 27]

Portanto, o que eu disse antes, a curiosidade e a criatividade é muito importante, para ajudar a isto, a descobrir as estratégias, as melhores estratégias, para se chegar onde é preciso, aquilo que eles precisam mesmo. [ADFC27, parágrafo 9]

A necessidade de se manter actualizado e ser capaz de gerar conhecimento é também apontada como uma exigência ao exercício competente. Em interligação com a produção de conhecimento surge ainda a reflexão.

Depois é o facto de terem estado há tantos anos, permanentemente, a tentar lutar contra as dificuldades, a tentar criar coisas novas, não é?, a procurar conhecimento, porque ele existe, e a procurar conhecimento e a criar conhecimento... Procuram fazer conhecimento e isso é para mim, essa responsabilidade profissional, é, que faz com que as coisas vão evoluindo, não é?, de todas as maneiras. [ADMC20, parágrafo 34]

Até na comunicação nós temos que ser bastante rigorosos e definir bem os pormenores. E o professor, se não for capaz de chegar a casa e efectuar este tipo de reflexão, no sentido da melhoria permanente, eu acho que todo o processo de evolução do próprio professor e da turma que está a trabalhar fica condicionado. [ADMA9, parágrafo 17]

O bom senso é um aspecto a que um professor atribui muita importância, considerando-o um elemento chave.

Essencialmente há uma que para mim é a palavra – chave, que é bom senso. O bom senso deve imperar em tudo, na exigência com o próprio, com quem está a trabalhar; na exigência de se não tem conhecimentos procurar ajuda ou procurar formar os seus conhecimentos, para não fazer erros;. [ADMC24, parágrafo 11]

3. Motivação

Mais de metade dos professores mencionaram aspectos de natureza motivacional (60%), sendo que a importância atribuída por cada indivíduo é bastante elevada (1,72). O *gosto* é a referência que mais marca o discurso. Os termos *motivação*, *interesse* e *satisfação* aparecem igualmente nesta categoria.

Motivação, gosto por aquilo que se faz. [ADMA7, parágrafo 5].

O gosto pela profissão que se exerce naquele momento. [ADMA6, parágrafo 5].

Aquilo que me impressiona mais, quando eu olho para pessoas que estão há 30, é ver, portanto, o incentivo que ainda continuam a ter, o gosto. [ADMC20, parágrafo 34].

Eu acho que acima de tudo para trabalhar com idosos tem-se mesmo que gostar. [ADMB18, parágrafo 19]

Acho que primeiro tem que realmente gostar, essencialmente gostar. [ADFC25, parágrafo 8]

Eu penso que, no fundo, trabalhar com este grupo etário é preciso gostar, gostar fundamentalmente do trabalho com os idosos. [ADFB3, parágrafo 16]

E penso que é das pessoas, nesta área, que eu conheço (e que já conheço algumas pessoas) das pessoas mais competência e com mais sabedoria, com mais motivação para aquilo que faz...Motiva e ajuda a motivar, que isso é mais importante. [ADFB3, parágrafo 30]

O gostar também surge com uma conotação de dádiva. Os professores têm que ser “altruístas”: “*gostar de fazer pelos outros*”, “*fazer com que os outros gostem*”. Esta é mais uma indicação, a juntar às já identificadas, da carga afectiva com que esta actividade profissional é conotada.

Mais! E o gostar não é só o gostar voltado para nós, porque há muita gente que diz “eu gosto de desporto!”, não é? “eu até faço uma jogatana com os miúdos, porque eu gosto de jogar futebol”. Portanto, eu estou a jogar futebol com eles, para um gosto pessoal. E naquela aula não estou a ensinar nada. Pronto, é ótimo, porque aproximo o colega, não é? Mas eu vou fazer aquilo porque é um gosto pessoal que eu tenho, portanto não estou a dar uma aula, não é?. Acho que há sempre muito disto, o gosto pessoal pelas instituições, mas também esse gosto em fazer algo pelos outros, em dar uma aula, não é?, em transmitir conhecimentos, em perceber que as pessoas evoluem. Um requisito que o professor tem que ter é o gostar de e fazer com que os outros gostem e realmente ter esse gosto por ensinar e porque eles aprendam. Pronto, isso acho que é muito importante. [ADMC20, parágrafo 22]

Independentemente da marca do “gostar” ser indiscutível, não basta gostar e ter vontade, é preciso ter conhecimentos, facto que também é reconhecido por alguns professores.

Posso não falar em incompetência, posso falar mais em boa vontade. Há muita gente com muito boa vontade, não é? Penso que há muitos colegas com muito boa vontade, tentar ajudar, tentar fazer alguma coisa por este tipo de populações. Só que, claramente, aquilo que têm, enquanto formação inicial, não lhes é suficiente para desenvolver actividades com segurança. [ADMC20, parágrafo 17].

Estar disponível, gostar e ter no fundo, também alguns conhecimentos teóricos. Só a intuição e o gostar não é suficiente. [ADMC20, parágrafo 17].

4. Personalidade

As características que ganham maior relevo no discurso são a “boa-disposição” e “paciência”. A necessidade de manter um clima alegre e positivo na aula é justificação para a necessidade de o professor se manter bem-humorado e alegre. A paciência prende-se com a necessidade de ser capaz de prestar atenção à grande diversidade de alunos, o que obviamente conduz a diferentes solicitações. O ser afável e compreensivo, envolvido numa boa dose

de simplicidade, são também aspectos patenteados pelos professores de actividade física adaptada.

Dar-lhes atenção é muito importante. Eles sentem que nós fazemos parte da família. Boa – disposição, partilhar com eles momentos de boa disposição, não ser muito... não fazer um trabalho de ditadura, mas um trabalho de envolvimento, em que pode ouvir-se opinião: partilhar com eles momentos de boa disposição, como por exemplo dançar quando eles dançam, às vezes participar um bocadinho. [ADMA14, parágrafo 12].

Mas acho que ela continua com muita paciência, porque é preciso ter paciência também, nas aulas com a terceira idade. Continua com paciência e com ideias. [ADFB11, parágrafo 32].

Características dele, ora bem, ele para além de ser também afectuoso. Pronto, essas características que já enunciei há pouco para um professor competente. Em relação ao grupo, por exemplo, na coordenação do grupo, noto que ele está sempre com uma disposição boa, consegue unir as pessoas, que nos neste momento temos um grupo. Eu já não pertença, mas ainda me considero dentro do grupo, porque ele até me convidou para vir hoje e tal. Mas temos um grupo em que nota-se que há pessoas que já estão há mais anos e depois outras que entraram este ano, que se integraram bem no grupo, foram bem recebidas, e isso também muito por culpa ou devido ao coordenador. [ADMA7, parágrafo 35].

Até conheci alguns que entendiam que conseguiam fazer, pela boa disposição, pessoas muito extrovertidas que não se deixavam influenciar pelo não ser capaz, que ultrapassavam isso, sempre com uma boa disposição e o “és capaz” e ... “Vai para a frente!”, não havia limites para esses. [ADFC30, parágrafo 12].

É uma pessoa extremamente humana, portanto, é uma pessoa que mostrava um conhecimento fora de série, mas que nunca perdeu o factor humano. Portanto, ele falava com uma simplicidade e com um amor das questões, estou a falar do professor João Santos], que já faleceu, mas que me marcou realmente... Porque, sendo um pedagogo psiquiatra, ele tinha bastantes cursos, que a maneira fluida como ele apresentava as questões e acima de tudo o humanismo com que ele apresentava as questões,, o amor ele punha, pronto, as questões todas eram abordadas falando sempre com amor, portanto para ele a palavra estava no amor das coisas. [ADFC25, parágrafo 25].

Claro que tem que ser uma pessoa que tem que ter paciência, ser afável, etc., depois tem que ter as outras competências que tem que ter nas outras áreas também. [ADMB2, parágrafo 17].

Apesar de a generalidade dos professores defender a relação próxima e afectuosa, uma professora troca a simpatia pela empatia e pela eficácia.

Para mim um professor competente é um professor que não é nem simpático nem antipático para as pessoas, é empático com as pessoas. Portanto, estabelece uma relação profissional com elas. Eu penso que as pessoas tem tendência a achar que se tu não és muito simpático com as pessoas, que não és bom profissional, e isso não é verdade. Tu não estás ali para ser muito simpático com as pessoas, nem para lhes passar a mão pela cabeça, estás ali para lhes... para aplicares os teus conhecimentos técnicos e científicos naquela área, em função das pessoas poderem melhorar as sua condição física, a sua aptidão física, e como consequência disso melhorar o seu bem-estar geral. E isso é que é ser bom professor. [ADFB1, parágrafo 8].

5. Auto e heteropercepção da competência profissional

Os professores que referem estas categorias são em número reduzido (8 na totalidade). Relativamente à autopercepção da competência profissional, a maioria das referências são adstritas aos resultados obtidos pelos alunos; contudo uma menção centra-se nas pequenas vitórias do dia-a-dia, que vão muito além destes resultados.

No início do ano começamos com uma população, no fim do ano essa população adquiriu resultados. [ADFA5, parágrafo 10]

São pré-requisitos necessários para trabalhar, se quer ter resultados de mérito. Tudo isso é importante para se ter rendimento dos atletas.

Eu fiquei completamente espantada. Da instituição não tenho ninguém a fazer, tenho uma só, os outros não fazem não querem, ainda não arranjei nenhuma maneira de os conseguir trazer. Da comunidade, deslocam-se 32 pessoas para fazer aula. É uma coisa que mexeu comigo, pessoas que estão no campo, largam o campo para vir à ginástica. Eu acho que isso é uma vitória para nós, conseguir que as pessoas se desloquem para fazerem a aula, é uma vitória. [ADFA8, parágrafo 38]

No que concerne à percepção dos outros sobressai também obtenção de resultados, o ter sucesso.

Para dar resposta a situações diversas e que têm tido bons resultados. [ADFD23, parágrafo 26]

O que eu não acho que seja sempre benéfico, a capacidade de moldar, neste momento é um bocadinho reduzida. Mas eu julgo que, em termos nacionais, é um indivíduo que vai sobressair e que vai ter bons resultados. [ADFD23, parágrafo 23]

Portanto, parece-me que essencialmente estão em campos opostos, mas os dois com muito bons resultados. [ADFD23, parágrafo 24]

É um professor, de certeza absoluta, que vai ter sucesso neste tipo de exercício sim. [ADMC28, parágrafo 24]

Um professor refere que o alcance de bons resultados só é possível se houver competência pedagógica; outra professora advoga que o sucesso só é passível de ser alcançado, se houver capacidade de adaptação.

Se não tiver as competências pedagógicas necessárias não consegue resultados. [ADMB21, parágrafo 14]

Que só com uma boa capacidade de adaptação é que muitas das vezes se consegue algum sucesso. [ADFC30, parágrafo 12]

6. Reflexão

A reflexão, apesar de ser referenciada apenas por quatro professores, assume uma elevada importância relativa por sujeito (2,25). Esta é encarada como um aspecto fundamental no ajustamento do processo de ensino aprendizagem. A reflexão acerca do próprio desempenho também é objecto de menção por um professor.

Leva-nos a reflectir e a melhorar e a tomar decisões, se calhar, mais ajustadas e sobre aspectos que muitas das vezes nós até realizávamos e realizávamos de uma forma inconsciente, [ADMA9, parágrafo 23]

Devem-se envolver mesmo com os próprios idosos, em termos de falar com eles, ver quais são os problemas deles, ver as limitações deles. E, acima de tudo,... chegar a um bom nível, pensar e estabelecer, de início, quais são os níveis, ou quais são as características... Também pensar um bocado em alturas do ano, quais são alturas mais difíceis, que são as alturas do Inverno, em que eles normalmente sofrem mais, estão mais doentes e assim, e temos menos alunos, [ADMB18, parágrafo 14]

Reflectir, estruturar, dizer "não, aquele aspecto penso que não esteve tão ajustado vou procurar melhorar sob esse ponto de vista, para a aula ter melhor ritmo, para haver um movimento maior da parte dos alunos..." o professor se não for capaz de chegar a casa e efectuar este tipo de reflexão, no sentido da melhoria permanente, eu acho que todo o processo de evolução do próprio professor e da turma que está a trabalhar, fica condicionado. [ADMA9, parágrafo 17]

7. Aparência

A aparência, quando marcada por uma certa exuberância e associada às actividades em “voga”, abordadas sem os cuidados necessários, é interpretada como um sinal de incompetência.

São os gajos que gostam de transpirar, top novo, lenço na cabeça, a imagem é muito forte, não é?, muito importante. E depois, eu até acho que as matérias são interessantes, essa nova coisa agora que anda aí do “Jump Fit”. Aquilo até é interessante. Agora a forma como é dada não é adaptada à minha mãe, àquelas senhoras e àqueles senhores aqui. Não é adaptado, não é. [ADFB1, parágrafo 28]

Síntese interpretativa

Os factores mais valorizados são as *metacompetências*, a *motivação* e a *personalidade*; os restantes factores têm pouca expressão, sendo que a apresentação não é percebida como factor que influencia a competência.

Ao nível das metacompetências, a capacidade de adaptação é o aspecto mais valorado. Os profissionais entendem que as características diferenciadas da população, acrescidas das diferenças interindividuais, também acentuadas, exigem ao profissional uma grande capacidade, uma grande versatilidade. Aliadas à adaptação surgem a criatividade e a perspicácia. Em 1994, Barnett referia que uma parte crítica do conceito de competência é ser capaz de lidar com o inesperado e o imprevisível de uma maneira criativa. O bom senso, a necessidade de actualização e de gerar conhecimento são também factores valorizados por estes profissionais.

Os factores motivacionais são percebidos como muito importantes. O “gostar”, aliado à motivação, interesse, satisfação, faz parte dos termos mais mencionados. Willis e Dubin (1990) referem a motivação como um factor importante da competência, tal como Chetham e Chivers (1996, 1998), que incorporam a motivação no modelo de competência que desenvolveram. Esta necessidade de motivação intrínseca é mais um aspecto a adicionar à carga humanista que parece cunhar esta actividade profissional. Não obstante a valorização do gosto, os profissionais referem que, para se ser competente, não basta gostar, é necessário ter conhecimentos. Adicionalmente é de salientar uma visão altruísta, que surge em alguns discursos que se reportam ao sentido de missão, ao “*gosto de fazer pelos outros*”.

As principais características atribuídas ao professor de actividade física adaptada são a paciência e a boa-disposição, envolvidas numa grande dose de afabilidade e de compreensão. Não obstante esta quase unanimidade, uma professora refere que o professor não deve ser nem muito simpático, nem antipático, deve ser empático, este deve manter uma distância conveniente relativamente aos seus alunos. Os traços de afectividade positiva são apanágio dos traços de personalidade mais valorizados. Esta perspectiva humanista apresenta similitudes com a noção de competência de Spencer e Spencer (1993), que apresentam uma definição muito centrada nas características pessoais *“A competency is an underlying characteristic of an individual that is causally related to criterion-referenced effective and/or superior performance in a job or situation. Underlying characteristics means the competency is a fairly deep and enduring part of a person’s personality and can predict behaviours in a wide variety of situations and job tasks. Causally related means that a competency actually predicts who does something well or poorly, as measured on a specific criterion or standard.”* (p.9).

As referências ao contexto são pouco expressivas e estas reportam-se a três aspectos: ao momento actual que a sociedade atravessa; à influência do contexto social de proveniência dos alunos; e à rede mais próxima de influência constituída pelas condições locais onde a actividade se desenrola. A estes aspectos é acrescida a capacidade de integração do professor no meio onde exerce a actividade.

A percepção dos outros e a percepção de si próprio encontram-se circunscritas aos resultados; contudo uma professora refere as pequenas vitórias do dia-a-dia não relacionadas com os resultados, mas que assumem um valor extraordinário.

A ausência de competência pedagógica e de capacidade de adaptação são considerados impedimentos à obtenção de resultados.

As referências à reflexão são diminutas e encontram-se adstritas ao processo de preparação e realização do ensino. A avaliação acerca do próprio desempenho é valorada apenas por uma professora.

A aparência não aparece associada ao exercício competente; pelo contrário, uma professora conota a imagem exuberante, quando aliada à falta de cuidados de adaptação das matérias à população com que se trabalha, com a incompetência.

As circunstâncias particulares e distintivas em que uma professora trabalha pode ajudar a compreender porque variadíssimas vezes, ela vai noutro sentido, ou alude a aspectos não referenciados pelos restantes entrevistados. Na realidade, a necessidade de contextualização é fundamental em todos os aspectos. Tal como Velve (2000) referencia, o contexto em que a pessoa trabalha, as situações e a experiência pessoal não podem ser separadas da interpretação que a pessoa faz do mundo em torno de si. Também Therrien e Loyola (2001), na aplicação da ergonomia aplicada ao campo educacional, consideram a relação sujeito, actividade e contexto como um todo, como uma entidade não separável. A prática docente é assim considerada uma prática situada e contextualizada, não passível de ser interpretada de forma descontextualizada.

Professor/ Instrutor de Fitness

Na concepção de competência, advinda das fontes documentais dos professores/instrutores, percebe-se uma maior valorização da componente ética e da cognitiva e uma menor, da componente funcional.

Da representação do perfil da competência apresentado no Quadro 7.9, as componentes cognitiva e ética assumem a maior relevância; contudo importa salientar que, apesar de ser a componente cognitiva a recolher o maior número de referências, aquando da análise das categorias (uma a uma), verificámos que é a categoria ética profissional que recolhe o maior número de menções (112), e que apenas um elemento não refere nenhum aspecto desta categoria.

Quadro 7.9 - perfil geral da representatividade das componentes nucleares

componentes	categorias		
	<i>grande expressão</i>	<i>média expressão</i>	<i>fraca expressão</i>
. conhecimento	. técnico e teórico especializado	. aplicação . tácito . processual	. contextual
. ética	. ética profissional		. ética pessoal
. pessoal e social	. social e vocacional		. intraprofissional
. funcional	. organização e gestão	. ocupacional específica	. competência motora

+ —————> -

Deste modo podemos considerar que, apesar de em termos globais a componente cognitiva apresentar maior número de referências, é a componente ética que assume uma maior expressão. As categorias que assumem maior relevância em cada componente são: *conhecimento técnico e teórico especializado* (da componente cognitiva), *ética profissional* (da componente ética), *competência social/vocacional* (da componente pessoal e social) e *organização/gestão* (componente funcional). Apesar da componente pessoal e social não ser detentora do maior número de referências, face à tipologia dos discursos, somos levados a considerar que esta assume uma elevada importância. Por agora fiquemo-nos com a impossibilidade de comprovar esta percepção; contudo aos propósitos previamente definidos, acrescemos mais este.

I - Componentes nucleares da competência

1. Competência ética

A generalidade dos professores/instrutores de fitness referem aspectos de natureza ética nas suas entrevistas, nomeadamente 29 professores aludem a questões de ética profissional e 8, a questões de ética pessoal (96,66% e 26,66% respectivamente).

1.1 Ética profissional

Entre os aspectos mencionados, evidenciam-se dois: o *profissionalismo* e a *necessidade de actualização*. O profissionalismo concretiza-se fundamentalmente no *cumprimento de horários, pontualidade e na adequação das actividades aos alunos*.

Profissionalismo. Cumprir os horários. Evoluir em tudo e nunca estagnar. Há sempre coisas a aprender. [FIFB12, parágrafo 6].

Pontualidade. Profissionalismo. [FIMB16, parágrafo 6].

O sentido de responsabilidade. Um grande índice de profissionalismo e uma vontade quase inextinguível de não parar, evoluir. [FIMC18, parágrafo 25].

[FIFA5]

Profissionalismo. Adequar o que estamos a fazer às pessoas e ter sempre noção do que estamos a fazer e para quem. [parágrafo 6]. Pontualidade (tem a ver com o profissionalismo). Respeito pelos alunos. [parágrafo 9].

É que tenha princípios éticos, que invista na sua formação e que desempenhe com carácter profissional aquilo que lhe é pedido. [FIFB19, parágrafo 9].

Mas, por exemplo, lembro-me do professor Israel Malbrett, ligado ao fitness, que é bailarino e que é aquela pessoa que está sempre a evoluir e extremamente humilde. Depois tem também a pontualidade, quando se tem a competência, uma boa performance e se consegue passar bem aos alunos é excelente. [FIFB12, parágrafo 23].

Saber a individualidade do aluno, o tal princípio da individualidade, porque dentro de uma aula temos indivíduos muito diferentes e, às vezes, é isso que também torna também difícil a tarefa do professor: conseguir dar uma aula boa para todos dentro da diversidade que temos perante nós. [FIFD30, parágrafo 12].

A *necessidade de actualização* é considerada uma prioridade, e um professor/instrutor chega mesmo a referir que “a actualização do conhecimento é fundamental pois anda a uma velocidade astronómica” [FIMD27]. Neste sentido, a evolução que a área tem tido nos últimos anos obriga a uma actualização constante, e mesmo assim torna-se difícil conseguir estar sempre actualizado.

Acho que é essencialmente ser uma pessoa que sabe cumprir as suas obrigações; que faz formação nessa área e que se dedica essencialmente aos alunos; que sabe o que eles querem e que tenha alguma preocupação com isso também, porque acho que na maioria dos casos não é isso que acontece. Ser competente é isso: ter formação na área, saber o que está a fazer, ou pelo menos preocupar-se em aprender mais alguma coisa, e evoluir na sua área [FIFC20, parágrafo 9].

Tem que ter uma coisa muito importante que é não se desactualizar. A formação constante. Depois dessa formação constante, tem que saber a linha que quer para a sua actividade profissional e pôr de lado aquilo que não lhe interessa, o que é muito difícil. Nem tudo o que surge no mercado é bom, são modas. Para mim, um bom monitor, que queira fazer uma carreira a sério, tem de saber fazer a sua formação, estar sempre a aprender. Mas vai haver uma altura que ele vai aprender, mas vai também seleccionar. E vai seleccionar não pelo jeito que vai deixar de ter para esta modalidade ou para a outra, mas porque isto não interessa, por isto ou por isto. Isto é uma actividade que é um espectáculo, é uma actividade para ter continuidade. É fundamental que um monitor saiba fazer esta distinção e que continue sempre a sua formação. [FIFD13, parágrafo18].

É um professor que, além de um curso, tem uma permanente vontade de actualização, de estar ao pé do cliente com qualidade profissional, com conhecimento para atingir os objectivos que ele acha que o cliente consegue atingir. [FIMD9, parágrafo9].

Não é uma pessoa tirar uma formação, ou licenciatura ou bacharelato e acabou. Nesta área, principalmente, não! Há sempre coisas novas a aparecer, novos estudos, sempre coisas novas e a pessoa tem que estar sempre em actualização. [FIMB2, parágrafo12].

Ele é coordenador. É um *gajo* super actualizado, super interessado naquilo que faz. Ele é o modelo de referência pela actualização que apresenta, pela forma como vai resolvendo as situações. [FIMD27, parágrafo21].

Um professor, que exerce em simultâneo a actividade de coordenador, refere que, para se ser competente na área, é preciso ter uma atitude muito própria, definindo-a como uma atitude constante de procurar fazer mais e melhor. [FIFMB17].

É alguém que tem atitude própria, que não procura fazer apenas o que tem a fazer, mas sim procura ainda mais, para melhorar a sua prestação e, ao mesmo tempo, a dos clientes. [parágrafo 9].

Muito basicamente é atitude que o monitor tem perante a profissão, perante a actividade que está a exercer. [parágrafo 12].

Já tive alguns colegas que demonstravam a tal atitude no momento do trabalho que evidenciava a competência deles. Não se deixavam ficar à espera que as coisas acontecessem. Iam à procura que as situações fossem sempre melhor do que estavam a ser. [parágrafo27].

As questões do rigor e da capacidade de organização também marcam presença.

Profissional, bastante profissional. Rigoroso e muito organizado. [FIFA21, parágrafo9].

Rigor. Trabalho. [FIFA21, parágrafo9].

Rigor. Pessoas rigorosas no que estão a fazer, porque muitas vezes, quando se está a dar uma aula, seja em grupo ou individual, a pessoa que está a receber tem a uma capacidade grande de influenciar, porque tem um determinado desejo de trabalhar mais uma coisa e menos outra, e às vezes, para agradar, o monitor deixa-se levar. Acho que o rigor é dos principais factores de sucesso e de coerência dentro do trabalho que se está a fazer, porque muitas vezes o que as pessoas querem não é o que elas necessitam. [FIFA23, parágrafo27].

A falta de pontualidade e a não actualização são apanágio da incompetência.

Falta de pontualidade. Isso é um trabalho continuado. Reter é muito difícil, é muito mais fácil meter cá gente nova. Isso é um trabalho de todos os dias, aprender coisas novas. Todos os dias tem de haver melhoria contínua, e o aproximar das pessoas é muito importante. [FIFA21, parágrafo9].

Uma aula que estudou em casa e agora vai ter que dar aquela aula e acabou. Isso é ser incompetente. Em termos de não actualizar-se ou não ir a convenções, ou ir a convenções este ano e não ir mais, porque já viu o que tinha a ver. Ou seja, a incompetência é a pessoa fechar os olhos e não querer saber o que está à volta e olhar só para si e para o seu trabalho. [FIFMB2, parágrafo17].

1.2 Ética pessoal

As questões de ética pessoal são pouco referenciadas por estes profissionais, já que apenas 8 fontes documentais contêm informação relativa a este aspecto. Estas situam-se muito no *saber estar* e na forma como acontece

a relação com o cliente, que se reveste de aspectos como: *respeito, educação e capacidade de ouvir*.

Ter a sensibilidade para ver os problemas que o cliente tem. [FIMB16, parágrafo 9].

Depois, tem que ter uma postura também digna, ter princípios éticos, não é? Porque o trabalho num ginásio não implica só o aluno que está à frente. [FIFD30, parágrafo 18].

A principal diria que é (e que distingue todos) a educação. A pessoa tem que ser educada, é essencial. [FIMB11, parágrafo 12].

Síntese interpretativa

A componente ética, principalmente ao nível da categoria ética profissional, é extremamente expressiva e referenciada por todos, à excepção de um professor/instrutor. Sublinhe-se que o número total de referências é de 112, e a importância relativa atribuída por cada indivíduo é de 3,86, um valor muito elevado. Ao nível da ética profissional, é possível extrapolar que a área profissional aporta grandes exigências de actualização. É sabido que as actividades de academia se têm diversificado e evoluído muito rapidamente, e para isso basta olharmos a extensa listagem de actividades que a generalidade dos ginásios e academias oferece, às quais são acrescidas constantes novidades. Esta diversificação exige que os profissionais invistam constantemente na sua melhoria e na actualização. O profissionalismo, associado à pontualidade, à assiduidade, ao rigor e à organização tem também uma presença forte.

Relativamente à ética pessoal, a sua relevância é muito menor, materializando-se no *saber estar* e nas relações interpessoais com o cliente, que se devem pautar pelo respeito e pela capacidade de ouvir. Independentemente da dificuldade de interpretar de forma inequívoca o perfil de ética pessoal percebido, é possível extrapolar que nele está presente uma das funções atribuídas ao professor, a função pedagógica, apesar de não muito expressiva. A perspectiva mais pragmática, protagonizada por Perrenoud (1995), parece prevalecer, pois além de estar implícita uma relação de respeito entre professor/ cliente, apela à diferenciação em função dos alunos e da situação.

2. Competência cognitiva

A valorização do conhecimento é visível no conteúdo das fontes documentais. O reconhecimento da competência nos pares associa-se bastante à percepção de que estes são detentores de muito conhecimento.

Que tem um conhecimento infundável. Não conheço ninguém que tenha um conhecimento tão aprofundado das questões relacionadas com o Fitness, em geral (modalidade de grupo, musculação, natação). [FIMB26, parágrafo 25].

2.1 Conhecimento técnico e teórico especializado

O conhecimento especializado é o mais valorizado e corporiza-se na formação. Não obstante a importância atribuída à formação, a tipologia da formação não é partilhada por todos. Enquanto uns apelam à necessidade de formação académica em EF e Desporto, outros consideram que basta uma formação na área, e outros ainda advogam a formação académica complementada com formação específica.

A formação académica é um requisito fundamental. [FIFC20, parágrafo 18].

Sou um pouco contra o monitor de educação física, porque eu acho que, se existe uma licenciatura para isso, tem de ser sempre um professor de educação física. Tem de vir de base da licenciatura, porque não existe monitor de medicina, um monitor de arquitectura, ou de engenharia. Eu sou muito contra uma pessoa que não tem uma licenciatura e vem fazer isso. Acho que é desvalorizar a profissão. [FIMB11, parágrafo 12].

A formação e o conhecimento têm que estar sempre presentes, a licenciatura ou o que quer que seja. Depois, também pode investir através de livros, de acções de formação, de vídeos e isso tudo. Mas um requisito fundamental tem que ser esse, a formação. [FIFD30, parágrafo 18].

Acho essencial a formação. Não terá de ser obrigatoriamente a formação em termos universitários, académicos... [FIFB19, parágrafo 18].

Acho que muitas vezes pensam que não, mas penso que essencialmente a licenciatura. Poderás começar por aí. Se calhar há muitas lacunas, mas se calhar vão ser depois colmatadas quando terminar a formação numa área específica. Dão-te uma base e depois, se calhar, se queres aprender alguma coisa mais, e acho que é importante querer aprender mais alguma coisa mais, fazer formações específicas, e ter interesse em aprender mais na área em que estás a trabalhar, e não ficar exclusivamente com a licenciatura. [FIFC20, parágrafo 14].

Ter formação específica na musculação, porque no curso não nos é dada. [FIMB16, parágrafo 18].

É complicado. Nós temos monitores com e sem formação e com e sem formação inicial. Porque pode haver, como há muita formação complementar, sem a inicial, e muita inicial, sem complementar. Para mim, o mais grave de tudo é quando falta uma delas. É fundamental termos uma boa formação inicial. [FIMD26, parágrafo 18].

Para mim, é fundamental o complemento das duas formações, a inicial e a complementar, embora saibamos pessoas sem formação inicial que são excelentes profissionais e que se actualizam e que têm o bom senso de que quando não sabem não inventam e procuram quem sabe. [FIMD27, parágrafo 18].

Importa evidenciar que um instrutor [FIMD6] sem formação específica na área refere que considera que a formação académica é cada vez mais necessária, muito provavelmente face à exigência crescente do mercado de

trabalho. De referir ainda que, apesar da divergência, a maioria dos entrevistados defende a necessidade de formação académica específica.

Aconselho a formação académica, embora tenha tido uma formação diferente, mas que penso ser cada vez mais importante. [FIMD6, parágrafo 20].

Voltando ao início, o ideal é formação inicial e complementar permanente. Actualizar permanentemente.[FIMD26, parágrafo 18].

Muito sinceramente, no mínimo, um curso superior é necessário para poder exercer a profissão. [FIMB17, parágrafo 18].

Além do conhecimento na área e do conhecimento geral, são enunciados outros conhecimentos; os mais referenciados são conhecimentos *técnicos e pedagógicos*, sendo que outros, como fisiológicos, anatómicos, coreográficos, ... também surgem em algumas fontes documentais.

Sabe de tudo um pouco, sabe muita coisa. [FIFA21, parágrafo 25].

A parte da formação, acho que é essencial. Aqui neste ginásio, há uma preocupação anterior, já nem ligam à parte pedagógica e académica, porque contam com isso. Mas por muito que digam, é fundamental. [FIFB12, parágrafo 20].

... Mas é determinante a formação, quer técnica, quer pedagógica, e depois o relacionamento interpessoal. [FIFB19, parágrafo 18].

No discurso de dois professores que exercem a função de coordenadores, é perceptível a associação que fazem entre o tipo de actividade e o conhecimento que mais valorizam. Os que trabalham em actividades mais relacionadas com o cárdio-fitness exigem mais conhecimentos fisiológicos e anatómicos, enquanto os que trabalham em actividades ligadas à ginástica de grupo dão mais importância ao conhecimento de coreografias, ritmo...

Se for na dança, nas aulas de ritmo, já tem outras características: é a alegria, a capacidade de coreografar; já não interessa nada se sabe alguma coisa de Fisiologia ou não. O que me interessa é que ele saiba de coreografias. . [FIFD13, parágrafo 15].

Primeiro: gosto de saber que conhecimentos fisiológicos básicos tem. Quem não sabe de Fisiologia não sabe como funciona o corpo. Quem não sabe de Anatomia não sabe como está estruturado o corpo. Portanto, a Fisiologia e a Anatomia são conceitos básicos aqui a dominar. [FIMD9, parágrafo 12].

O apelo à necessidade de equilíbrio entre a vertente teórica e a prática é defendido por um instrutor. [FIMD10].

Penso que as duas coisas juntas são muito importantes. Só teoria... licenciado em educação física, na área da Nataçao, se não tiver uma boa componente prática... Tem de haver o balanço e o equilíbrio entre as duas coisas. [FIMD10, parágrafo 20].

2.2 Conhecimento tácito

A experiência é bastante valorizada, sendo referida como uma fonte de conhecimento, em três vertentes: como experiência profissional, como vivência desportiva e como aprendizagem com outros. Todas elas são tidas como importantes.

E experiência profissional, seja ela na parte prática, seja na parte pedagógica. [FIMB24, parágrafo 9].

Foi assim que comecei: Primeiro comecei a trabalhar e depois aprendi com outros bons profissionais. [FIMD10, parágrafo 25].

Consegue ter uma percepção melhor do que outra pessoa que está do outro lado, que tem a formação académica e profissional, mas não tem experiência e vivência do desporto. [FIMB24, parágrafo 23].

Se tiver uma larga experiência, não só em termos de "monitoragem", mas em termos de prática do desporto. [FIMB11, parágrafo 18].

A ausência de experiência prática nos processos de formação superior é vista como uma grave lacuna. Segundo o professor, é preciso "rua" para que a aprendizagem realmente aconteça. E esta visão é reforçada por outro professor, quando refere que é preciso que se criem oportunidades para ganhar experiência.

Estamos a preocupar-nos demasiado na parte teórica, mas há uma falta de ligação da parte teórica com a prática. Estamos a formar sem ligar o conhecimento à realidade. Ou seja, falta à faculdade sair à rua e analisar o que estão a reclamar, e agir... Mas, quando têm de estar ao pé do cliente, não conhecem a prática e não conseguem adaptar os conhecimentos teóricos. Há uma falta de conhecimento radical nessa área. Não há uma ligação entre os conhecimentos entre a parte teórica, o dado prático e a ligação para melhorias. Há um défice grande nessa área, mas porque falta aos professores que estão na faculdade, falta "rua", falta tomar contacto com um problema e tentar resolver logo. Quando atinge o nível x como melhora, de que maneira e para quê? [FIMD9, parágrafo 37].

Mas, de preferência, também possuir já umas boas bases, antes de ir para essa licenciatura, e ter uma oportunidade para ganhar experiência. Não há nada como trabalhar, para realmente lidar com vários casos e começar a perceber como se deve trabalhar com cada um deles, porque cada caso é diferente. [FIMA28, parágrafo 18]

Outra ideia que marca o conhecimento tácito é considerar que a experiência permite a aquisição de capacidade de improviso; ou seja, capacidade de reagir ao imprevisto, o mais eficazmente possível, com os recursos que se possui.

Então a pessoa tem que ter a flexibilidade em saber. Ser competente é ser isso. As pessoas que estão lá dentro terem a capacidade de improvisar. Isso já vem um bocadinho com experiência também. Se uma pessoa está a começar, tem mais dificuldade em sentir-se mais à vontade, em mudar seja o que for. Se já tiver alguma experiência, já ajuda muito a uma pessoa a poder controlar melhor as aulas. [FIMB2, parágrafo 9].

2.3 Conhecimento processual

Quase metade dos professores/instrutores aludem ao conhecimento processual, sendo que a importância relativa atribuída por indivíduo é elevado

(1,79). As referências materializam-se principalmente no conhecimento dos meios, sendo que os aspectos de segurança são os mais mencionados.

É aquele que consegue fazer um trabalho seguro com os seus praticantes. [FIMC3, parágrafo 9].

A pessoa sentir-se segura com o monitor e saber que está a fazer as coisas direitas. [FIFB22, parágrafo23].

Transmitia uma segurança naquilo que dizia e naquilo que fazia, mesmo a prescrever os programas, explicando o porquê das suas decisões. Era ainda uma pessoa muito preocupada com as fichas iniciais e tentava aplicar os seus conhecimentos da melhor forma possível. [FIMB25, parágrafo21].

Surgem ainda outros aspectos que se prendem com a especificidade da actividade em causa, por exemplo, o saber “*contar a música*”

É muito importante conhecer a música, porque não é só fazer 10 abdominais. Nós trabalhamos com música e há muitos instrutores que não o sabem, e é muito importante saber contar a música. [FIFA7, parágrafo18].

O não saber planear é apontado como indício de incompetência.

Não sabem programar um treino, não sabem a execução dos exercícios. [FIMA8, parágrafo20].

2.4 Conhecimento contextual

O conhecimento contextual é pouco expressivo, sendo apenas mencionado por 8 elementos, num total de 11 referências. Não obstante a dimensão das referências, estas encontram-se adstritas à necessidade de dar resposta às exigências do contexto, mais especificamente às necessidades do cliente. É preciso satisfazer o cliente porque, caso contrário, ele não permanece.

Num local destes e num ginásio com estas características tem de ter isto. [FIFD13, parágrafo 12].

É necessário ter um leque de informação muito grande para satisfazer o cliente. Isto é, temos de ir ao encontro das necessidades das pessoas, porque se não tivermos clientes, não temos trabalho. [FIMB25, parágrafo 9].

Se é uma pessoa que não precisa de acompanhamento, se é uma pessoa que precisa fundamentalmente de andarmos ali a falar, ou seja, informações sobre o tipo de cliente, que é uma coisa difícil. Em função disso, nós podemos gerir melhor o contexto. Mas aquilo que vemos na sala de musculação é que a maioria das pessoas precisam de atenção, ou tecnicamente ou afectivamente, porque há muita gente que vai para o ginásio e o que quer é conversar. [FIMD27, parágrafo 21].

O não conhecimento do cliente/aluno e do produto que se “vende” no local são considerados sinais de incompetência.

Aquele que não conhece a sua turma. [FIFA7, parágrafo 15].

Um mau profissional aqui é uma pessoa que não tem iniciativa, não é proactivo e não conhece o produto [...]. [FIFA21, parágrafo 15].

2.5 Aplicação de conhecimento

A aplicação de conhecimento consubstancia-se, quase na totalidade, na expressão “*saber o que está a fazer*”.

Saber o que está a fazer [FIFC20, parágrafo 9].

Acho que é isso, tinham muito carisma. Notava-se que, quando faziam aquilo, sabiam daquilo que estavam a fazer. Tinham conhecimento daquilo que estavam a ensinar, mesmo dentro do Health Club. Eles viam pormenores das pessoas. A gente tem que reparar como é que iam nuns testes que andavam baixos; pedir para contrair abdómen, porque a posição na bicicleta altera muito a lombar e esforça um pouquinho os paravertebrais. Certas coisas assim. [FIFB14, parágrafo 23].

Know-how, isto é saber fazer, saber fazer. [FIFA21, parágrafo 6].

É um monitor que sabe o que está a fazer. Não lhe sai os exercícios vindos do acaso ou da sua imaginação. [FIFA7, parágrafo 12].

Que demonstre em todas as aulas que sabe porque está a fazer as coisas. É que nós também temos muitos clientes a testar-nos nesse aspecto, porque fazemos isto? Porque muitas vezes eles sabem, são médicos, e nós temos de saber. Um bom professor tem de ter estas qualidades. Num local destes e num ginásio com estas características tem de ter isto. [FIFD13, parágrafo 12].

O ser capaz de se exprimir e o fazer passar os conhecimentos são aspectos que surgem numa fonte documental. [FIMB11].

Fazer passar para as pessoas todos os seus conhecimentos. [parágrafo 9].

Saber exprimir da melhor maneira aquilo que sabe. [parágrafo 12].

A noção de *saber aplicar* de forma adequada à população em questão é outra ideia que percorre os depoimentos.

Para mim é saber aplicar o conhecimento aos clientes que estão com ele no momento. [FIFMB16, parágrafo 9].

Saber aquilo que está a aplicar. Conhecer aquilo que está a oferecer em termos de produto. [FIFA5, parágrafo 9].

Síntese interpretativa

A categoria do conhecimento especializado é a mais valorizada, materializando-se na formação na área. A formação académica, apesar de ser maioritariamente aceite como necessária, é desvalorizada por alguns professores/ instrutores, para quem basta uma formação específica; outros, pelo contrário, vêem a formação específica como complemento à formação académica. A tipologia de conhecimentos, à excepção dos conhecimentos técnicos e pedagógicos, que se assumem como transversais, difere de acordo com a especificidade da área de intervenção (cárdio-fitness, ginástica de grupo, etc.).

No conhecimento tácito, a experiência é valorizada e circunscreve-se a três fontes: *experiência profissional* (prática ou pedagógica), *vivência de prática desportiva e aprendizagem com outros mais experientes*. A necessidade de facultar aos estudantes em formação inicial experiências reais é reconhecida como importante, tal como a criação de outras oportunidades para ganhar experiência. Neste sentido, Fernandez (1999) refere que o processo de aquisição de competência é dinâmico, sendo por isso necessário reconhecer a necessidade da formação, mas também da experiência.

O conhecimento processual é bastante expressivo, reportando-se fundamentalmente ao conhecimento dos meios, mais especificamente, da garantia da segurança durante a condução do processo de “ensino”.

A aplicação de conhecimento assume um valor bastante expressivo, sendo referenciado por 17 professores/instrutores. Este materializa-se, quase na totalidade, na expressão “*sabe o que está a fazer*”. O *ser capaz de passar o conhecimento, aplicar e adaptar* são outros aspectos referenciados.

As referências ao conhecimento contextual são diminutas e apoiam-se na necessidade de dar uma resposta satisfatória ao cliente. Para tal, é necessário dominar o produto e procurar conhecer bem os clientes, de forma a proporcionar-lhes o que procuram.

3. Competência funcional

3.1. Competências específicas do ofício

A ligação próxima à categoria aplicação de conhecimento coloca algumas dificuldades na distinção clara entre o conteúdo pertencente a cada uma das categorias; contudo, verificámos que a ideia que ocupa o centro desta categoria é a *transmissão de informação e a aplicação de conhecimentos*.

Para mim isto é um bom professor. Consegue transmitir isso aos alunos, consegue transmitir, dependendo da aula, quais as linhas mestras da aula. Se é uma aula de localizada, de trabalho com barras, a necessidade que tem de coisas muito importantes que é determinar a articulação. [FIFD13, parágrafo 9].

Aplicar os conhecimentos. [FIMB16, parágrafo 12].

Saber transmitir às outras pessoas tudo o que sabe, tudo o que conhece ao longo dos anos...tudo aquilo que aprendeu. Saber exprimir-se e da melhor maneira, fazer passar para as pessoas todos os seus conhecimentos. [FIMB11, parágrafo 12].

Sem nada, conseguia fazer milagres. [FIFB1, parágrafo 21].

Um monitor competente não é aquele que dá aulas muito bonitas, de espectáculo, mas sobretudo aquele professor que consegue perfeitamente fazer na sua aula uma curva de esforço gradual, que acaba a aula e as pessoas continuam. É aquela curva de Gauss que aprendemos. Que consegue passar isso para os seus alunos. [FIFD13, parágrafo 9].

A execução de outras tarefas relacionadas com as características das actividades recebe menções esporádicas. Refira-se a título de exemplos: “*ler o corpo, o movimento*”. A generalidade destas menções reporta-se aos momentos da preparação ou realização do ensino.

Necessita de ter formação pedagógica e de observação corporal, saber ler o corpo, o movimento. [FIFA23, parágrafo 8].

O [nome] no campo de esquematização de esquemas, ou seja a fazer os métodos de esquemas que nós desenvolvemos, ele era excelente. [FIMB15, parágrafo 27].

Tudo está bem preparado, quer as imagens mais técnicas que pode dar (que há pessoas que gostam de imagens mais técnicas), quer as menos técnicas. [FIFA5, parágrafo 21].

3.2 Organização e gestão

Os processos de organização e gestão são bastante valorizados pelos professores/instrutores de fitness, pois, apesar de serem referenciados apenas por 10 sujeitos, a importância que estes lhes atribuem é elevada (2,5). Ao analisarmos o conteúdo da categorização, verificámos que algumas referências se reportam ao processo de E/A, nomeadamente às etapas de planificação, de realização e de avaliação. Relativamente à realização, a gestão das diferenças individuais revela ser o aspecto mais proeminente.

Saber a individualidade do aluno, o tal princípio da individualidade; porque, dentro de uma aula, temos indivíduos muito diferentes e, às vezes, é isso que também torna também difícil a tarefa do professor: conseguir dar uma aula boa para todos, dentro da diversidade que temos perante nós. [FIFD30, parágrafo 12].

Professor tem de saber ver na sua aula algumas diferenças, e ver o que eles podem e não podem fazer, e ser capaz de substituir um exercício por outro, para não deixar nenhum aluno de fora. [FIFD13, parágrafo 12].

Ainda relativamente à gestão do processo de E/A, o *orientar*, o *corrigir*, o *controlar*, o *procurar cumprir os objectivos* são também objecto de referências.

É uma pessoa que orienta os alunos, tendo em conta os objectivos e segundo um programa. Nessa avaliação física, ficamos com os parâmetros principais do aluno e, tendo em conta isso, desenvolvemos os objectivos de um programa em que o aluno é acompanhado. Havendo qualquer dúvida, estamos sempre disponíveis para corrigir exercícios, para avaliar a competência dos alunos. [FIMB15, parágrafo 9].

Andar sempre em cima dos alunos. Ter um controlo geral. Existem vários objectivos e, fazer com que os objectivos sejam concretizados. [FIMB9, parágrafo 12].

A gestão de recursos humanos é mencionada sob duas perspectivas: gestão de motivações dos alunos e gestão da organização. Pretende-se otimizar as mais-valias de cada um, aspecto este que, nesta área, não tem tradição em Portugal.

Saber fazer e também ter um boa gestão das pessoas e das motivações, daquilo que as move para as trazer aqui. Boa gestão de recursos humanos. [FIMB9, parágrafo 12].

Quando fiz formações, vi a organização que eles têm e a forma como partilham a informação lá fora, e que, cá no nosso país, não existe tanta partilha de informação. Lá fora estão sempre a ajudar, em termos de desenvolvimento, pelo menos foi essa a minha experiência. Cá não vejo esse tipo de entreaajuda. [FIMC3, parágrafo 23].

Síntese interpretativa

Ao nível da componente funcional, a categoria organização/ gestão é a mais expressiva, isto apesar de ser similar o número de fontes que referenciam a categoria ocupacional específica. A maior importância atribuída por cada sujeito à organização gestão (2,5) e a convergência dos aspectos referidos dão uma maior expressão a esta categoria, comparativamente à ocupacional específica, que regista um índice de importância relativa mais baixo (1,56). As referências da categoria organização/gestão reportam-se ao processo de E/A, com maior incidência na gestão das diferenças individuais dentro do contexto sala de aula. A gestão dos recursos humanos é também referenciada, sob a perspectiva da organização, ser capaz de responder eficazmente às demandas dos clientes, assim como organizar a partilha e entreaajuda entre os profissionais.

Cerca de 1/3 dos professores referenciam a categoria ocupacional específica, sendo que a generalidade destas menções se reporta ao momento de realização do ensino. As referências materializam-se essencialmente na *transmissão* e na *aplicação* de conhecimentos. Surgem outros aspectos relacionados com a observação do desempenho dos alunos e com a preparação do ensino, mas com muito menos relevo.

A competência motora não foi objecto de nenhuma referência e as competências básicas são praticamente irrelevantes.

4. Competência pessoal e social

A componente pessoal e social assume uma grande expressão na representação de competência dos professores/instrutores de fitness. Ambas as categorias revelam índices elevados de importância relativa por indivíduo, nomeadamente 2,65 na categoria vocacional/social e 2,19 na categoria intraprofissional.

4.1 Competências intraprofissionais

Mais de metade dos sujeitos refere aspectos relacionados com o respeito pelas normas profissionais e colegialidade. A capacidade de *trabalhar em equipa* é o aspecto mais valorizado.

O trabalho em equipa é visto como um trabalho fundamental, e considera-se que todos os elementos são importantes, estando presente a ideia de anti-vedeta. O ser capaz de “*vestir a camisola*” também é tido como muito importante.

O saber estar em equipa é visto sobre dois prismas: por um lado interessar-se pelos outros e ajudá-los a melhorar e, por outro, ser simultaneamente capaz de reconhecer as suas dificuldades e de procurar ajuda dos colegas.

A importância do trabalho em equipa é encarada como relevante, não apenas para a evolução individual, mas também para a melhoria da própria organização.

A partilha de informação é vista nos dois sentidos, tanto dos mais experientes para os menos experientes, como dos menos para os mais experientes.

Que tem de saber trabalhar em equipa. Mas essencialmente trabalhar em equipa. [FIMD6, parágrafo 9].

Que todos tenham uma boa formação e saibam lidar com todo o tipo de população que existe e que saibam trabalhar em equipa. Às vezes, acho que é preferível ter uma equipa média trabalhadora do que ter uma equipa de vedetas, que trabalha cada um para si. Portanto, a capacidade de trabalho em equipa é fundamental, para mim. Para qualquer coisa, a equipa tem de estar sempre junta. Uma característica desta área é dizer mal uns dos outros, quando tínhamos muito mais a ganhar se trabalhássemos todos juntos. E, portanto, seria a capacidade de trabalho em equipa, a sua formação, a ajuda entre eles e a disponibilidade, isto é vestir a camisola. Sim já. Principalmente preocupar-se com o trabalho dos colegas. Alertar quando estamos a fazer algo menos correcto. [FIMC3, parágrafo 23].

Principalmente preocupar-se com o trabalho dos colegas. Alertar quando estamos a fazer algo menos correcto. [FIMB16, parágrafo 25].

Aqui tenho colegas que, quando comecei, foram uma referência positiva, quer pela disponibilidade em termos de ajudar os outros, porque, quando comecei, não tinha a bagagem que eles tinham; quer pela competência que têm; quer pela formação que já têm, pela experiência pedagógica e pelos conhecimentos técnicos da modalidade. [FIFB19, parágrafo 25].

Mas também acho que é muito importantes as acções de formação e que no próprio local de trabalho se saiba intercambiar com os seus colegas as dificuldades que tem e que vai encontrando. [FIMD6, parágrafo 20].

E por isso é que tem os professores que cá tem e o trabalho de equipa que temos feito. As coisas partem de nós e se tivermos iniciativa e formos proactivos, com um bom trabalho de equipa, as coisas conseguem andar para a frente. [FIFA21, parágrafo 25].

A pessoa competente é aquela que está preocupada não só com o seu trabalho, mas que também se preocupa com o trabalho dos outros e de certa forma, apesar de ingrato, tentar corrigir os outros e tentar ensinar. A partilha é importante, em qualquer actividade se a equipa for unida o trabalho será sempre melhor. Em todos os trabalhos, um bom ambiente gera automaticamente um trabalho muito melhor. Isto é, se numa equipa não existir ninguém a formar-se, não é injectado um novo conhecimento. Esse mesmo conhecimento nunca é partilhado e estagna [FIMA28, parágrafo 21].

Apesar de ter 50 anos, está sempre disposto a discutir uma aula, a saber o que eu achei. O que me mais agrada nele é a forma como ele colhe informação de qualquer um que tem menos experiência do que ele. Aquilo que eu não faço ele não faz. Diz-me: "Ou faço nestas condições, ou não faço". E sabe-me explicar porquê. [FIFD13, parágrafo 21].

As dificuldades de trabalhar em equipa são interpretadas como prenúncio de incompetência.

Não conhecimento daquilo que faz; autoritarismo; isolamento. Ou seja, não ser capaz de trabalhar em equipa. [FIMC13, parágrafo 15].

O ambiente da organização é apontado por um professor/instrutor como promotor ou obstáculo ao trabalho em equipa. Enquanto nuns locais a partilha é incentivada e o clima ajuda, noutros isso simplesmente não acontece. [FIMB2]

Graças a Deus, posso dizer que o [Ginásio tal] é um dos ginásios em que me dou muito bem, porque geralmente a equipa de trabalho que está cá dentro é uma equipa com que posso falar, com quem temos reuniões. Geralmente, há muitos ginásios, por incrível que pareça, pensam não ser precisas reuniões. Outros que marcam reuniões a mais. Ou seja, a incompetência é a pessoa fechar os olhos e não querer saber o que está à volta e olhar só para si e para o seu trabalho. [parágrafo 17].

Há uns lados onde podemos conversar, há instrutores competentes, há uma boa equipa, um bom ambiente o ginásio funciona. Noutro lado, quando não há tão bom ambiente, já não funciona tão bem. [parágrafo 27].

A interacção com os colegas num bom clima relacional de respeito mútuo é assumida como um factor distintivo do bom profissional.

Acima de tudo, é preciso ser um bom colega. E saber respeitar os colegas é importante para se ser um bom monitor e um profissional. Esta máquina deverá funcionar como um todo e não individualmente. [FIMA8, parágrafo 15].

Tipo de relação que tem com os alunos e com os colegas. Isto é, que seja bom a nível técnico, que tenha um bom relacionamento com os alunos e estes com ele, com os colegas. [FIFC4, parágrafo 9].

4.2 Competências sociais e vocacionais

As relações interpessoais preenchem esta categoria, sendo que o *saber lidar* com as pessoas e o ser capaz de estabelecer uma *boa relação* são os

aspectos mais destacados. Contudo, a capacidade de *autocontrolo* também é referenciada por um professor/instrutor. [FIMC3].

Uma boa capacidade para lidar com o stress. Conseguir lidar com pessoas de diferentes níveis e maneiras de ser, o que é muito difícil. Isto é, a relação humana [FIMC3, parágrafo 12].

É uma das pessoas que admiro, porque é super educada, tem montes de conhecimentos a nível de natação, a nível técnico e de relação com as pessoas. [FIFC4, parágrafo 23].

Capacidade de Diálogo. Bom relacionamento com as pessoas. Presença da pessoa. [FIMB11 parágrafo 6].

Nas referências às relações interpessoais, dois aspectos se destringem: a relação professor/ aluno e a relação professor/com todos os outros sujeitos que “coabitam” no mesmo local de trabalho.

[FIFD30].

Acabam por ter uma relação ótima com os alunos [parágrafo 15].

Acho que, acima de tudo, tem que ser uma pessoa que consiga relacionar-se bem com as pessoas que o rodeiam. [parágrafo 18].

Ela consegue e depois, lá está, consegue uma boa relação com os alunos. Vê-se que é apreciada, que os alunos gostam dela, que a procuram e também funciona bem com toda a gente do ginásio, por exemplo. [parágrafo 21].

Uma pessoa muito humana e atenciosa, principalmente com crianças, isso é fundamental. Uma pessoa que, antes de tomar uma postura inflexível, explica o seu ponto de vista, dialogando. [FIMD6, parágrafo 23].

André era uma pessoa excelente em termos de convívio directo com os alunos e ensinou-me muito na relação professor/aluno. [FIMB15, parágrafo 27].

A capacidade de ser empático assume igualmente uma elevada expressão.

Tem que ter empatia com as pessoas que estejam a frequentar as aulas. Se não tiver empatia e paciência, para quem lida com público é um pouco difícil. [FIFB14, parágrafo 6].

Depois é importante, num local destes, a empatia que estabelece com o cliente. Se o cliente não gostar do professor, não adianta ele ser muito bom professor. Eu tenho que estabelecer logo uma empatia com o cliente, para o motivar, para ele vir à minha aula. [FIFD13, parágrafo12].

A empatia que vai criando com as pessoas e fazer um bom relacionamento entre o professor e o aluno. [FIFA5, parágrafo18].

Além dos aspectos já colocados, outros surgiram, nomeadamente a capacidade de “*inspirar confiança*” mas também a *disponibilidade, dedicação e empenhamento*.

Para mim o bom professor consegue isso. Que o cliente acredite nele, que siga os seus conselhos. [FIFD13, parágrafo12].

A pessoa sentir-se segura com o monitor que está, saber que está a fazer as coisas direitas. [FIFB22, parágrafo23].
Dedicação. [FIFD30, parágrafo 6].

Uma delas era treinadora de natação, e era muito competente pelo empenho naquilo que fazia. Muito dedicadas, marcaram-me pelo jeito que tinham em lidar com os miúdos, e também aprendi com isso. É importante não só saber de Natação, mas também saber lidar com pessoas, sejam adultos ou crianças. [FIMD10, parágrafo 25].

Dedicação. Disponibilidade. Esforço. [FIFB1, parágrafo 6].

E depois tiver a atitude e o empenho que deve ter penso que é suficiente. [FIMB17, parágrafo 24].

A referência aos aspectos pedagógicos, psicológicos e de aconselhamento também marcam presença. Refira-se que, para alguns profissionais, estas questões são consideradas quase que inatas e mesmo pouco susceptíveis de serem trabalhadas.

Mas é determinante a formação, quer técnica, quer pedagógica e depois o relacionamento interpessoal. Mas isto, se calhar, trabalha-se pouco. É um bocadinho inato acho eu. Embora se possa trabalhar um bocadinho. [FIFB19, parágrafo 18].

Tentamos criar hábitos de rotina de treino e uma rotina de vinda ao ginásio; e para conseguirmos isso, temos que ser muitas vezes conselheiros e psicólogos. [FIMB25, parágrafo 12].

Não podemos chegar lá e dizer que vamos fazer isto, isto e isto, e as pessoas fazem. Tem que haver qualquer coisa que as desperte. Depois também ser psicólogos. Temos de ser um bocadinho de tudo. [FIMB2, parágrafo 20].

Síntese interpretativa

A categoria intraprofissional é bastante relevante na conceptualização de competência do profissional de fitness. O trabalho em equipa é encarado como um aspecto fundamental ao desenvolvimento pessoal e da própria organização, enquanto o isolamento é desígnio de incompetência. O ambiente da organização é apontado por um professor/instrutor como um factor que pode promover ou obstaculizar o trabalho em equipa.

Não obstante a expressão elevada da categoria intraprofissional, a categoria social e vocacional consegue suplantá-la. A qualidade das relações corporiza o centro das referências, que se circunscrevem a dois aspectos: a relação professor/aluno e a relação professor/com todos os outros sujeitos que “coabitam” no mesmo local de trabalho. A empatia é marca registada.

O empenho e a dedicação também figuram nas fontes documentais, acrescidas da capacidade de inspirar confiança e de autocontrolo. Os aspectos pedagógicos, psicológicos e de “aconselhamento” são assumidos como importantes, sendo considerados, por alguns profissionais, aspectos inatos e pouco susceptíveis de serem trabalhados. O presságio da importância que esta categoria poderia assumir acaba por se confirmar. Esta perspectiva encaixa no entendimento de Spencer e Spencer (1993), que considera que os traços e personalidade constituem a parte submersa do conceito de competência, pouco susceptível de ser alterada.

II - Factores relacionados com a competência

Tal como podemos observar no Quadro 7.10, no apanhado geral das menções aos factores relacionados com a competência sobressaem os aspectos da personalidade, a motivação e as metacompetências.

Quadro 7.10 - referências aos factores relacionados com a competência

categorias		referências/ casos	importância relativa por sujeito
sub-categorias			
	trabalho	6/ 4	2
contexto	envolvimento	1/ 1	1,5
metacompetências/transcompetências		28/ 13	2,15
motivação		20/ 11	1,82
personalidade		29/ 14	2,07
hetero e autopercepção da	autopercepção	4/ 3	1,33
competência profissional e	heteropercepção	9/ 7	1,29
performance			
reflexão		2/ 2	1
aparência		8/8	1

1. Contexto de trabalho e envolvimento

A importância atribuída aos factores contextuais é muito diminuta, com registos destas categorias apenas em 5 fontes documentais. .

As referências são de carácter genérico, circunscrevendo-se à vantagem do conhecimento do contexto. Deixam ainda entreaberta a noção de que o “comportamento” tem que se ajustar às exigências do contexto, mais especificamente ao “cliente”.

Num local destes, vou falar de uma coisa que, à partida, não é um aspecto... não vou falar do aspecto físico, beleza, mas eu “vendo” saúde através do exercício físico. Eu tenho que mostrar que estou aqui bem disposta, que tenho uma postura correcta... Depois é importante, num local destes, a empatia que se estabelece com o cliente. [FIFD13, parágrafo 12].

Em função disso, nós podemos gerir melhor o contexto, mas aquilo que vemos na sala de musculação é que a maioria das pessoas precisam de atenção. [FIMD27, parágrafo 18].

Desligar-se do contexto, é sinónimo de incompetência.

Ou seja a incompetência é a pessoa fechar os olhos e não querer saber o que está à volta e olhar só para si e para o seu trabalho. [FIMB2, parágrafo 17].

2. Metacompetências/ transcompetências

As metacompetências são um factor muito valorizado, uma vez que 43% das fontes contém dados desta categoria, acrescido do facto que a importância relativa por indivíduo é muito significativa (2,15). As referências estão marcadas por dois aspectos: a *busca de conhecimento* e a *capacidade de analisar e tomar decisões*.

... Mas vai haver uma altura em que ele vai aprender, mas vai também seleccionar. E vai seleccionar não pelo jeito que vai deixar de ter para esta modalidade ou para a outra, mas porque isto não interessa, por isto ou por isto. Isto é uma actividade que é um espectáculo, é uma actividade para ter continuidade. É fundamental que um monitor saiba fazer esta distinção e que continue sempre a sua formação. Que saibam disto, que leiam porque é assim. Temos aqui um programa de treino para remoção da massa gorda, que vão ver porque para se reduzir a massa gorda se tem de trabalhar a 60-65% da frequência cardíaca máxima. Porque um dia alguém vai querer saber, vai perguntar e se nós não soubermos explicar a pessoa nunca mais vai acreditar em nós. É fundamentalmente a formação contínua, é saber escolher o seu próprio caminho. Ir eliminando coisas que não lhe interessam, mesmo que outros tenham outras ideias. [FIFD13, parágrafo 18].

Uma postura aberta ao conhecimento é percebida como importante. Esta abertura manifesta-se no ser capaz de incorporar novas ideias, no ser flexível e no manter um espírito curioso.

Uma atitude aberta à aprendizagem. [FIMD6, parágrafo 18].

Então a pessoa tem que ter a flexibilidade em saber. Ser competente é ser isso. As pessoas que estão lá dentro terem a capacidade de improvisar. Isso já vem um bocadinho com experiência também. [FIMD6, parágrafo 18].

E a flexibilidade de aceitar novas ideias. [FIMB26, parágrafo 6].

Devemos ter um conhecimento muito alargado, mesmo consultando a Internet e também as Faculdades, como por exemplo na FCDEF e no ISMAI, que são as mais próximas são importantes para aumentar o nosso conhecimento e também ir acompanhando o que se faz de novo. [FIMB25, parágrafo 18].

O ser “auto-didacta” é outro aspecto mencionado.

Tem ele próprio evoluído tanto como auto-didacta dentro do fitness, e eu admiro-o por isso. E que se tem formado a ele próprio. Apesar de ter 50 anos, está sempre disposto a discutir uma aula, a saber o que eu achei. [FIFD13, parágrafo 21].

É tipo uma biblioteca de conhecimento; ou seja, uma pessoa que não se cansa de querer saber mais. E qualquer pergunta que tenha é a pessoa a quem recorro neste momento, porque tenho a consciência que se tiver alguma dúvida, se ele não souber, amanhã está-me a dizer, “espera aí, não tenho a certeza...”. [FIMA8, parágrafo 23].

O *bom senso* é apontado por dois professores com elevada experiência como a capacidade que contribui para a harmonização de todas as outras.

Isso implica também o cuidado e uma grande quantidade de bom senso, porque aprendemos uma série de coisas que depois na prática não se podem aplicar e vice-versa. [FIMC18, parágrafo 21].

Daí que prefira trabalhar com pessoas que tenham o bom senso e que na dúvida... “olhe surgiu isto assim, assim”... porque eu não sei tudo obviamente, mas não comecei ontem como eles ... o querer saber, mas sem inventar, e o bom senso. [FIMD27, parágrafo 9].

3. Motivação

Não obstante a motivação ser um factor referido por menos de metade dos professores/instrutores (11), a forma enfática como se reportam ao “*gostar*” imputa à motivação intrínseca um papel de grande relevo ao exercício competente. De notar que, além da noção de gostar, são empregues expressões como “*amador*”, em termos de *amar aquilo que está a fazer*”. [FIMD27, parágrafo 9].

Tem que gostar daquilo que está a fazer. [FIFB14, parágrafo 6].

A primeira é a motivação. [FIFD13, parágrafo 6].

Acho que é o amor que tem à prática da musculação. [FIFB22, parágrafo 23].

Gosto, por aquilo que se faz. Tem que se gostar daquilo que se faz e, principalmente nesta área, lidando com miúdos. Primeiro gostar de crianças e depois gostar daquilo que fazemos. [FIMD10, parágrafo 6].

Primeiro tem de gostar daquilo que está a fazer. Se não gostar é impossível manter um determinado [nível] durante tanto tempo. [FIFA5, parágrafo 18].

Foram pessoas que me marcaram, que trabalham com o mesmo entusiasmo como se fosse o primeiro dia e com a experiência toda que já trouxeram de trás. [FIFC20, parágrafo 25].

Não gostar e não ter vocação é visto como indício de incompetência.

Trabalhar pouco, por dinheiro e não gostar daquilo que estão a fazer. [FIFB22, parágrafo 15].

Não ter vocação. [FIMB15, parágrafo 15].

Condições de trabalho inadequadas, nomeadamente o número de horas excessivas que a generalidade dos monitores trabalha por dia, são apontadas por um professor de longa experiência, como um factor desmobilizador dos níveis motivacionais, logo não promotor do exercício competente.

Para mim, um monitor não deveria trabalhar mais do que quatro horas por dia, porque é uma parvoíce, a partir daí, eles querem é vir embora. Não há pachorra, paciência; não há vontade. E se não há vontade, não pode estar a prestar um bom serviço. [FIMD27, parágrafo 21].

4. Personalidade

O factor personalidade é valorizado por quase metade dos professores/instrutores (14). A característica mais valorada é a *simpatia*, sendo que a *alegria*, *humildade*, *simplicidade* e *paciência*, entre outros, também são mencionadas.

Se for um bom profissional, faz tudo sempre direitinho e é simpático. [FIFB22, parágrafo 12].

Ser simpático e trabalhar com os clientes, confraternizar com eles, porque aqui passam vários tipos de pessoas, de vários extractos sociais e várias idades, e é importante saber lidar com cada um deles. [FIMA8, parágrafo 6].

Tem de ser sociável, simpática, divertida e que tenha sentido de humor, porque senão a aula torna-se monótona. [FIFA7, parágrafo 18].

Não disse isto, mas é algo que eu digo imenso – a humildade. A humildade tanto do professor como dos alunos, mas principalmente do nosso lado, para sermos nós o modelo é muito fundamental. [FIFB12, parágrafo 23].
Boa disposição também é preciso. [FIMB15, parágrafo 12].

A boa disposição e o carisma, quando naturais, são características consideradas distintivas. Importa ainda referir que o carisma, quando ocorre no sentido de “*chamar a atenção*” e de grande extroversão, já não é visto como necessário, mas que funciona perante algum tipo de “clientela”.

Lá está! Talvez outra característica será um bocado essa, a boa disposição. Como é que hei-de dizer, aquela magia que se sente no ar, porque também tenho visto. Lá está, tenho confirmado. Bons prelectores, mas que são assim um bocadinho apagados, e não se pode ser. Também se tem que ter assim uma atitude muito alegre, viva, porque isso também é motivador para uma boa aula. Basicamente, são esses, a personalidade também tem um bocado a ver. [FIFD30, parágrafo 21].

Carisma. Não é sentido de humor, mas é... disposição geral. [FIMB17, parágrafo 6].

Tem a ver muito com o carisma. Com o prender. É a diferença. Provavelmente a sala dele está cheia e a do outro que é tão ou mais competente, e tem a mesma formação, não está. É uma questão de carisma, de show, espectáculo. [FIFA7, parágrafo 24].

Um professor/coordenador refere que, no processo de selecção, tem em conta características como a *simpatia* e a *meiguice*, em detrimento dos que se apresentam com posturas mais arrogantes.

Quando tenho que escolher um profissional, vejo se ele é minimamente simpático. Se é doce com as pessoas. Às vezes, nota-se que sabem muito, mas são muito arrogantes e muito dificilmente entram no discurso do cliente, que não sabe o que é aquilo e vem perguntar. [FIMD27, parágrafo 9].

5. Auto e heteropercepção da competência profissional

A percepção da competência é um factor com uma expressão diminuta, perfazendo no total 10 referências. A obtenção de resultados materializa o conteúdo destas categorias, sendo de salientar a destrição de duas ideias: a relativização dos resultados e a eficácia, o sucesso.

É aquele que consegue fazer um trabalho seguro com os praticantes. É eficaz e ao mesmo tempo proporciona um bem-estar. [FIMC3, parágrafo 9].

Avaliação, planeamento, eficiência e observação. [FIFA29, parágrafo 6].

Por vezes não conseguimos grandes resultados com um aluno, mas isso não significa que nós não estejamos a fazer o nosso papel bem feito. Por vezes, não nos esforçamos tanto e o resultado aparece de um dia para o outro, num determinado indivíduo. [FIFB1, parágrafo 9].

Ele trabalha com *personal training* e tem muito sucesso com *BT*'s e tem muito sucesso... [FIMD27, parágrafo 21].

6. Reflexão

A reflexão é um factor não percebido como importante para a competência. Apenas é referenciado por 2 professores/instrutores, e de forma muito pouco específica. Uma das referências relaciona-se com a capacidade de analisar, tanto ao nível do trabalho que realizou, como do que observa.

Apesar de ter 50 anos, está sempre disposto a discutir uma aula, a saber o que eu achei. O que mais me agrada nele é a forma como ele colhe informação de qualquer um que tem menos experiência do que ele. [FIFD13, parágrafo 21].

É um observador muito crítico em tudo, e muito cuidadoso com as crianças, que é um dos grupos etários que gosto muito. [FIFC4, parágrafo 25].

7. Aparência

A aparência, apesar de apenas surgir em cerca de 1/3 das fontes documentais, é referenciada de forma bastante consistente. A imagem “saudável” é vista como um requisito importante, acrescida de uma boa apresentação geral.

Está apresentável a nível físico, principalmente, porque faz reflectir uma boa imagem não só do clube, ao cliente, que nós somos saudáveis e que também praticamos exercício físico. [FIMB16 parágrafo 22].

Boa gestão dos recursos humanos, uma boa imagem pessoal, saber fazer (Know-how) e saber fazer. [FIFA21, parágrafo 6].

Não vou falar do aspecto físico, beleza, mas se eu [vendo] saúde através do exercício físico, eu tenho que mostrar que estou aqui bem disposta, que tenho uma postura correcta. [FIFD13, parágrafo 12].

Primeiro a apresentação. [FIMB25, parágrafo 12].

É preocupado com a roupa dele, com o visual. E isso é o factor número 1, o seu cartão de visita. [FIFA5, parágrafo 21].

Síntese interpretativa

Os factores que mais se evidenciam na percepção de competência são a personalidade, as metacompetências e a motivação, sendo que a aparência também revela um papel importante. A personalidade é valorizada por cerca de metade dos respondentes (14); contudo o factor de importância relativa de cada indivíduo é mais baixo comparativamente às metacompetências. A importância atribuída aos factores da personalidade transporta-nos para uma perspectiva de competência com rasgos personalistas, que teve como precursor McClelland (1973) e marcou toda uma década nos EUA (anos 70 a 80).

A valoração das características pessoais continuaram a vigorar, com outros autores, nomeadamente com Spencer e Spencer (1993), para quem a

competência se revia num iceberg, em que a parte emersa era, mais moldável, o conhecimento e as habilidades e a submersa, de difícil acesso e desenvolvimento, o autoconceito, traços de personalidade e motivos. . Nesta mesma linha de pensamento, Parry (1996) distinguia duas “áreas” na competência: a competência “*hard*”, que se refere a conhecimentos e habilidades relacionadas com o trabalho, e a competência “*soft*”, que se refere a traços de personalidade, valores e estilos.

A característica que surgiu como mais relevante foi a *simpatia*, seguida de outras, tais como: *alegria*, *humildade*, *simplicidade* e *paciência*. O ter carisma, no sentido natural, é também referenciado como aspecto distintivo.

As referências às metacompetências estão marcadas pela busca de *conhecimento* e a capacidade de *analisar e tomar decisões*. Estar aberto ao conhecimento e incorporar novas ideias são também aspectos relevados. Dois professores com elevada experiência assumem o bom senso como uma particularidade que diferencia o profissional.

Não obstante os factores motivacionais serem um factor referido por menos de metade dos professores/instrutores (11), a ênfase colocada na motivação intrínseca imputa-lhe um papel de grande relevo no exercício competente. Não gostar e não ter vocação são vistos como indícios de incompetência. Sob este ponto de vista, a noção de competência que emerge revela uma certa abrangência, que Kouwenhoven (2003) categoriza como descrições de competência mais elaboradas.

A aparência surge como uma marca bastante forte, apesar de apenas 8 fontes documentais conterem referências a esta categoria. A necessidade de ter um aspecto saudável do ponto de vista físico é vista como fundamental para que a mensagem de saúde e de “beleza” passe para os clientes. Na sua globalidade, o “visual” é também valorizado e interpretado como uma imagem de marca que procura ser “vendável”.

Os aspectos de natureza contextual são pouco valorizados e de natureza muito generalista. Apesar da pouca representatividade destas categorias, tal não obsta a que se reconheça que, para estes profissionais, o conhecimento do contexto e a adaptação do comportamento às características contextuais,

principalmente às exigências do “cliente”, é um factor importante para o desempenho profissional competente.

O factor percepção da competência revelou uma expressão diminuta. A ideia que perpassa esta categoria remete para a obtenção de resultados, relativizada ao tipo de população e de eficácia.

As referências à reflexão não assumem qualquer relevo, pois além de muito diminutas, apenas 2, são de carácter muito geral, reportando-se à análise do realizado e do observado. Esta quase ausência de valorização da reflexão diverge da maioria dos modelos de competência profissional que tendem a incorporá-la. Cheetham e Chivers (1996,1998) atribuem-lhe mesmo o estatuto de super-meta. Argyris, Schön (1974) referem que, para ser competente, um profissional necessita de reflectir acerca da sua acção, para poder aprender com ela.

3. Conclusões

Nesta fase, que se pretende precisa e concisa, deparamo-nos com algumas dificuldades inerentes à própria natureza do estudo e à quantidade de informação obtida. Na tentativa de contornar as dificuldades e alcançar uma apresentação clarificadora, optámos por estruturar as conclusões em três pontos. Na definição destes pontos tivemos como referência o propósito central do estudo, as etapas definidas e as questões de pesquisa. No processo de “construção” das conclusões procurámos paulatinamente colocar em evidência aquilo que ao longo do trabalho foi ganhando consistência e esbater aquilo que não conseguiu conquistar espaço. Os pontos definidos foram os seguintes:

1. síntese das concepções explicitadas pelos profissionais de cada área ocupacional;
2. comparação das concepções explicitadas pelos profissionais das quatro áreas ocupacionais;
3. construção de um “mapa” conceptual da noção de competência profissional dos profissionais do desporto.

3.1 Síntese das concepções explicitadas pelos profissionais de cada área ocupacional

Neste primeiro ponto, foi nosso intuito detectar se existe uma unidade identitária de cada área profissional conferida pela perspectiva de competência patenteada pelos seus profissionais.

Assumindo, desde já, a impossibilidade de representar, na sua completude, a configuração da percepção de competência de cada área profissional, optámos, numa primeira instância, por colocar em relevo as principais ideias que emergiram das fontes documentais, para depois avançar com uma configuração da “ideia de competência” dos profissionais de cada área. Na definição dos aspectos a considerar na representação da configuração de competência, tivemos como referência os pontos utilizados por Hong e Stahle (2005)⁷⁵, num estudo acerca da co-evolução do conhecimento e da competência na área da gestão, tendo sido definidos os seguintes pontos: *orientação paradigmática, perspectivas e conceitos e assumpção de base.*

3.1.1 Professor de Educação Física

A diversidade de modos como os professores de Educação Física expressaram a sua ideia acerca do constructo competência transportou-nos para duas realidades distintas: discursos identificadores da acção docente (a maioria) e discursos bastante inespecíficos, pouco identificadores da actividade profissional, não ficando clara, numa primeira abordagem às fontes documentais, a existência de uma forte identidade profissional entre os profissionais de Educação Física.

A ideia central que trespassa a generalidade das fontes documentais é a de que o professor é um educador, porquanto deve consignar uma dimensão ética à sua acção. Ao professor é atribuído o papel de transmissor de valores, obrigando-o a um modo particular de agir.

A necessidade de formação pedagógica está bem presente nos depoimentos dos professores, sendo interpretada não como um mero elemento

⁷⁵ (a) perspectives and concepts; (b) basic assumption; (c) focus; (d) dimensions of CM transition. (p.140)

utilitário, mas como uma componente fundamental à competência, a ser integrada nos vários sectores da formação.

A importância atribuída às diferentes categorias e subcategorias que estiveram na base da análise das entrevistas é muito dissemelhante, sendo que algumas chegam mesmo a ser irrelevantes.

Relativamente às componentes nucleares, tornou-se perceptível que os professores de Educação Física possuem uma noção de competência fortemente sustentada nas componentes ética e de conhecimento. As relações interpessoais, pertencentes à componente pessoal e social, são consideradas fundamentais à actividade central do professor: o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne à componente funcional, e face aos estudos anteriores, era esperado que esta tivesse maior expressão. Esta componente consubstancia-se na capacidade de fazer e de executar, visando a promoção das aprendizagens. De referir que os discursos nesta componente são bastante divergentes, pois enquanto uns colocam ênfase na necessidade de individualizar o ensino e de adequar a matéria, outros centram-se na necessidade de regularidade e intervenção sistemática. Outros, ainda, referem a importância de dominar as novas tecnologias, não esquecendo o planear, o realizar e o avaliar o ensino.

Os factores contextuais são muito pouco valorizados, se exceptuarmos o conhecimento dos alunos, quer na vertente grupal, quer na individual. A noção de integração na escola, como organização, é completamente omissa. O professor centra o seu discurso na função de leccionação, não incorporando qualquer outra função inerente à actividade docente dentro da estrutura organizacional escola.

O factor resultado, traduzido no sucesso dos alunos, é pouco valorizado, sendo que a percepção dos outros é mais valorizada que a percepção de si próprio.

A ideia de competência surge assim envolta em aspectos de natureza ética, conceptual e relacional, acrescida de dois factores fortemente valorizados, as metacompetências e a motivação. Ao nível das

metacompetências, a capacidade de adaptação e a criatividade são enunciadas como ferramentas cruciais ao exercício profissional, pois permitem dar resposta à diversidade e ao imprevisto que caracteriza o ensino. O gosto pela profissão é visualizado como o “motor” que despoleta e mantém a manifestação e o desenvolvimento da competência. A experiência vivida e a partilha são também consideradas fonte de aprendizagem e de desenvolvimento. Refira-se que, ao nível da partilha com os pares (sub-categoria intra-profissional), esta é considerada pouco habitual, embora referida como um aspecto a incrementar.

Configuração da “ideia” de competência

Face aos dados procedentes da tarefa interpretativa, dos resultados parciais e da síntese aqui apresentada, cumpre-nos dizer que existe uma grande valorização da formação e do conhecimento.

Outro aspecto a ter em conta é a grande relevância da ética profissional, corroborando a generalidade das definições de competência que consideram que o elemento unificador de competência é a sua íntima ligação ao exercício de uma profissão.

Relativamente à orientação paradigmática subjacente à noção de competência, apesar de integrar diferentes elementos do modelo de competência utilizado como referencial de análise, a centração acontece na pessoa, ou seja, no comportamento e conhecimento do professor. Possuir atributos e conhecimento para dar resposta às exigências do trabalho marca indelevelmente a concepção de competência dos professores de EF. Deste modo, somos levados a situar a concepção de competência algures numa posição intermédia entre o foco racionalista e o interpretativo...

Quanto à perspectiva de competência, são visíveis compósitos de duas perspectivas: a funcionalista e a personalista, isto apesar da expressão da componente funcional não se ter revelado tão elevada quanto o previsto. Deste modo, é possível inferir que a “ideia” de competência se encontra mais próxima do funcionalismo (*worker-or-work oriented approach*) do que do estruturalismo (*integrated approach to both worker and work*), até porque as menções à reflexão também se revelaram extremamente reduzidas. Depreende-se assim

que, na assumpção de base da noção de competência, está implícita não só a capacidade de obter recursos (competência como recursos), mas também a de os mobilizar para os aplicar (competência como integração de capacidades). Na Figura 7.2 podemos observar a representação da noção de competência dos professores de EF.

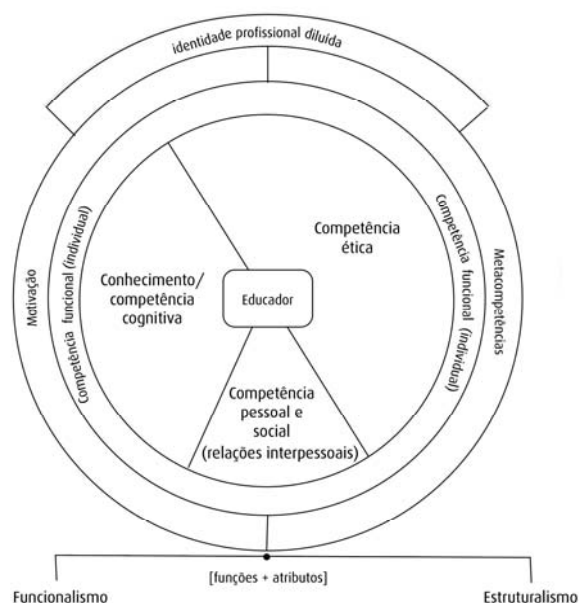


Figura 7.2 - representação do entendimento de competência dos professores de Educação Física

3.1.2 Treinador

A especificidade dos discursos dos treinadores transporta-nos rapidamente para o teor da actividade profissional que estes profissionais exercem, deixando antever a existência de um determinado consenso em torno do entendimento do que é um treinador competente. Não obstante a profissão de treinador ainda padecer de regulamentação e de normativos, e a maioria dos treinadores que constitui a amostra (70%) não exercer a actividade em exclusividade, o sentido de pertença à profissão parece estar presente.

A ideia central apreendida da generalidade das fontes documentais é que o treinador é um profissional que edifica a sua competência numa relação muito íntima entre a “acção teórica” e a “acção prática”. Esta ideia é expressa também no papel de relevo que este atribui à experiência, em três vertentes: de prática

desportiva, de terreno e de observação de outros treinadores mais experientes. A persecução da melhoria do rendimento dos atletas/equipa é uma marca do exercício competente, sendo que ao treinador é atribuído o papel de liderança, no respeito pela autonomia de todos os elementos que constituem a equipa técnica, e na condução “justa” dos atletas.

A necessidade de formação especializada está bem expressa nos discursos dos treinadores; contudo não existe unanimidade quanto à tipologia da formação, uma vez que uns referem a necessidade de formação superior, enquanto outros, pelo contrário, dizem que o importante é o conhecimento, não interessando a sua origem.

Não obstante as diferentes valorações atribuídas às diferentes categorias que serviram de suporte à análise das fontes documentais, quase todas acabam por assumir importância, e com uma convergência muito acentuada. Deste modo, é possível identificar o que é mais valorizado, mas torna-se difícil nomear o que é pouco valorizado.

A componente nuclear que assume a primazia é o conhecimento, sendo que o conhecimento experiencial e a aplicação de conhecimento são considerados fundamentais. A questão ética, adstrita ao profissionalismo e ao respeito pelo atleta, é considerada um requisito fundamental ao exercício competente, ao qual se agrega a capacidade de gerir os atletas e a equipa técnica (aspectos da componente funcional).

O gosto e a paixão pela modalidade são considerados requisitos fundamentais ao exercício competente. Gostar de competir e de ganhar são também apontados como elementos motivacionais relevantes.

Não obstante o número de referências recolhidas pelos factores *metacompetências* e *reflexão* não ser muito elevado, face ao teor convergente das mensagens entre os treinadores que os mencionam (treinadores mais experientes), pensamos que estes devem ser adjudicados à noção de competência. Ao nível das metacompetências, emerge a noção de “maleabilidade”, em resultado da harmonização entre *adaptação* e *flexibilidade*. Acresce que o “bom senso” é também considerado uma ferramenta essencial

ao processo decisório do treinador. A reflexão é considerada importante, quer na aquisição, quer no desenvolvimento da competência.

À aparência é concedida uma expressão reduzida, todavia a mensagem é similar. Os treinadores que mais valoram esta categoria trabalham ao nível do desporto profissional de elevado nível e consideram que a forma como o treinador se apresenta perante os *media* é um factor de promoção ou despromoção da sua competência, o que indirectamente influi na sua competência. Nesta conformidade, apesar de não ser um elemento central da competência, a “situacionalidade” da aparência aponta para a considerar um dos compósitos que integra o todo, que é a competência.

À semelhança da aparência, também as menções ao contexto são diminutas, porém repletas de significado. Das mensagens, é possível extrapolar que tantos os factores contextuais, circunscritos às condições locais em que decorre à acção, como o envolvimento social dos atletas e do treinador são factores que “moldam” ou “toldam” a actuação do treinador.

A ideia de competência apresenta-se, assim, lata e agregadora de um vasto conjunto de elementos, onde o conhecimento “útil”, associado a aspectos de natureza ética e funcional, ocupa uma posição de destaque. A percepção de competência (*hetero e autopercepção*) e a *motivação* assumem a supremacia entre os factores que influenciam a competência. Não obstante a associação detectada entre competência e rendimento desportivo, foi possível vislumbrar a existência de um entendimento do treino como um processo pedagógico, que requer o respeito pelo atleta como um todo. A obtenção de resultados a qualquer preço é claramente colocada em causa.

Configuração da “ideia” de competência

A valorização do conhecimento remete-nos para um dos atributos exigidos por qualquer profissão, a necessidade de um conhecimento especializado.

Ao treinador são conferidos dois papéis distintos: a de formador e a de gestor, sendo que, em ambos, a capacidade de liderança é requerida. A função de gerir vai desde a gestão do conhecimento, dos atletas, da equipa técnica,

até à ligação com a estrutura organizacional em que está inserido. O rendimento desportivo, principalmente aos “olhos” dos outros, é um factor que “pesa” na noção de competência.

A orientação paradigmática que subjaz à noção de competência evidenciada pelos treinadores situa-se mais perto do foco interpretativo. O trabalhador e o trabalho surgem em íntima ligação, sendo que a experiência “vivida” ocupa um lugar de destaque. Os elementos identificados como constituintes da competência irrompem de forma muito interligada, nomeadamente ao nível do conhecimento, em que a “acção teórica e prática” são entendidos em uníssono. Também a atribuição de interdependência entre os atletas, a equipa técnica e as condições de trabalho (condições instrumentais e humanas) confirmam esta noção de trabalho integrado. De referir ainda que a noção de dinamismo também marca presença.

Quanto à perspectiva de competência, a presença da perspectiva integrada, apesar de mais forte, não obscurece por completo a emergência de traços da perspectiva behaviorista, na qual o resultado final (output) ocupa um papel central. A maior proximidade ao estruturalismo (*integrated approach to both worker and work*) começa a vislumbrar-se, todavia ainda não se confirma na sua plenitude. Podemos considerar que a competência é entendida como um constructo integrador de capacidades, a “caminhar” para um entendimento em que é considerada um processo de produção de recursos e capacidades.

Na Figura 7.3 podemos observar a representação do entendimento de competência evidenciado pelos treinadores.

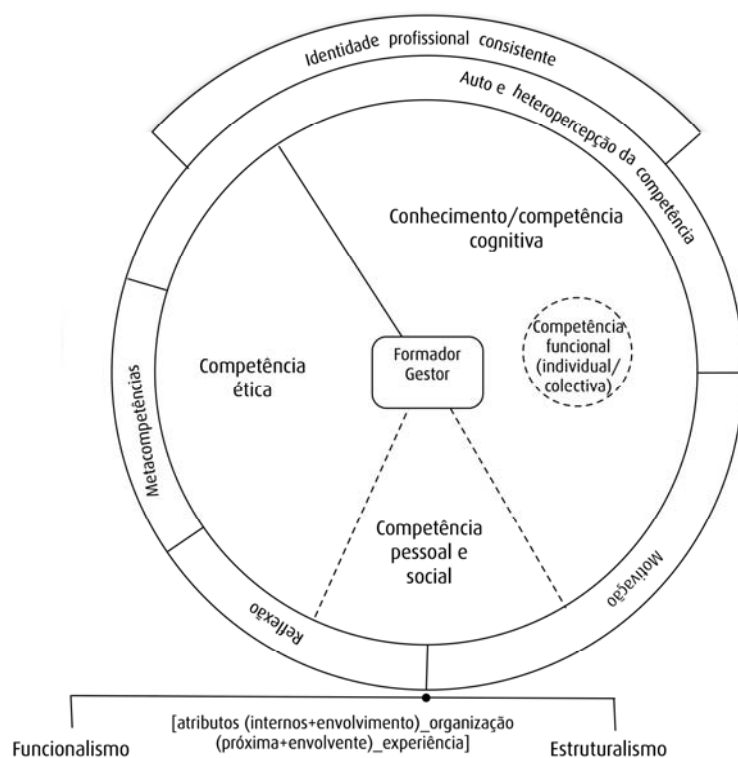


Figura 7.3 - representação do entendimento de competência dos treinadores

3.1.3 Professor de Actividade Física Adaptada

O teor do discurso dos professores de actividade física adaptada remete-nos rapidamente para a profissão que exercem, todavia com enquadramentos distintos. Enquanto uns estabelecem padrões comparativos com a docência, outros fazem-no relativamente ao treino. É notório que os sentidos atribuídos à actividade específica que exercem dentro da área profissional (socialização, rendimento, saúde, ...) se relacionam directamente com o “formato” do discurso.

O reconhecimento da grande carga afectiva que rodeia o exercício profissional é a ideia nuclear que emerge na representação de competência. A sensibilidade perante o aluno/atleta/utente é considerada um ponto-chave da competência. Ao professor é atribuído o papel de conselheiro, exigindo-se grande disponibilidade e envolvimento pessoal.

A necessidade de complementar a formação em EF e Desporto, com uma formação específica e de acordo com a área de intervenção, é advogada

pela generalidade dos profissionais. Estes profissionais denunciam algumas inseguranças advindas de lacunas ao nível dos conhecimentos específicos.

Os dados denunciam uma noção de competência algo enviesada, pois apesar de todas as categorias, à excepção da aparência, serem mencionadas, o discurso acaba por se formatar por questões de natureza afectiva.

No que respeita às componentes nucleares da competência, a componente pessoal e social emerge como componente central da noção de competência, sendo que as componentes cognitivas e ética também são muito valorizadas. Ao nível da componente funcional o “fazer bem”, materializado no aprender e/ou no participar, é preocupação central. O processo de antecipação é bastante focado e incorpora o conhecimento das condições humanas e materiais.

Os factores mais valorizados são as *metacompetências*, a *motivação* e a *personalidade*. Ao nível das *metacompetências*, a capacidade de adaptação, aliada à criatividade e à perspicácia, é considerada requisito ao exercício competente. O “bom senso” e a necessidade de actualização e de gerar conhecimento são também factores valorizados por estes profissionais. A necessidade de envolvimento afectivo exige que o profissional goste muito do que faz. Mais uma vez, os traços da personalidade colocam tónica na afectividade positiva, pois exige-se paciência e boa-disposição, envolvidas numa grande dose de afabilidade e de compreensão.

A percepção de competência (resultados) assume uma importância relativa, sendo que a sua expressão vai desde aspectos macro a pequenas vitórias do dia-a-dia, i.e., desde o conseguir alcançar os objectivos de desempenho definidos para determinada etapa até ao conseguir levar o aluno a participar na aula.

A imagem de competência projectada por estes profissionais coloca a afectividade relacional, “assessorada” por um conhecimento sólido e uma dimensão ética alargada, como figura nuclear. A exigência de entrega e a capacidade de sobrepor as necessidades dos alunos às suas próprias crenças e necessidades marca a noção de competência.

Configuração da “ideia” de competência

A ênfase colocada nos aspectos relacionais, extremamente centrados nos atributos pessoais do profissional, remete-nos para uma representação de competência atomista, muito circunscrita a aspectos “humanistas”.

No que concerne à orientação paradigmática, a “ideia” de competência situa-se mais próxima do foco interpretativista, pois a valorização da relação trabalhador vs trabalho e da experiência “vívda” está bem presente. Relativamente à perspectiva de competência, face à clara contração nas características do profissional, nomeadamente na forma de estar, de pensar e nas próprias vivências, é a perspectiva personalista que emerge.

É de assumir também que a representação de competência se situa num lugar intermédio entre o funcionalismo e o estruturalismo, pois apesar de a contração estar nos recursos individuais, a capacidade de gerir recursos também está presente. Refira-se o “lugar” atribuído aos factores metacompetências, motivação, contexto próximo e envolvimento.

Na Figura 7.4 podemos observar a imagem de competência transmitida pelos professores de Actividade Física Adaptada.

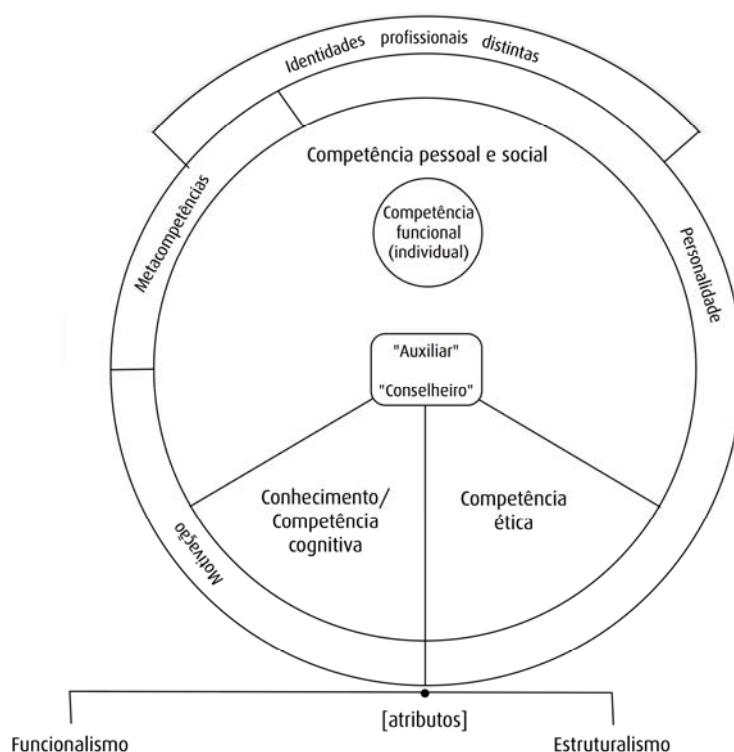


Figura 7.4 - representação do entendimento de competência dos professores de Atividade Física Adaptada

3.1.4 Professor/Instrutor de Fitness

Os profissionais de fitness apresentam discursos um pouco dispersos, munidos de pouca profundidade. O teor das fontes documentais oscila entre uma informação mais associada a prestação de serviços e outra mais relacionada com a área educacional. Apesar da identidade profissional não ser facilmente perceptível, vislumbra-se um padrão de discurso similar.

O cerne da noção de competência dos profissionais do fitness está envolto num grande pragmatismo e, na generalidade das categorias, a visão utilitária marca presença. Refiram-se como exemplos: o conhecimento processual materializado no conhecimento dos meios, como forma de garantir a segurança; o conhecimento contextual, como forma de responder satisfatoriamente ao cliente; a tipologia das relações que, apesar do cariz pedagógico que lhe é atribuído, está mais marcada pela “agradabilidade” das relações que pelo valor formativo. Ao profissional de fitness é atribuído o papel de prestador de serviços especializados, ao qual se exige uma boa capacidade

de relacionamento interpessoal e elevado investimento ao nível da actualização.

A formação académica específica é maioritariamente aceite como necessária; todavia algumas vozes dissonantes apontam em sentidos opostos: enquanto uns consideram que basta uma formação específica, outros consideram necessário uma formação especializada complementar à formação académica. A experiência real de ensino é muito valorizada no contexto de formação, apelando-se ainda à criação de outras oportunidades.

Equilíbrio é o que se pode considerar que existe entre três das quatro componentes nucleares da competência (a ética, a cognitiva e a pessoal), sendo a componente funcional, pela menor valorização, a que se afasta da tríade. Quanto às categorias e subcategorias, a variabilidade é a nota dominante, desde as muito expressivas à não valorização, como é o caso da competência motora.

A organização e o trabalho em equipa são encarados como factores a integrar na noção de competência.

A valorização da componente ética advém grandemente da elevada exigência que o profissional enfrenta ao nível da actualização. O saber estar, no sentido lato do termo, é também considerado fundamental ao desempenho competente.

A aparência assume um papel relevante. A necessidade de ter um aspecto saudável do ponto de vista físico é vista como fundamental para que a mensagem de saúde e de “beleza” passe para os clientes. Na sua globalidade, o “visual” é também valorizado e interpretado como uma imagem de marca que deve ser vendável. Mais uma vez o pragmatismo vem à tona.

Os factores percepção da competência e reflexão não assumem relevância na representação de competência.

A ideia de competência surge assim envolta em aspectos de natureza ética, pessoal e cognitiva, aditada dos factores metacompetências, personalidade e motivação. As metacompetências materializam-se na necessidade de actualização, na abertura ao conhecimento e no “bom senso”, que é assumido como elemento diferenciador. As características da

personalidade encontram tradução na simpatia, e a motivação intrínseca é considerada fundamental ao exercício competente.

Configuração da “ideia” de competência

A valoração equilibrada, atribuída pelos profissionais de fitness a três componentes nucleares da competência: ética, competência pessoal e social e competência cognitiva, acrescida da importância assumida pela categoria aparência e da relevância da organização, remete-nos para uma representação de competência bastante lata e integrativa.

No que concerne à orientação paradigmática, a noção de competência situa-se mais próxima do foco interpretativista, embora, se nos situarmos na dicotomia acção instrumental/acção prática, tendo em conta o pragmatismo que marcou o discurso destes profissionais, sejamos levados a situá-la mais perto da acção instrumental. Na orientação “instrumental”, o sentido é dado pela eficácia, não havendo lugar a questionar o porquê dos fins. Não obstante a orientação interpretativa e a acção prática se situarem em pólos diferenciados, estas não são incompatíveis.

A perspectiva integrativa de competência assume maior visibilidade, existindo uma clara abertura e integração de elementos, cuja “funcionalidade” só é possível se houver conjugação. Factores, como as metacompetências, a motivação, o contexto próximo e de envolvimento, tendem a correlacionar-se de forma harmoniosa. A competência é vista como algo que é criado e construído através das práticas, dos investimentos da organização e do profissional, e não como um conjunto de recursos pré-existentes. Definitivamente, mas não categoricamente, pensamos que o estruturalismo tem presença acentuada na “ideia” de competência do profissional de fitness.

A Figura 7.5 ilustra o entendimento de competência evidenciado pelos professores/instrutores de fitness.

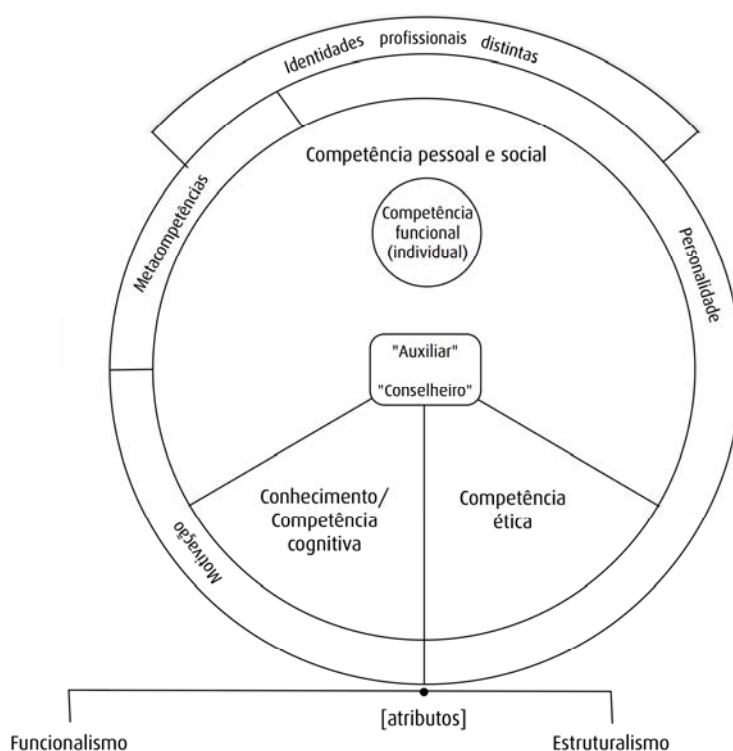


Figura 7.5 - representação do entendimento de competência dos professores/instrutores de fitness

3.2 Comparação das concepções de competência explicitadas pelos profissionais das quatro áreas ocupacionais

A estruturação do processo comparativo da representação de competência dos profissionais das quatro áreas em estudo foi efectuada com base na perscrutação das similitudes e dos aspectos distintivos. O recurso a representações esquemáticas teve como principal objectivo simplificar e evidenciar os aspectos transversais e distintivos das diferentes áreas profissionais.

A informação aqui sistematizada teve como ponto de partida o número de referências e a leitura do “conteúdo” de cada categoria/subcategoria, ao qual se agregou a configuração da competência de cada área profissional, inferida no final da etapa 1.

Optámos por apresentar, em primeiro lugar, uma visão macro, colocando em evidência os aspectos convergentes e divergentes ao nível das componentes nucleares e dos factores que influenciam a competência (Figura

7.), para, de seguida, aumentarmos o nível de especificação, lançando olhares parciais sobre cada uma das componentes nucleares. (da Figura 7.6 à 7.11).

3.2.1 Visão macro

Na Figura 7.6 verificamos que as questões de natureza ética e do conhecimento são componentes transversais incorporadas na noção de competência dos profissionais de todas as áreas. A componente funcional, apesar de surgir com uma magnitude moderada, está claramente incorporada na noção de competência. Os profissionais de actividade física adaptada sobrevalorizam a componente pessoal e os de fitness agregam-na às componentes ética e de conhecimento.

Ao nível dos factores que influenciam a competência, as metacompetências e a motivação, assumem grande relevância na noção de competência profissional da generalidade dos profissionais. O factor personalidade ganha importância nas áreas de actividade física adaptada e do fitness, enquanto que, na área do treino, é a percepção da competência e a reflexão que se associam às metacompetências e à motivação.

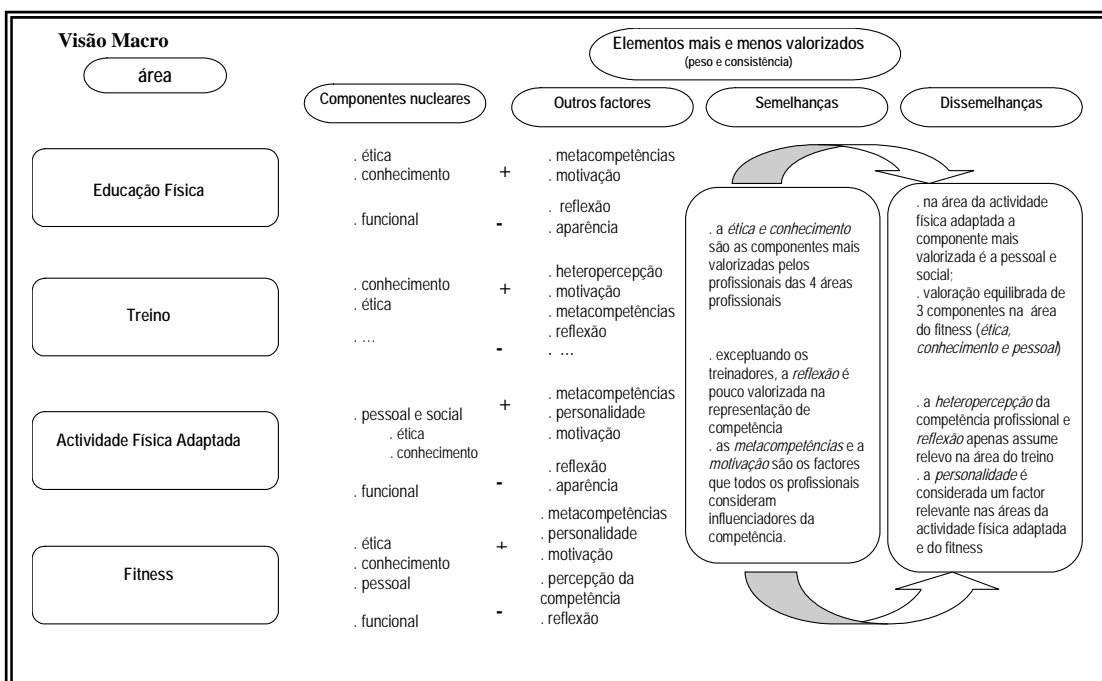


Figura 7.6 - semelhanças e dissimilaridades da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais: visão macro

3.2.2 Visões parciais

3.2.2.1 Competência ética/valores

Numa análise mais detalhada de cada componente nuclear verificamos que existem elementos que a generalidade dos profissionais incorpora na noção de competência, mas o “recheio” apresenta algumas dissemelhanças.

A componente ética é materializada de forma bastante análoga pelos profissionais de todas as áreas, enquanto que a responsabilidade no cumprimento de horários e o respeito pelas normas e valores que regem a actividade profissional são claramente assumidos (Figura 7.7).

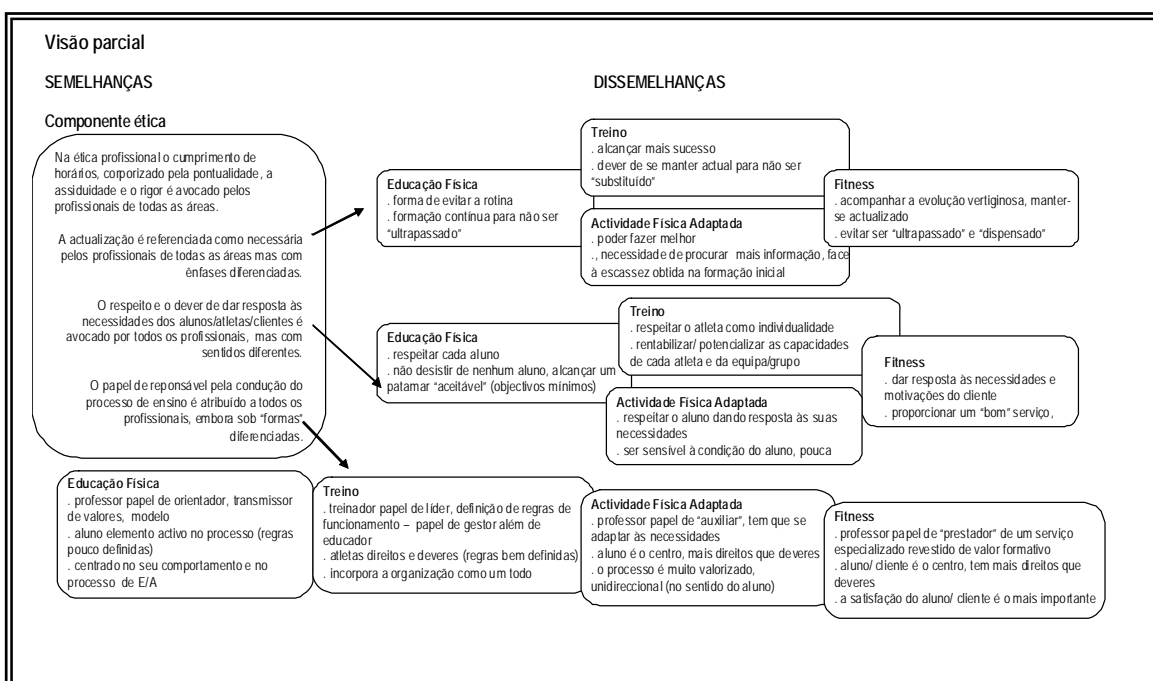


Figura 7.7 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente ética: visão parcial

O investimento na formação, como forma de actualização, é tida como necessária por todos os profissionais, mas o intuito é variável. Enquanto que, ao nível da EF, a actualização é encarada como um meio de evitar a rotina e não se deixar ultrapassar, já na área da adaptada é vista como uma forma de colmatar a escassez de informação ao nível da formação inicial e à busca incessante do querer fazer “melhor”. Nas áreas do treino e do fitness, a necessidade de actualização ultrapassa largamente os aspectos de motivação

intrínseca, visto que garantir a continuidade no emprego é um factor incontornável para os profissionais de ambas as áreas. Acresce que, no treino, a busca de ferramentas que auxiliem na melhoria do sucesso desportivo é também um aspecto a considerar e, no fitness, o manter-se a “par” das constantes inovações na área é imprescindível à “sobrevivência” profissional.

No que concerne à ética pessoal, o respeito pela individualidade do aluno/atleta/cliente é um aspecto tido como fundamental pelos profissionais de todas as áreas, e as dissemelhanças surgem ao nível dos fins. Enquanto que, na EF, o objectivo enunciado é o de conseguir que todos os alunos alcancem um determinado patamar, objectivos “mínimos”, já no treino o objectivo é rentabilizar as capacidades do atleta, rendimento máximo; na adaptada o intuito é responder às necessidades do aluno, objectivos “ajustáveis” que vão desde a melhoria de desempenho à simples participação; por sua vez, no fitness, é dar resposta às necessidades e motivações do aluno, proporcionar satisfação é o objectivo principal.

Todos os profissionais referem que têm o dever ético de condução do processo, contudo, na assumpção do papel, alguns compósitos revelam diferenças. Ao professor de EF é atribuído o papel de educador e de modelo, ao treinador ao papel de educador e, agregado, o de gestor. Ao professor de adaptada é atribuído o papel de “auxiliar” e ao de fitness o de prestador de serviços especializados com revestimento formativo. O aspecto formativo percorre a noção de competência, embora a acentuação seja mais forte na área da EF e do treino.

3.2.2.2 Competência cognitiva/conhecimento

Além das questões de natureza ética, o conhecimento é considerado um elemento central da competência. Tal como podemos observar na Figura 7.8, existe uma grande convergência em torno da valorização que é dada às diferentes categorias do conhecimento.

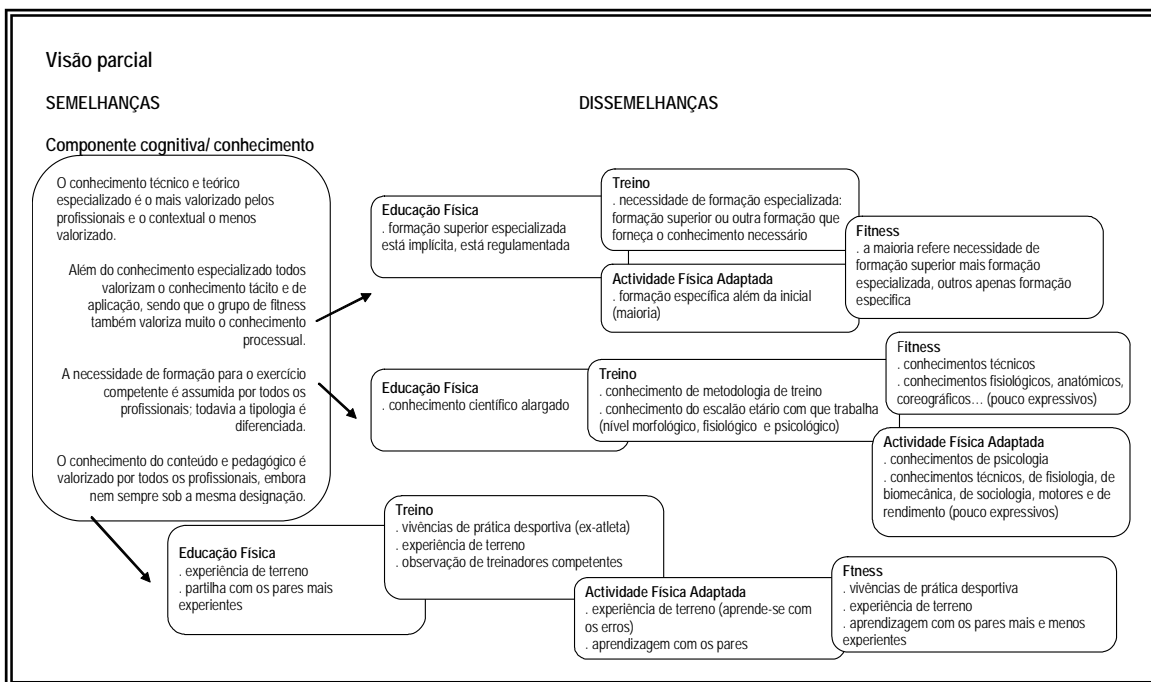


Figura 7.8 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente cognitiva: visão parcial

O conhecimento teórico e técnico especializado, materializado na formação, é o mais valorizado e o conhecimento contextual o menos valorizado. A apologia da formação especializada, em complemento à formação superior, é defendida por um número considerável de profissionais de todas as áreas, exceptuando na área da EF, em que a questão não se coloca, pois a formação superior é uma exigência legal ao exercício profissional.

A inclusão do conhecimento do conteúdo e pedagógico na noção de competência é comum a todas as áreas, mas depois existem algumas acentuações diferenciadas, de acordo com a área de intervenção. Ao nível da EF apela-se a um conhecimento científico alargado, enquanto que no treino a conhecimentos mais relacionados com as áreas biológicas e fisiológicas, além de metodologia de treino e de psicologia. Já na adaptada as referências mais expressivas são do conhecimento no âmbito da psicologia, e no fitness, além dos conhecimentos técnicos, as indicações relacionam-se directamente com a actividade específica que exercem (cárdio-vascular, musculação, ginástica de grupo, ...), indo desde os fisiológicos aos coreográficos.

A aplicação de conhecimento, corporizado pelo fazer, e o conhecimento tácito, materializado na experiência, são categorias de conhecimento muito

valorizadas pelos profissionais de todas as áreas. A experiência de terreno e de aprendizagem com os pares também é transversal na ideia de competência dos profissionais de todas as áreas, já a experiência de prática desportiva marca presença nos treinadores e nos professores/instrutores de fitness. Enquanto que o treinador entende que as vivências desportivas são uma mais valia, porque ajudam a perceber melhor os atletas, nomeadamente ao nível das dificuldades e sentimentos, o profissional de fitness valoriza-as pelo apetrechamento motor obtido, que lhe permite ser melhor executor, logo mais capaz de passar imagens motoras correctas aos alunos.

3.2.2.3 Componente pessoal e social

As questões de natureza social e vocacional são aspectos incorporados na noção de competência, embora com acentuações distintas em função da área profissional.

Como podemos verificar na síntese apresentada na Figura 7.9, a qualidade das relações interpessoais é um aspecto de grande relevância para todos os profissionais. No entanto, a extensão e o papel das relações apresentam algumas assimetrias. Enquanto que na área da EF e na adaptada as menções são na sua maioria circunscritas à relação professor/aluno, nas áreas do fitness e do treino alargam-se à própria organização. Nestas duas áreas vislumbra-se a importância da organização na manifestação e desenvolvimento da competência, sugere-se que as organizações autenticizóticas⁷⁶ são as mais adequadas ao exercício competente.

Pode-se considerar que a atribuição de qualidade às relações partem de uma mesma base, a autenticidade, revestida de grande cariz pedagógico. As acentuações resultam dos objectivos serem distintos, assim como a população alvo. Apela-se a uma relação empática e aberta no fitness e na EF, sendo que, nesta última, a marca da afectividade positiva está presente. No treino, o entendimento é que deve ser (existir ou coexistir ou acontecer) uma relação próxima, mas não em demasia, sendo que a flexibilidade e o “bom senso” são

⁷⁶ As organizações autenticizóticas ajudam os colaboradores a estabelecer um equilíbrio entre a vida pessoal e organizacional. Existe um clima aberto e de camaradagem, havendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. (Rego, 2005).

qualidades necessárias. Na adaptada, a tónica é na grande proximidade e afectividade positiva. De referir ainda que as noções de conselheiro e de bom ouvinte nas áreas do fitness e da adaptada são assumidas como importantes.

A ligação da disponibilidade e empenho é também um aspecto comum; contudo a capacidade de entrega, embora sob prismas diferenciados, é mais acentuada nas áreas do treino e da adaptada, tal como a necessidade de inspirar confiança.

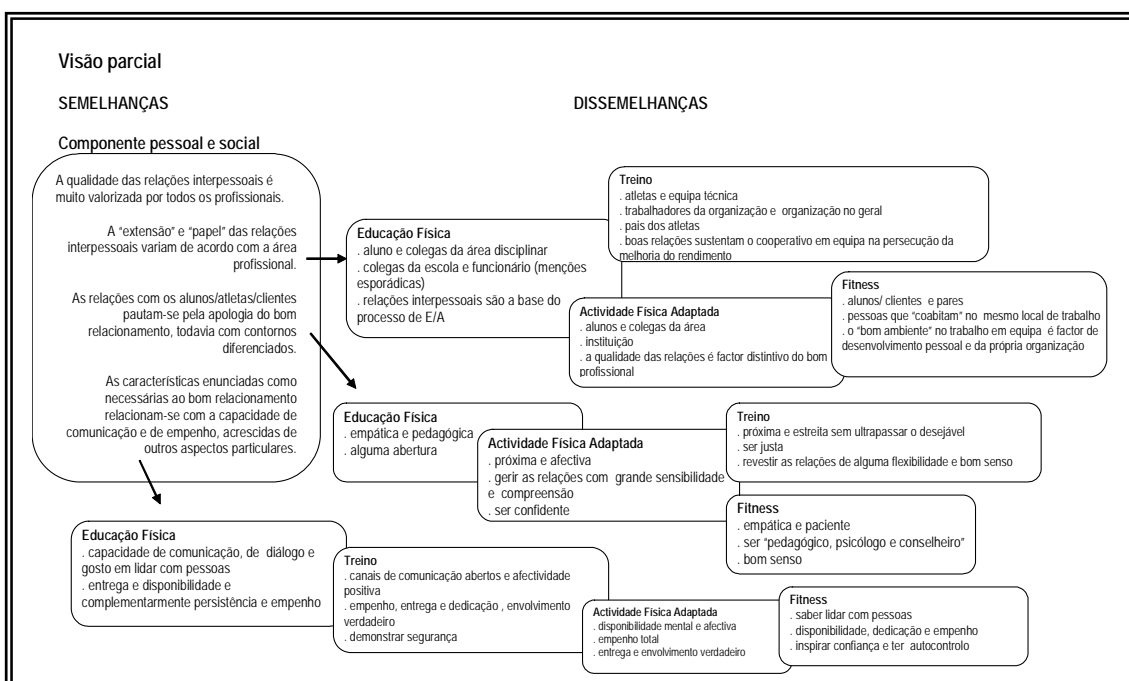


Figura 7.9 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente pessoal e social: visão parcial

3.2.2.4 Componente funcional

A capacidade de fazer é reconhecida como elemento fundamental ao exercício competente, sendo que a capacidade de transmitir é o aspecto mais valorizado. Tal como podemos observar na Figura 7.10, ao nível da competência ocupacional específica, as actividades inerentes às fases de planeamento e de realização do processo de ensino/aprendizagem concorrem para a noção de competência. O planeamento é a fase mais valorizada, à excepção da área de fitness, em que é a realização. Na área da EF, o planeamento está marcado pelo factor utilitário, no sentido de proporcionar aprendizagens úteis aos alunos, enquanto que, no treino, a tónica é na rentabilização máxima das capacidades

individuais; já na adaptada é mais no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos, sendo, no fitness, dar resposta às necessidades e motivações dos alunos. Os níveis de especificação na área do treino são mais visíveis, além de que a noção de trabalho articulado entre todos os membros, que constituem a equipa técnica, é um factor assumido como imprescindível. O aluno/atleta/cliente é claramente o elemento central no processo de preparação e de realização, embora no treino a vertente resultado surja agregada.

A competência organizacional e de gestão, apesar de ser referenciada em todas as áreas, destaca-se ao nível do treino, já que as competências de gestão são indelevelmente adjudicadas ao treinador.

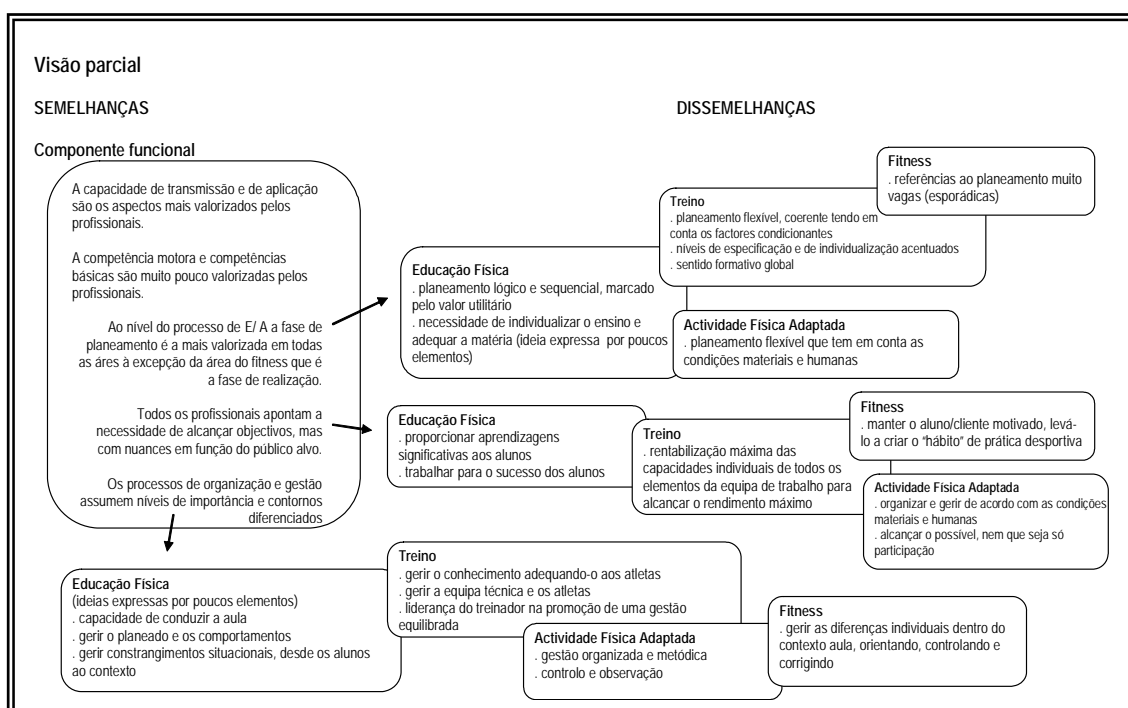


Figura 7.10 - semelhanças e dissimilaridades da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível da componente funcional: visão parcial

3.2.2.5 Outros factores associados à competência

Tal como podemos observar na Figura 7.11, as metacompetências e a motivação são valorizadas por todos os profissionais. Ser “flexível” é um requisito das metacompetências comum à generalidade dos profissionais.

Analogamente, o bom senso, descontando os professores de EF, é considerado uma ferramenta fundamental ao processo de decisão.

O gosto pela profissão é assumido como sendo o “combustível” que alimenta a ligação à profissão. Apenas os treinadores conferem importância à reflexão, sendo que a valorizam tanto na aquisição como no desenvolvimento da competência.

Os factores contextuais são genericamente pouco expressivos; todavia os treinadores e os professores/instrutores de fitness conferem-lhe maior importância. Os professores/instrutores de fitness consideram que o comportamento da organização influi na evolução dos professores pelas condições que cria, ou não cria, para a actualização e a partilha. Os treinadores referem que tanto o contexto de trabalho (atletas, equipa técnica e organização), como o envolvimento de cada elemento que constitui o grupo e da própria organização influencia o desenvolvimento do trabalho e o próprio rendimento desportivo.

A percepção de competência é valorizada pelos treinadores. Nos restantes grupos a sua expressão é diminuta. As características da personalidade são apontadas como importantes, sendo que a afectividade positiva é transversal a todas as áreas. Ao treinador é adjudicada uma característica distintiva, a capacidade de liderança.

A aparência é indicada, pelos professores de fitness e treinadores de atletas de alto nível, como um factor promotor da imagem. Enquanto que no fitness a tentativa é de vender uma imagem “saudável”, nos treinadores é passar uma imagem de segurança e de competência para os *media*.

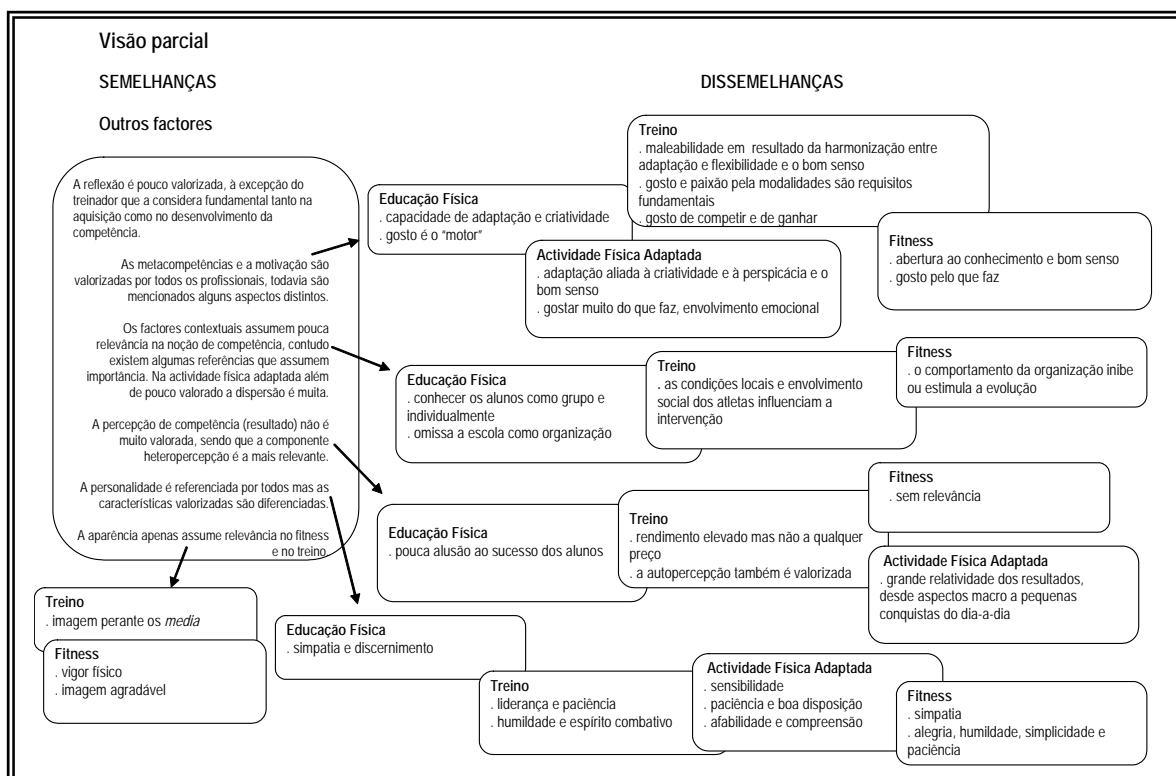


Figura 7.11 - semelhanças e dissemelhanças da representação de competência dos profissionais das quatro áreas profissionais ao nível dos outros factores que influenciam a competência: visão parcial

3.2.3 Construção de um “mapa” conceptual da noção de competência profissional dos profissionais do desporto.

Nesta etapa derradeira foi nosso intuito examinar até que ponto os compósitos que emergiram como pontos comuns entre as quatro áreas profissionais sugerem um entendimento comum de competência, conferindo uma identidade ao campo do profissional do desporto, ou, pelo contrário, as assimetrias são tantas que a agregação destas áreas profissionais num campo profissional, composto por várias “profissões”, não encontra espaço.

Poderíamos ter optado por uma abordagem mais prudente; contudo preferimos dar este passo, tendo noção que a apreensão rigorosa da pluralidade da informação obtida não é alcançável.

Na Figura 7.12 estão representados os pontos convergentes mais valorizados na representação de competência denunciada pelos profissionais das quatro áreas profissionais. Complementarmente à *matriz conceptual comum*, a imagem contém as particularidades de cada área profissional.

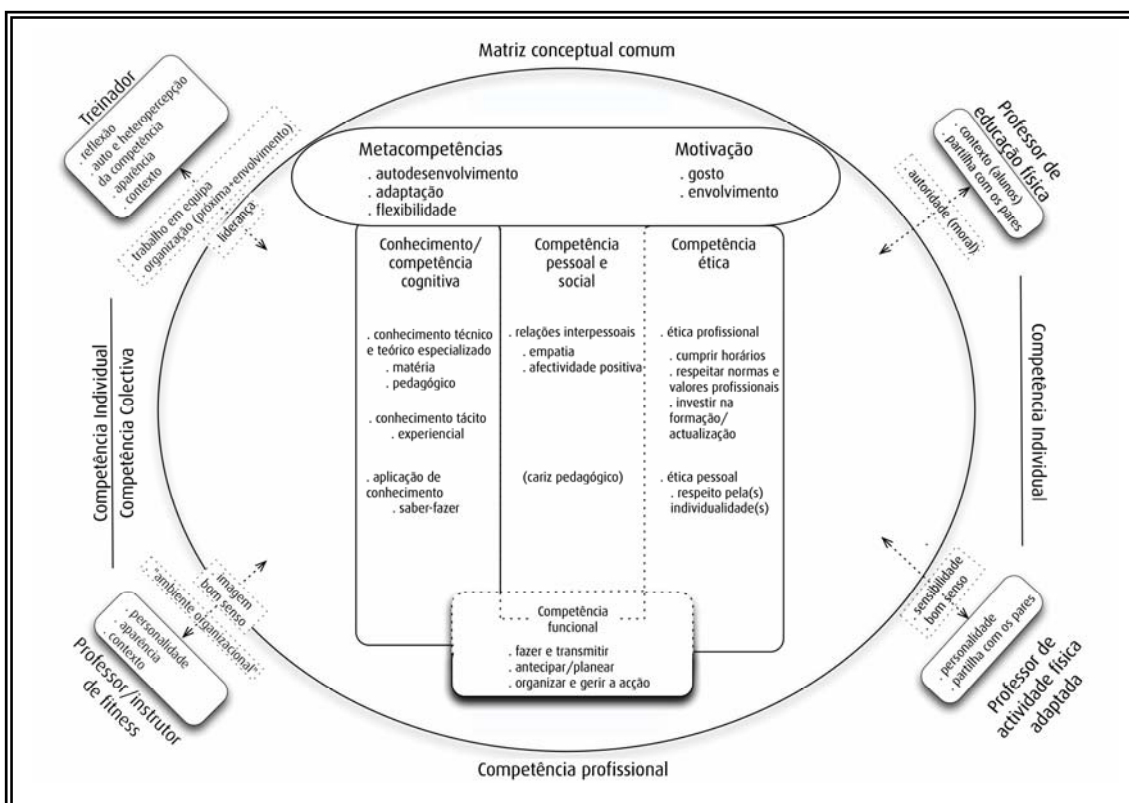


Figura 7.12 – representação dos pontos comuns da representação de competência dos profissionais das quatro áreas ocupacionais.

Ao analisarmos os elementos incorporados na Figura 7.12, facilmente verificamos que a competência cognitiva e a *ética* são centrais no entendimento de competência dos profissionais do desporto. Independentemente da profissão exercida, exige-se que os profissionais do desporto adoptem uma postura ética, tanto do ponto de vista profissional como do pessoal, assim como sejam detentores de conhecimento especializado, tácito e de aplicação.

Ainda dentro deste quadro central, é de evidenciar que o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico são os sustentáculos da competência cognitiva; todavia, a experiência de terreno durante e após a formação, com e sem supervisão, é considerada central à aquisição e desenvolvimento da competência.

A competência *social*, materializada nas relações interpessoais, interpenetra as restantes componentes nucleares, estabelecendo a ligação mais relevante com a competência *ética* e *funcional*. A relação pedagógica marca indelevelmente o campo profissional do desporto.

A competência *funcional* surge em íntima articulação com o conhecimento, revelando uma associação estreita entre a “acção teórica “ e a “acção prática”. A capacidade de transmitir, relacionada com a capacidade de comunicar e de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento pedagógico, é nuclear à função.

As *metacompetências* e a *motivação* assumem o papel de “sustentação” da competência. O *gosto* é entendido como o factor mobilizador da continuidade do envolvimento na profissão. A distinção dos profissionais empenhados e envolvidos acaba por sobressair neste factor “indutor”. O autodesenvolvimento, a *capacidade de adaptação* e a *flexibilidade* são requisitos indicados como necessários à sobrevivência em campos profissionais complexos, como é o caso do campo do desporto, em que a imprevisibilidade e a situacionalidade são marcas indeléveis.

Centrando-nos agora nas particularidades de cada área profissional, verificamos que são os profissionais do treino e do fitness que mais elementos acrescentam a esta matriz conceptual do profissional do desporto.

O treinador adiciona aos factores de “sustentação” da competência os factores de *reflexão* e de *percepção da competência profissional*, atribuindo-lhes o papel de “reguladores”, pois permitem (re)aferrir e alterar formas de preparar, de estar e de actuar. O *contexto próximo* e o *envolvimento* são assumidos como factores que condicionam o desempenho. A liderança é antevista como elemento distintivo no exercício competente. A noção de trabalho em equipa e de envolvimento organizacional já está muito presente no entendimento de competência destes profissionais

Relativamente ao professor/instrutor de fitness, os factores personalidade, aparência e contexto surgem como elementos coadjuvantes das competências nucleares. Ao ambiente organizacional e à imagem é também conferida importância no desempenho profissional. A valorização do trabalho em equipa é bem visível, embora ainda não seja apanágio da generalidade dos locais de trabalho.

Os professores de Actividade Física Adaptada e os de EF acrescentam pouco à matriz comum. Ambos referem a necessidade de incrementar a partilha

com pares. O professor de EF não incorpora ainda a noção de escola como organização, uma vez que a centração está quase exclusivamente nos alunos. Os professores de adaptada envolvem marcadamente a competência em factores da personalidade de carácter afectivo.

Bibliografia

- Albuquerque, A. (2003). *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Faculdade de Desporto, Porto.
- Araújo, L. (1995). Designing and refining hierarchical coding frames. In *Computer-Aided qualitative analysis: Theory, methods and practice* (pp. 96-104). London: Sage.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey Bass.
- Armour, K., & Jones, R. (2000). The practical heart within: the value of the sociology of sport. In R. A. Jones, K (Ed.), *Sociology of sport: theory and practice* (pp. 1-10). London: Adison Wesley Longman.
- Aronowitz, A., & Giroux, H. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2005). *Exploração do conceito de competência aplicado ao campo profissional do pedagogo do desporto*. Paper presented at the Resumos das Comunicações do Congresso Internacional Educação e Trabalho – Representações Sociais, Competências e Trajectórias Profissionais., Aveiro, Portugal.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2005a). *The concept of competence held by health & fitness teachers*. Paper presented at the AIESEP 2005 World Congress, Lisboa.
- Burgoyne, J. (1993). The competence movement: issues, stakeholders and prospects. *Personnel Review*, 22 6-13.
- Canada, C. A. o. (1996). *NCCP Model coach survey analysis*. Ottawa: Author.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(6/7), 267.

- Côté, J., Salmela, J., & Russell, S. (1995). The knowledge of high-performance gymnastic coaches: competition and training considerations. *The Sport Psychologist*, 9, 76-95.
- Crum, B. (1993). A crise da identidade da Educação Física. Ensinar ou não, eis a questão. *Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.
- Crum, B. (2001). The "idola" of sport pedagogy researchers. / Les sophismes des chercheurs en psychologie du sport. *Quest (00336297)*, 53(2), 184-191.
- Cushion, C. (2001). Coaching research and coaching education: Do the sum of the parts equal the Whole? (Publication., from Sportalis). Consult. 14 Feb 2006, disponível em <http://www.sportsmedia.org/Sportapolisnewsletter4.htm>
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2003). A Systematic Observation of Professional Top-level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behavior*, 24(4), 354-376.
- Schön, D. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, NY Basic Books.
- Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (1996). Education for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24, 411-437.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R. Houston, Haberman, M., Sikula, J (Ed.), *Handbook of Research on teaching education* (ed.). New York: McMillan.
- Estrela, M. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I). *Revista Herramientas*, 1, 20-30.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista portuguesa de Professores*, 1, 37-54.
- Franfort-Nachimas, C., & Nachimas, D. (1996). *Research Methods in the social sciences* (5ª ed.). White Plains, NY: Longman.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Gonzi, A. (1994). *Developing a competent workforce*. Adelaide: National Centre for vocational Education Research.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite US national team, Pan-American and Olympic Coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 332-344.
- Graça, A. (1999). Conhecimento do professor de Educação Física. In J. Bento (Ed.), *Contextos da Pedagogia do Desporto*. (pp. 168-251). Lisboa: Livros Horizonte.
- Gratton, C., & Jones, I. (2004). *Research methods for sport studies*. London and New York: Routledge.
- Grossman, P. (Ed.). (1990). *The Making of a Teacher. Teacher and teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.
- Harzallah, M., Berio, G., & Vernadat, F. (2002). *A formal model for assessing individual competence in enterprises*. Paper presented at the 2002 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics.
- Hong, J., & Stähle, P. (2005). The coevolution of knowledge and competence management. *International Journal Management Concepts and Philosophy*, 1(2), 129-145.
- Knowles, Z., Borrie, A., & Telfer, H. (2005). Toward the reflexive sport coach: issues of context, education and application. *Ergonomics*, 48(11-14), 1711-1720.
- Kouwenhoven, W. (2003). *Designing for competence in Mozambique. Toward a competence-based curriculum for the Faculty of Education of the Eduardo Maondlane University*. University of Twente, Enschede.
- Kupfer, J. (1987). Privacy, autonomy, and self-concept. *American Philosophical Quarterly*, 24, 81-89.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étranger*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, H. (2002). *Perfil de Competências dos Licenciados em Engenharia*. Lisboa: Instituto Superior Técnico. Gabinete de Estudos e Planeamento (Coord. Marta Pile).
- Luz, T. (2000). *Competências que marcam a diferença*. CEPEAD/UFM, Belo Horizonte.
- Lysaght, R., & Altschuldb, J. (2000). Beyond initial certification: the assessment and maintenance of competency in professions. *Evaluation and Program Planning* 23, 95-104.
- MacDonald, D., & Tinning, R. (1995). Physical Education teacher education and the trend to proletarianisation: A case study. *Journal of Teaching in Physical education*, 15(98-118).
- Maggligen. (2006). *Review of the EU 5-Level Structure for the Recognition of Coaching Qualifications*.
- Matos, Z. (1989). *Para uma definição do conceito e dos pressupostos do desenvolvimento da competência pedagógica.*, Universidade do Porto, Porto.
- May, T. (1994). The concept of autonomy. *American Philosophical Quarterly*, 31, 133-144.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychological Science* 9(5), 331-339.
- Meyer, M. (1987). Stoics, rights, and autonomy. *American Philosophical Quarterly*, 2, 267-271.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data Analysis: an expanded sourcebook*. Michigan: Sage Publications.
- Nieke, G., & Nieke, W. (2000). Zum Kompetenz-Modell.
- Pais, J. (1996). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-casa da Moeda.
- Parry, S. (1996). The quest for competences: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*, 33, 48-56.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.

- Potrac, P., Brewer, C., Jones, R., Armour, K., & Hoff, J. (2000). Toward an holistic understanding of the coaching process. *Quest*, 52, 186-199.
- Potrac, P. A., & Jones, R. L. (1999). The invisible ingredient in coaching knowledge : A case for recognising and researching the social component. *sosol sociology of sport online*, 2(1).
- Rosado, A., & Mesquita, I. (2007). *A Formação para ser treinador*. Paper presented at the 1º Congresso Internacional de Jogos Desportivos - Olhares e contextos da performance da iniciação ao rendimento.
- Rychen, D., & Salganik, I. (2003). A holistic model of competence. In D. RYchen, Salganik, L (Hrsg) (Ed.), *Key competences for a sucessful life and a well-functioning society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Salmela, J. H. (1996). *Great joy coach: getting the edge from proven winners*. Ottawa: Potentium.
- Sandberg, J. (1994). *Human Competence at Work: An Interpretative Approach*. Göteborg: Göteborg University.
- Sandberg, J. (2000). Understanding Human Competence at Work: An Interpretative approach. *Academy of Management Journal*, 43(1), 9-25.
- Sandberg, J. (2001). Understanding the basis for competence development In C. Velde (Ed.), *International perspectives on competence in the workplace*: Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D., & Fincher, M. (1995). Differences in Novice and Competent teachers' Knowledge.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Education the reflexive practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: CA: Mayfield.
- Spencer, L., & Spencer, S. (Eds.). (1993). *Competence at Work: Models for superior performance*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Therrien, J., & Loiola, A. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da

- ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 143-160.
- Velve, C. (2000). *An alternate conception of competence: implications for vocational education and practice*. Paper presented at the UTS research Centre Vocational Education & Training Working Knowledge: Productive learning at work. .
- Wallace, M., & Pocklington, K. (2002). *Managing complex educational change: large scale reorganization of schools*. London: Routledge.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.
- Willis, S., & Dubin, S. (1990). *Maintaining professional competence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- ZUÑIGA, V. (2004). Quality management in vocational training: the use of standards and their different applications In CINTERFOR (Ed.) (Vol. 12). Montevideo Papeles de la Oficina Técnica.

CONCLUSÕES GERAIS

Conclusões gerais

Chegados ao término deste estudo importa, neste primeiro momento, procurar responder ao propósito central e às questões de pesquisa. Assim podemos considerar que, não obstante as dissemelhanças identificadas na representação de competência dos profissionais do desporto, foi possível identificar uma matriz conceptual comum entre os profissionais do desporto que exercem a sua actividade profissional em quatro contextos de prática desportiva: Educação Física, Treino, Actividade Física Adaptada e Fitness.

Mas, tão importante quanto percorrer este percurso na tentativa de responder às questões iniciais, importa mencionar alguns aspectos em torno do conceito de competência, nomeadamente no que concerne à questão teórica e à operacional.

Stoof, Martens, Merriënboer e Bastiens (2002), apesar de afirmarem que a competência, como constructo teórico singular, não existe, referem que isso não lhe retira importância, uma vez que nos deparamos constantemente com questões relativas à competência.

Deixando em suspenso toda a controvérsia, a ideia de competência, enquanto constructo, revela-se útil, e, como tal, aceitamos de forma pacífica a sua existência, não a questionando, como é o caso de autores como Westera (2001). Contudo, admitimos que não existe apenas um constructo, mas sim vários, que coexistem e se diferenciam de acordo com o campo conceptual em que se situam e o contexto em que são utilizados. Sob o ponto de vista teórico, a competência é usualmente entendida como uma estrutura cognitiva que facilita comportamentos específicos; já sob o ponto de vista operacional, a competência tende a ser considerada como um conjunto de habilidades e comportamentos que representam a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis, e que inclui conhecimentos, habilidades, atitudes e pensamento estratégico, a que acresce a tomada de decisão consciente e intencional.

A natureza multidimensional, relacional e situacional da competência, reconhecida conceptualmente por vários autores (e.g., Gonzi, Hager &

Athanasou., 1993; Hager & Gonczi, 1996; Stoof, Martens; Merriënboer & Bastiens, 2002; Velve, 2000; Weinert, 2001), encontrou eco nos resultados obtidos neste estudo, nomeadamente nas relações evidenciadas entre a noção de competência e a área profissional (variáveis contextuais), entre a noção de competência e a experiência profissional e entre a noção de competência e a instituição de formação (variáveis de presságio), que vêm testemunhar a complexidade do “constructo” de competência.

Deste modo, e face à exploração conceptual e à ilustração advinda dos resultados, assentamos na aceitação de que o constructo de competência adquire contornos diferenciados de acordo com o campo de aplicação. A sua operacionalização é de natureza diversa, indo desde “traduções” puramente comportamentalistas às estruturalistas plenas.

Ora, se a competência “não existe”, ela acontece, e para acontecer é necessário que a conjugação de um conjunto complexo de factores ocorra. Não há garantias de competência, apenas previsões de competência, e essa previsão é mais fortemente sustentada pelos princípios éticos e “hábitos” de pensamento e de acção do que pelo desempenho em determinado momento de “avaliação”.

Não obstante a falta de estruturação que ainda caracteriza o campo de intervenção do profissional do desporto, consideramos que é legítimo entender que o profissional do desporto ocupa um lugar no panorama geral das profissões. Aqui ocupamo-nos do profissional de desporto que actua em contextos pedagógicos, ou seja, daquele que trabalha com determinado extracto populacional, tendo por objecto o jogo, o movimento, o desporto, na pluralidade de sentidos, que gravitam em torno da expressão cultural do desporto. A matriz comum parece existir e o contexto onde se manifesta a acção exige conhecimento específico e comportamento ético, sendo que a acção se reveste de características pedagógicas, independentemente do extracto populacional com que se trabalha.

Na tentativa de irmos um pouco mais além, no sentido da completude e da pertinência à clarificação do propósito central e questões auxiliares de pesquisa, procuraremos articular os resultados advindos dos vários estudos,

utilizando o “descascar de uma cebola”. Neste sentido, podemos considerar que, à medida que fomos retirando as camadas, vamos penetrando de forma mais profunda no entendimento que os profissionais do desporto têm de competência. Acresce ainda que cada camada tem um “peso” que importa considerar na “pintura” final. Deste modo, iniciaremos com o retirar da primeira camada com os dados advindos do primeiro estudo empírico de natureza descritiva, para, de seguida, recorrermos aos dados exploratórios vs confirmatórios resultantes do segundo estudo, passando pelas interações exploradas no terceiro estudo, para, finalmente, chegarmos ao centro da “cebola”, i.e., ao “conteúdo” da representação do constructo de competência.

O primeiro estudo empírico (estudo 4), de natureza descritiva, deixou-nos uma imagem de um campo nocional em torno do conceito de competência, pouco definido e de grande amplitude, sendo que o conjunto de termos associados ao conceito de competência, além de extremamente numeroso, incorpora termos de natureza muito distinta. Além desta constatação genérica, deparámo-nos com as diferenças entre os diversos grupos profissionais:

- . o professor de Educação Física evidenciou a imagem mais dispersa, constituída pelo maior número de termos, e de maior abrangência, indo desde aspectos de natureza ética, ao saber-fazer, até aos resultados. Nota-se que estes profissionais incorporam, na centralidade da sua função, o aspecto educativo; contudo a sensação que fica é que a “rotina” se instalou.

- . o treinador denuncia uma imagem adstrita a quatro termos-chave (conhecimento, profissionalismo, experiência e organização), e a imagem é de um entendimento muito adstrito a aspectos distintos, denunciando uma certa completude e consistência.

- . o professor de actividade física adaptada surge muito centrado nas questões de natureza afectiva, é o gostar e a disponibilidade que adquirem posições de destaque. A falta de regulamentação da profissão e a grande exigência em termos emocionais acaba por se reflectir no entendimento de competência destes profissionais, que enlaçam a profissão como forma de obter um rendimento extra ou por gosto, estando “destacados” a tempo

integral, ou ainda, os mais novos, que não encontram outras saídas profissionais.

. o professor/instrutor de fitness, regista um número elevado de termos, todavia de natureza mais circunscrita, denunciando uma ideia de competência muito ligada a questões éticas. Relativamente às características, a simpatia ganha relevo. Sendo a profissão na área do fitness uma profissão em emergência, muito ligada à lógica da prestação de serviços parece, pois, natural esta adesão a um entendimento bastante transversal, muito relacionado com aspectos de natureza ética.

Em suma, podemos dizer que estes primeiros dados advindos da “simples” exploração de termos e características deixam uma ideia da dispersão de termos em torno do conceito de competência, sendo que o conhecimento e as questões do profissionalismo assumem relevância nas quatro áreas. Na área da actividade física adaptada, o factor afectivo surgiu como relevante. As características associadas ao profissional competente revelaram-se diferenciadas, acabando por se revelar bastante elucidativas da “localização” do entendimento de competência dos profissionais das quatro áreas e da tipologia da identidade profissional de cada grupo. Por exemplo, o papel de líder marca desde logo presença na “localização” do treinador.

Ao avançarmos para a segunda camada, além do campo nocional, começamos a vislumbrar, dentro de cada área profissional, grupos homogéneos que permitem identificar tipologias de termos associados à competência, dando uma configuração mais precisa à imagem obtida anteriormente. O primeiro aspecto a evidenciar é a existência de uma associação entre os termos que os profissionais associam à competência e a área ocupacional em que exercem a sua actividade profissional.

Os profissionais das quatro áreas incorporam, na ideia de competência, aspectos de natureza ética (profissional e pessoal), e a categoria conhecimento especializado assume um valor muito expressivo em todos os grupos, sendo que as tipologias são diferentes entre as áreas ocupacionais:

. o professor de EF surge com grande ligação às questões ocupacionais específicas;

- . o treinador revela forte valorização do conhecimento tácito.
- . o professor de actividade física adaptada surge muito associado a aspectos motivacionais;
- . o professor/instrutor de fitness surge associado a aspectos da personalidade e emerge a categoria aparência;

Importa ainda referir que, nesta “pintura” fornecida pelos termos, a reflexão não é mencionada como factor associado à competência.

O passo seguinte foi avançar pelas questões da auto-percepção, também elas consideradas elementos importantes da competência. Dele foi possível extrapolar que:

- . o conhecimento é a dimensão da competência, independentemente da categorização utilizada, em que os profissionais se percebem menos competentes. A ideia que trespassa é que o menor valor de auto-percepção ao nível da dimensão conhecimento se relaciona com a elevada importância que é dada ao conhecimento na conceptualização da competência.

- . a dimensão atitude é a que assume maiores valores de auto-percepção nos treinadores e nos professores/instrutores de fitness, possivelmente por considerarem que as relações interpessoais estão na base da competência e são algo muito intrínseco ao indivíduo, menos susceptível de se obter com a formação, mas, no fundo, mais fácil de conseguir.

- . as habilidades assumem o valor mais elevado nos profissionais de EF, talvez por ter sido a componente mais reforçada na sua formação ou por ser aquilo que mais “exercitam” no seu dia-a-dia. Este dado acaba por corroborar a associação do entendimento de competência ao funcionalismo, que acabou por se revelar a base em que assenta o entendimento de competência dos profissionais do desporto.

Quando avançamos para a última camada, a mais interna (estudo 7) verificamos que os profissionais do desporto denunciam um entendimento de competência com uma matriz comum, não obstante os contornos serem frágeis. A valorização dos aspectos de natureza ética e do conhecimento é bem visível, acrescida de factores relacionados com a capacidade de adaptação e flexibilidade, a que se somam os aspectos motivacionais e as

relações interpessoais, tudo isto assente numa base pedagógica. A consciência da necessidade de autodesenvolvimento também marca presença.

Para além destes aspectos, é de salientar algumas particularidades dentro de cada área profissional:

- . a reflexão e a percepção de competência são factores muito valorizados pelo treinador, sendo considerados como factores reguladores, acresce que este profissional também já incorpora a noção de trabalho em equipa e de envolvimento organizacional.

- . a noção de organização marca presença nos professores de fitness, sendo que a aparência emerge como factor importante.

- . os que acrescentam menos à matriz comum são os profissionais de EF e os de Actividade Física Adaptada, que se ficam pela necessidade de incentivar o trabalho em equipa, além da sensibilidade, no professor de Actividade Física Adaptada e da “autoridade moral” no professor de EF.

Retomando a metáfora da cebola, diremos que a primeira camada deixa a noção de que os profissionais do desporto revelam uma ideia de competência muito pouco explícita – muitos termos e em grande diversidade. Independentemente do não domínio do constructo, também nos parece que advirá da falta de hábito de pensar acerca das questões relacionadas com a competência.

Na segunda camada, não obstante a diversidade, já é possível identificar tipologias de grupos homogéneos dentro de cada grupo profissional – aqui sobressaiu, em parte, aquilo que marca o dia-a-dia da actividade profissional de cada grupo, o fazer no professor de EF, a afectividade no professor de Actividade Física Adaptada, as características da personalidade no professor/instrutor de fitness e a liderança no treinador.

Na última camada, podemos perceber com maior clareza o “sentido do entendimento”, deixar os contornos, e penetrar profundamente no “conteúdo” do entendimento da competência. Aí encontramos as marcas que trespassam todos os grupos profissionais, sendo que as questões de natureza ética e o “cariz pedagógico” são os compósitos que parecem harmonizar e agregar o campo profissional.

Do retirar das diversas camadas, além dos aspectos já referenciados, é de extrapolar alguns aspectos importantes para a aquisição e desenvolvimento da competência profissional, que os profissionais do desporto deixaram vislumbrar nas mensagens que passaram:

- . há necessidade de valorizar e incrementar o saber experiencial, tal como a obtenção de um grande domínio ao nível da área de intervenção;

- . existe uma íntima articulação entre a competência funcional e o conhecimento, entendida no sentido de uma estreita associação entre a “acção teórica” e a “acção prática”;

- . é preciso ter profissionais motivados, sendo que este é um aspecto a ser ponderado não só pelos sectores educativos mas também pelo económico e político;

- . é necessário que os profissionais sejam empenhados, não é só ter um emprego mas sim um trabalho na verdadeira acepção da palavra.

Implicações para a formação de profissionais do desporto

Certos da impossibilidade de extrapolar conclusões, não podemos, no entanto, deixar de considerar que as questões decorrentes deste estudo podem acrescentar algo aos processos de reflexão acerca das questões da formação de profissionais do desporto.

Tal como já referimos, a Europa, como o resto do mundo, caminha em direcção a uma sociedade de conhecimento, sendo que um sistema efectivo de formação superior se revela fundamental à economia e à sociedade em geral (e.g., Etzowitz & Leydesdorff, 1997; Scott, 1998; Nowotny, Scott, & Gibbons, 2001; Enders & Fulton, 2002). Ao mesmo tempo, importa também reconhecer que o termo “sociedade de conhecimento” remete para um fenómeno que inclui um espectro que ultrapassa, em muito, a simples relação entre a educação superior e a sociedade; as entidades empregadoras são também parte do fenómeno.

Dada a amplitude do conceito, é natural que o papel da formação superior esteja pouco definido e se revista de diferentes formas. Neste sentido, é esperado que os diplomados adquiram, na sua formação, um conhecimento

especializado avançado e habilidades adaptadas ao elevado nível de exigência profissional, para virem a ser profissionais, simultaneamente, flexíveis e adaptáveis, capazes de lidar e assumir desafios que não apenas os relacionados com o campo específico para o qual foram formados. A sociedade do conhecimento parece assim requerer um novo tipo de trabalhador: um profissional flexível (Velden et al., 2003). Torna-se necessário esbater a divisão que marca o ensino superior, com as ciências biológicas e a engenharia de um lado, e as humanidades e ciências sociais do outro, pois interessa incrementar o número de trabalhos híbridos, assim como a extensão de diplomados de um e outro lado, que possuam um entendimento básico, ou mesmo mais alargado, de disciplinas do lado oposto ao da sua especialidade (Teichler, 1999).

Nesta conjuntura, pensamos que uma das preocupações que deve presidir à concepção curricular deve ser a da construção de currículo capaz de formar profissionais do desporto com capacidade de responder às exigências laborais e contextuais, sem que, contudo, se descure a aquisição do conhecimento. É que, pese embora a sua não perenidade, é essencial que os formandos adquiram “a noção e acção” da necessidade de grande investimento nesta componente da formação. De reforçar, que a aprendizagem exige hábitos que só se adquirem pela vivência e não pelo simples conhecimento dos processos. A mesma questão se coloca em termos das “habilidades”, principalmente ao nível da área do profissional do desporto, onde esta questão ganha ainda maior relevância, pois o que importa não é apenas a repetição sistemática de um gesto para depois ser utilizado como instrumento de ensino, mas é fundamental a vivência e compreensão do próprio processo de aquisição do gesto, uma vez que só assim se tornarão “utilidades pedagógicas” e não simples reportório motor.

Se ao nível da Educação Física nos deparamos com profissionais com uma concepção de competência muito centrada no processo de ensino/aprendizagem, em que a organização escola ainda não “ocupa” espaço, já, ao nível do fitness e do treino, o panorama muda, uma vez que a organização já ocupa um lugar de destaque.

Pensamos que a formação dos futuros professores de EF pode e deve contemplar a dimensão institucional de uma forma mais global, pois a profissão e a sociedade exigem o desempenho de outras funções; todavia o cerne da função não deve ser desvirtuado, para não correremos o risco de termos bons “funcionários”, mas péssimos professores. Relativamente ao treino e ao fitness, pensamos que, talvez fruto do enquadramento mais recente das áreas, o reconhecimento das questões organizacionais já está bem presente nos profissionais, sendo reivindicada mais formação específica, fruto de uma formação ainda não adequada à nova configuração do campo do desporto.

A Actividade Física Adaptada precisa nitidamente de um investimento sério ao nível dos processos de formação, pois é visível a debilidade do conhecimento destes profissionais, sendo que reconhecem o seu défice de formação e a luta que travam face à falta de oferta formativa.

Importa, pois que a estrutura curricular de formação de profissionais do desporto seja “especializada na flexibilidade”. Neste sentido, os currículos de formação têm de procurar novas formas de explorar o conhecimento, sendo que uma delas passa obrigatoriamente por um entendimento mais profundo da forma como os profissionais constroem a sua profissionalidade.

Deste modo, a valorização do conhecimento advindo da prática, quando associado ao entendimento que a competência é situacional e se manifesta na acção, aponta para a necessidade de adoptar processos de formação capazes de tornar a aprendizagem o mais situada possível. A necessidade de uma formação integrada, em que a acção “teórica” e a acção “prática” caminham lado a lado, é indispensável à formação de profissionais com processos de pensamento mais flexíveis e mais capazes de resolver os seus problemas, com mais capacidade de reagir adequadamente perante o imprevisto, pois o imprevisto é intrínseco à acção. A constante comunicação entre a pesquisa e a prática profissional é a única forma de captar/apreender a natureza dinâmica e complexa da actividade do profissional do desporto. Assim sendo, a agregação da acção teórica com a acção prática revela-se útil e necessária, pois, como refere Lester (1995), os profissionais tem que estar aptos para decidir “*which knowledge and which logic to use as well as how to use it*” (p.3).

No momento actual, e com a divisão da formação universitária em ciclos de ensino com uma lógica assente num paradigma de aquisição de competências, coloca-se a questão de fundo de saber se estamos a assistir a um retrocesso ou a um avanço. Antevemos, com alguma preocupação, uma das possíveis consequências deste paradigma ser a estruturação de um currículo restrito, baseado numa perspectiva de competência dirigida à aquisição de habilidades, que poderá mesmo representar o retorno a uma formação similar à que vigorou nos anos 90 no Reino Unido, com o movimento do National Vocational Qualification (NVQ), em que o principal objectivo era dotar os formandos de habilidades para desempenharem eficazmente as funções para as quais eram preparados. Pensamos que este cenário só poderá ser evitado caso se façam novos esforços de conceptualização da competência, que não se deixe enredar em perspectivas restritas, baseadas em listagens de competências a adquirir pelo recurso ao treino de habilidades.

Ainda dentro desta linha de raciocínio, outras questões se colocam: Será que não se corre o risco de dividir a formação em dois, colocando de um lado o que é considerado base e do outro o que é específico? Será que faz sentido pensar numa formação dividida, quando o que está em causa é a aquisição e desenvolvimento da competência? Será que não se corre o risco de “transmitir” um conhecimento desarticulado e pouco adaptado às novas exigências? Estas e outras questões devem ser tidas em conta aquando da concepção curricular, para que não aconteça o que Hascher e Altrichter (2002) designam de *“conglomerate of unconnected knowledge”*. Pensamos que o evitar de situações similares só é possível se o processo de construção curricular for muito reflectido, pois só assim se poderá conseguir que o conhecimento que se pretende “passar” não seja “aglomerado” mas sim articulado e integrado.

Para dar respostas à realidade prática, importa ainda que as instituições de formação se liguem às organizações e aos contextos de intervenção, com um duplo objectivo: aumentar a qualidade da formação que concedem e auxiliar as próprias organizações a tornarem-se organizações de aprendizagem. A integração da co-responsabilidade para com o contexto de trabalho, seja ele a escola ou outro, é fundamental que ocorra nos processos de formação,

vinculando-se desde o início à assunção do profissionalismo de forma ainda mais premente (os grupos profissionais aqui questionados assim o assumem).

A reflexão acerca da acção, a escolha consciente acerca do próprio desenvolvimento, a reflexão acerca da atitude no trabalho e a reflexão acerca do conceito de educação, são características do profissionalismo, que Stern e Streissler (2006) consideram importante incentivar e desenvolver.

O aumento da quantidade e da qualidade da prática em contexto real de exercício revela-se ainda fundamental para que a situacionalidade na formação aconteça. Desta forma, a ideia de que na teoria é uma coisa e na prática é outra é uma realidade que já ninguém nega.

No que concerne ao lugar da prática desportiva no espaço da formação, esta não pode ser entendida nem direccionada como um mero instrumento de desenvolvimento de habilidades motoras. A prática tem que ser concebida no sentido de permitir que o estudante construa os conhecimentos necessários para a sua futura intervenção como agente de ensino, sendo necessário que os processos vividos permitam a aquisição do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo (esta ideia encontrou expressão na tipologia de conhecimento que os profissionais do desporto reivindicam).

O curriculum deve assim assentar numa perspectiva estruturalista, de forma a dotar o profissional da capacidade de mobilizar e produzir os seus próprios recursos e não de se limitar a fornecer ferramentas passíveis de serem reproduzidos. Importa ainda referir que as questões da formação devem ser, cada vez mais, equacionadas em sintonia com as questões do desenvolvimento da competência. Não faz sentido que seja de outra forma, uma vez que, face às características de mutabilidade da sociedade e do mercado de trabalho a que estamos sujeitos, o processo formativo assim o requer.

Deste modo, podemos considerar que é necessário que os processos de formação e de desenvolvimento da competência permitam a apreensão da dimensão situacional da competência. O sujeito em formação tem que vivenciar e compreender o processo e tem que sentir necessidade de ir mais além. Sendo assim, é fundamental que na formação inicial se aposte nos processos

de reflexão, de decisão, de resolução de problemas e na criatividade. É imprescindível que os processos de educação e formação incorporem a complexidade e a temporalidade, por recurso a comportamentos intencionais e conscientes (Batista, Graça, Matos, 2007, p. 26). Deste modo, os sujeitos têm que ser sujeitos activos da sua própria formação, adoptando comportamentos de grande “envolvência”. A necessidade de pensar e agir de uma forma reflexiva é fundamental, sendo considerada um elemento central à competência. A capacidade de reflectir não se restringe à particularidade do acto rotineiro, mas visa sobretudo as questões de como lidar com as mudanças, como aprender com as experiências, como pensar e agir criticamente (OECD, 2001).

Outra questão que se coloca, e que também é fundamental, é saber se a formação universitária se deve ater à lógica de mercado? Sabemos que não é possível ignorá-lo; contudo, se o que queremos é cidadãos diferentes, capazes de (re)construir o futuro com base na sua historicidade, temos que ser capazes de fazer mais do que dotar os profissionais do desporto de uma “competência profissional” ao serviço do mercado. Devemos formar profissionais responsáveis, com uma “carteira” de valores que congreguem as exigências profissionais, com processos de pensamento ágeis e flexíveis, capazes de se adaptar a novas exigências e com um conhecimento do “campo nocional e conceptual” que rodeia a sua área de intervenção. Estas parecem ser as “garantias” de competência.

O equilíbrio entre o envolvimento organizacional e a centração no aluno/cliente/atleta tem que acontecer. Nem o professor pode continuar “isolado” com os seus alunos, turmas e grupo disciplinar, nem o professor de fitness pode estar preso unicamente a critérios comerciais. A organização é fundamental à manifestação da competência, há que avançar para organizações de aprendizagem, e, metaforicamente, podemos considerar que são necessárias mais organizações autenticizadoras⁷⁷.

⁷⁷ Estas organizações ajudam os seus colaboradores a estabelecer um equilíbrio entre a vida pessoal e organizacional. São um antídoto para o *stress* que domina a vida de muitas organizações hodiernas. E constituem um dos caminhos mais ajustados às organizações de elevado desempenho (Rego, 2005).

Incutir nos profissionais a noção de trabalhar para o bem comum não é fácil, nesta lógica competitiva que assalta o mercado de trabalho. Mas pensamos que o futuro passa por aí, pois ninguém evolui sem o outro, e a organização também não consegue evoluir sem os seus “trabalhadores”.

Sugestões para futuras investigações

Formar para a acção competente requer um conhecimento cada vez mais aprofundado da acção. Se considerarmos que quem observa apenas consegue extrair uma pequena parte da realidade, e que quem age consegue trazer mais significado à acção, afigura-se como desejável investir em processos de investigação que incorporem metodologias integrativas e dinâmicas.

Deste modo, as metodologias de triangulação que incluem os processos de antecipação, a realização e o discurso sobre a realização podem revelar-se excelentes auxiliares no entendimento do exercício profissional. Pensamos que só um entendimento profundo e contextualizado pode ajudar a melhorar o processo de construção de uma formação adequada às exigências que a prática coloca, sempre no respeito pelo lugar central do conhecimento.

Refira-se que, tal como advoga Pimenta (2002), *“a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la”* (p.71).

Terminamos dizendo que os desafios impostos pela mudança apelam a uma simbiose complexa de aprendizagens novas e antigas, na certeza de que esta luta pelo futuro não se pode fazer sem a dádiva do passado e do presente.

Redesenhar e discutir as normas instituídas para o desporto, em geral, e muito em particular para a formação de futuros profissionais do desporto, é algo necessário, não colocando, todavia, em causa a identidade já conquistada.

BIBLIOGRAFIA GERAL

Bibliografia geral

- Ashworth, P., & Saxton, J. (1990). On "competence". *Journal of Further and Higher Education*, 14(2), 3-25.
- Batista, P., Graça, A., & Matos, Z. (2007). Competencia - Entre significado Y concepto. *Contextos Educativos*, 10, 7-28.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas In *Contextos da pedagogia do desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Burgoyne, J. (1976). *Managerial Effectiveness Revisited*. University of Lancaster.
- Carvalho, A. D. (1992). *A Educação como projecto antropológico*. Porto: Afrontamento.
- Crum, B. (1991). *Over versporting van de samenleving. Reflecties over de bewegingsculturele ontwikkelingen met het oog op sportbeleid [The sportification of the society. Reflections upon the movement - cultural developments with a view to sport policy]*. Rijswijk: Ministry for Welfare
- Enders, J., & Fulton, O. (2002). *Higher education in a globalising world. International Trends and mutual observations*. Dordrecht Kluwer Academic Publishers.
- Etzowitz, H., & Leydesdorff, L. (1997). *University and the global knowledge economy* London, Pinter: Etzowitz, H. and Leydesdorff, L. (eds.).
- Garcia, R. (2000). Para um desporto referenciado à cultura. *Revista da Faculdade de Educação Física da U A*, 1 47-56.
- Gonzi, A., Hager, P., & Athanasou, J. (1993). *The development of competency-based assessment strategies for the professions:national office of overseas skills recognition research article 8*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- Haag, H., Grupe, O., & Kirsch, A. (1992). Introduction. In H. Haag, Grupe, O & Kirsch, A (Ed.), *Sport Science in Germany:an interdisciplinary anthology*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Hager, P., & Gonczy, A. (1996). What is competence? *Medical Teacher*, 18(1), 15-18.

- Harzallah, M., Berio, G., & Vernadat, F. (2002). *A formal model for assessing individual competence in enterprises*. Paper presented at the 2002 IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics.
- Hascher, T., & Altrichter, H. (2002). Editorial - Standards in der Lehrenden - und Lehrerbildung. *Journal für Lehrerbildung*, 1, 4-7.
- Lester, S. (1995). Beyond knowledge and competence: Toward a framework for professional education. *Capability*, 1(3), 1-10.
- Meinberg, E. (1991). Ciência do desporto: balanço e perspectivas. In J. M. Bento, A. (Ed.), *Ciências do desporto e a prática desportiva- desporto na escola, desporto de reeducação e reabilitação* (pp. 41-51): FCDEF da Universidade do Porto.
- Meinberg, E. (1993). *Zwischen verstehen und beschreiben: Einige motive zur fortsetzung des methodendiskurses in der sportwissenschaft*. Paper presented at the pädagogisches seminar.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2001). *Re-thinking science. Knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- OECD. (2001). *The well-being of Nations: The role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.
- Pimenta, S. (2002). *O estágio na formação de professores* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Rego, A. (2005). Organizações autênticas. In J. C. Gomes, M; Rego, A (Ed.), *Comprometimento organizacional e gestão: 21 temas e debates para o século XXI*. Lisboa: RH Editora.
- Schmied-Kowarzik, W. (1988). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo Brasiliense.
- Stern, T., & Streissler, A. (2006). Professionalitätsentwicklung von Lehrer/innen (teams). Unpublished project work.
- Scott, P. (1998). *The globalization of higher education* Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.
- Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for

- Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*, 1(3), 345-365.
- Teichler, U. (1999). Higher education Policy and the world of work: Changing conditions and challenges. In *Higher Education Policy* (Vol. 12, pp. 285-312).
- Velden, R., Teichler, U., Paul, J., Brennan, J., Storen, L., Moscati, R., et al. (2003). *The Flexible Professional in the knowledge society. New demands on higher education in europe.*
- Velve, C. (1999). crossing borders: an alternative conception of competence and implications of professional practice in the workplace. . *Journal of Vocational Education and Training*, 51(3), 437-447.
- Velve, C. (2000). *An alternate conception of competence: implications for vocational education and practice.* Paper presented at the UTS research Centre Vocational Education & Training Working Knowledge: Productive learning at work.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Sagalnik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33(1), 75-88.

ANEXOS

Anexo 1

Estruturação da entrevista

objectivos	conteúdos	guião entrevista	tipo de questão
1. dar a conhecer o objectivo da entrevista e a importância da colaboração.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>objectivo da entrevista</i> - <i>valorização da opinião e experiência</i> 	<i>O propósito desta entrevista é recolher informações acerca da ideia do que é um professor competente. Face à experiência que tem na profissão docente, é para nós fundamental captar as suas opiniões, que resultam não só dos saberes mas também da experiência vivida ao longo dos anos em que exerce a sua profissão.</i>	
2. informar que a entrevista vai ser objecto de gravação em áudio mas que o anonimato é inteiramente garantido.	<ul style="list-style-type: none"> - informação da forma de registo da entrevista - garantia da confidencialidade - criação de um clima aberto 	A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial e em momento algum serão relacionadas com o entrevistado ou com a escola em que este exerce a sua actividade profissional. No decorrer da entrevista, caso considere necessário algum esclarecimento, deve solicitá-lo.	
3. agradecer a disponibilidade.	- agradecimento	Desde já agradeço a disponibilidade demonstrada.	
3. recolher dados sobre a formação académica e profissional.	<ul style="list-style-type: none"> - idade - anos de serviço - anos de serviço na escola actual - grau académico - instituição em que tirou o curso - situação profissional - regime de exercício profissional (exclusiva ou não) - importância dada à actividade de professor - cargos que desempenha na escola - níveis de ensino que lecciona 	<p>Quais as suas habilitações académicas? (<i>licenciatura, mestrado, doutoramento, outra</i>)</p> <p>Em que instituição tirou o curso?</p> <p>Qual a sua idade?</p> <p>Qual o tempo de serviço? Há quantos está nesta escola?</p> <p>Qual a sua situação Profissional? (<i>QND, QZP, contratado, outra</i>)</p> <p>Além de professor exerce outra actividade profissional? (se sim) Qual?</p> <p>(<i>caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior</i>) Qual a actividade profissional que considera principal? A que coloca em primeiro lugar?</p> <p>Quais os níveis de ensino que lecciona?</p> <p>Neste momento quais os cargos que desempenha na escola? (coordenador de departamento, sub-coordenador, orientador de estágio, director de turma, outro(s))</p>	<p>Identificação</p> <p>Identificação</p> <p>Identificação</p> <p>Identificação</p> <p>Identificação</p> <p>Identificação</p> <p>Identificação</p>

			Identificação Identificação
4. recolher informações sobre a noção de competência.	<ul style="list-style-type: none"> - quantidade de termos que associa à competência - noção de competência - nível de articulação entre os termos e a noção de competência. 	<p><i>Quando pensa em competência quais os termos que imediatamente lhe associa? (procure ser sintético/a, recorrendo a palavras e não a descrições)</i></p> <p>O que é para si um professor competente? (tente apresentar a sua ideia de uma forma objectiva, se possível como se tratasse de uma definição)</p> <p>Quais as principais características que associa a um professor competente? (o que é que marca a competência do professor?)</p>	Opinião Opinião Opinião-valor
5. procurar saber o entendimento de incompetência.	<ul style="list-style-type: none"> - ideias associadas à incompetência. - aspectos valorizados na incompetência vs incompetência. 	Quais as principais características que associa a um professor incompetente? (o que é que marca a incompetência?)	Opinião-valor
6. identificar os elementos que são percebidos como a base da competência.	- elementos em que assenta a competência.	Que requisitos deve possuir um professor para que possa exercer a sua actividade profissional de forma competente? (pense nos aspectos que um professor tem que ter para ser competente, caso não tenha condicionam ou impedem o exercício competente)	Opinião-valor
7. procurar referências de modelos de competência nas vivências como aluno e de colegas de profissão.	<ul style="list-style-type: none"> . olhar para o passado, como aluno, e identificar professores competentes. . pensar em colegas e procurar identificar características que o levam a pensar que é competente. 	Pense nos professores que conhece ou conheceu e reporte-se a um (ou mais) que considere como um modelo(s) de professor competente. Quais são para si as qualidades que fazem dele(s) um caso particular de competência? (não necessita de mencionar o nome(s), a opção é sua)	Experiências - valor
8. Agradecer a colaboração e dar oportunidade de mencionar algo mais.	<ul style="list-style-type: none"> - reforço do agradecimento - abertura para recolher mais informação 	Mais uma vez agradeço a sua colaboração. Neste momento que terminámos a entrevista, há algum aspecto que queira referir que se tenha esquecido de mencionado durante a entrevista?	

Anexo 2

Guião da Entrevista aos Professores de Educação Física

O propósito desta entrevista é recolher informações acerca da ideia do que é um professor competente. Face à experiência que tem na profissão docente, é para nós fundamental captar as suas opiniões, que resultam não só dos saberes mas também da experiência vivida ao longo dos anos em que exerce a sua profissão.

A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial e em momento algum serão relacionadas com o entrevistado ou com a escola em que este exerce a sua actividade profissional.

No decorrer da entrevista, caso considere necessário algum esclarecimento, deve solicitá-lo.

Desde já agradeço a disponibilidade demonstrada.

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita gostaria de conhecer um pouco do seu percurso académico e profissional.

1. Quais as suas habilitações académicas? (*licenciatura, mestrado, doutoramento, outra*) Em que instituição tirou o curso?
2. Qual a sua idade?
3. Qual o tempo de serviço? Há quantos está nesta escola?
4. Qual a sua situação Profissional? (*QND, QZP, contratado, outra*)
5. Além de professor exerce outra actividade profissional? (se sim) Qual?
6. (*caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior*) Qual a actividade profissional que considera principal? A que coloca em primeiro lugar?
7. Quais os níveis de ensino que lecciona?
8. Neste momento quais os cargos que desempenha na escola? (*coordenador de departamento, sub-coordenador, orientador de estágio, director de turma, outro(s)*)

Avancemos agora para questões que se relacionam directamente com a temática em estudo, a *competência*.

1. Quando pensa em competência quais os termos que imediatamente lhe associa? (*procure ser sintético/a, recorrendo a palavras e não a descrições*)
2. O que é para si um professor competente? (*tente apresentar a sua ideia de uma forma objectiva, se possível como se tratasse de uma definição*)
3. Quais as principais características que associa a um professor competente? (*o que é que marca a competência do professor?*)
4. Quais as principais características que associa a um professor incompetente? (*o que é que marca a incompetência?*)
5. Que requisitos deve possuir um professor para que possa exercer a sua actividade profissional de forma competente? (*pense nos aspectos que um professor tem que ter para ser competente, caso não tenha condicionam ou impedem o exercício competente*)

Situemo-nos agora nas suas vivências como aluno e como profissional que exerceu a sua actividade em diferentes locais e com colegas diferentes.

6. Pense nos professores que conhece ou conheceu e reporte-se a um (*ou mais*) que considere como um modelo(s) de professor competente. Quais são para si as qualidades que fazem dele(s) um caso particular de competência? (*não necessita de mencionar o nome(s), a opção é sua*)

Anexo 3

Guião da Entrevista aos Treinadores

O propósito desta entrevista é recolher informações acerca da ideia do que é um treinador competente. Face à experiência que tem na profissão de treinador, é para nós fundamental captar as suas opiniões, que resultam não só dos saberes mas também da experiência vivida ao longo dos anos em que exerce a sua profissão.

A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial e em momento algum serão relacionadas com o entrevistado ou com a escola em que este exerce a sua actividade profissional.

No decorrer da entrevista, caso considere necessário algum esclarecimento, deve solicitá-lo.

Desde já agradeço a disponibilidade demonstrada.

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita gostaria de conhecer um pouco do seu percurso académico e profissional.

1. Quais as suas habilitações académicas? (*licenciatura, mestrado, doutoramento, outra*) Em que instituição tirou o curso?
2. Qual a sua idade?
3. Exerce outros cargos neste clube além de treinador? (*se sim*) Quais?
4. Além de treinador exerce outra actividade profissional? (*se sim*) Qual?
5. (*caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior*) Qual a actividade profissional que considera principal? A que coloca em primeiro lugar?
6. Há quantos anos é treinador? E neste clube?
7. É treinador de que modalidade?
8. Caracterize a população com que trabalha relativamente ao escalão e ao etário tipo de prática (*profissional, formação, lazer*)
9. Quantos treinos dá por semana? Qual a sua duração média? Frequentou algum curso de formação específico para esta área profissional? (*se sim*) Qual? Qual a entidade formadora? Qual a duração e carga horária? (mencione apenas os que considere que foram mais relevantes na sua formação)

Avancemos agora para questões que se relacionam directamente com a temática em estudo, a *competência*.

1. Quando pensa em competência quais os termos que imediatamente lhe associa? (*procure ser sintético/a, recorrendo a palavras e não a descrições*)
2. O que é para si um treinador competente? (*tente apresentar a sua ideia de uma forma objectiva, se possível como se tratasse de uma definição*)
3. Quais as principais características que associa a um treinador competente? (*o que é que marca a competência do professor?*)
4. Quais as principais características que associa a um treinador incompetente? (*o que é que marca a incompetência?*)
5. Que requisitos deve possuir um treinador para que possa exercer a sua actividade profissional de forma competente? (*pense nos aspectos que um professor tem que ter para ser competente, caso não tenha condicionam ou impedem o exercício competente*)

Situemo-nos agora nas suas vivências como atleta (*caso tenha sido*) e como profissional que já exerceu a sua actividade em diferentes locais e com colegas diferentes.

6. Pense nos treinador que conhece ou conheceu e reporte-se a um (*ou mais*) que considere como um modelo(s) de treinador competente. Quais são para si as qualidades que fazem dele(s) um caso particular de competência? (*não necessita de mencionar o nome(s), a opção é sua*)

Mais uma vez agradeço a sua colaboração. Neste momento que terminámos a entrevista, há algum aspecto que queira referir que não tenha mencionado ao longo da entrevista?

Anexo 4

Guião da Entrevista aos Professores de Actividade Física Adaptada

O propósito desta entrevista é recolher informações acerca da ideia do que é um professor de actividade física adaptada competente. Face à experiência que tem na profissão de professor de populações especiais, é para nós fundamental captar as suas opiniões, que resultam não só dos saberes mas também da experiência vivida ao longo dos anos em que exerce a sua profissão.

A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial e em momento algum serão relacionadas com o entrevistado ou com a escola em que este exerce a sua actividade profissional.

No decorrer da entrevista, caso considere necessário algum esclarecimento, deve solicitá-lo.

Desde já agradeço a disponibilidade demonstrada.

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita gostaria de conhecer um pouco do seu percurso académico e profissional.

1. Quais as suas habilitações académicas? (*licenciatura, mestrado, doutoramento, outra*) Em que instituição tirou o curso?
2. Qual a sua idade?
3. Exerce outros cargos nesta instituição além de professor? (*se sim*) Quais?
4. Além de professor de populações especiais exerce outra actividade profissional? (*se sim*) Qual?
5. (*caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior*) Qual a actividade profissional que considera principal? A que coloca em primeiro lugar?
6. Há quantos anos é professor de populações especiais? E nesta instituição?
7. Caracterize a população com que trabalha relativamente ao tipo de população (*3ª idade, obesos, deficientes, ...*) escalão etário e tipo de prática (*saúde, integração social, re-socialização, ...*).
8. Em média, quantas sessões tem por semana com cada classe? Qual a sua duração?
9. Frequentou algum curso de formação específico para esta área profissional? (*se sim*) Qual? Qual a entidade formadora? Qual a duração e carga horária? (*mencione apenas os que considere que foram mais relevantes na sua formação*).

Avancemos agora para questões que se relacionam directamente com a temática em estudo, a competência.

2.2 Quando pensa em competência quais os termos que imediatamente lhe associa? (*procure ser sintético/a, recorrendo a palavras e não a descrições*)

2.3 O que é para si um professor de populações especiais competente? (*tente apresentar a sua ideia de uma forma objectiva, se possível como se tratasse de uma definição*)

2.4 Quais as principais características que associa a um professor de populações especiais competente? (*o que é que marca a competência do professor?*)

2.5 Quais as principais características que associa a um professor de populações especiais incompetente? (*o que é que marca a incompetência?*)

2.6 Que requisitos deve possuir um professor de populações especiais para que possa exercer a sua actividade profissional de forma competente? (*pense nos aspectos que um professor tem que ter para ser competente, caso não tenha condicionam ou impedem o exercício competente*)

Situemo-nos agora nas suas vivências como profissional que já exerceu a sua actividade em diferentes locais e com colegas diferentes.

2.7 Pense nos professores de populações especiais que conhece ou conheceu e reporte-se a um (ou mais) que considere como um modelo(s) de treinador competente. Quais são para si as qualidades que fazem dele(s) um caso particular de competência? (*não necessita de mencionar o nome(s), a opção é sua*)

Mais uma vez agradeço a sua colaboração. Neste momento que terminámos a entrevista, há algum aspecto que queira referir que não tenha mencionado ao longo da entrevista?

Anexo 5

Guião da Entrevista aos Professores/Instrutores de Fitness

O propósito desta entrevista é recolher informações acerca da ideia do que é um professor/instrutor de Fitness competente. Face à experiência que tem na profissão de actividades de academia, é para nós fundamental captar as suas opiniões, que resultam não só dos saberes mas também da experiência vivida ao longo dos anos em que exerce a sua profissão.

A entrevista vai ser gravada (registo áudio); contudo todas as informações recolhidas são de carácter confidencial e em momento algum serão relacionadas com o entrevistado ou com a escola em que este exerce a sua actividade profissional.

No decorrer da entrevista, caso considere necessário algum esclarecimento, deve solicitá-lo.

Desde já agradeço a disponibilidade demonstrada.

Antes de iniciarmos a entrevista propriamente dita gostaria de conhecer um pouco do seu percurso académico e profissional.

- 1 Quais as suas habilitações académicas? (*licenciatura, mestrado, doutoramento, outra*) Em que instituição tirou o curso?
- 2 Qual a sua idade?
- 3 Qual a(s) actividade(s) de academia que exerce? Há quantos está neste ginásio/academia/health club?
- 4 Exerce outros cargos neste ginásio/academia/health club, além de dar aulas? (*se sim*) Quais?
- 5 Além de professor de Fitness exerce outra actividade profissional? (*se sim*) Qual?
- 6 (*caso tenha respondido afirmativamente na questão anterior*) Qual a actividade profissional que considera principal? A que coloca em primeiro lugar?
- 7 frequentou algum curso de formação específico para esta área profissional? (*se sim*) Qual? Qual a entidade formadora? Qual a duração e carga horária? (mencione apenas os que considere que foram mais relevantes na sua formação)
- 8 Caracterize a população com que trabalha relativamente ao escalão e ao etário tipo de prática (*recreativa, aptidão física, fitness, ...*).
- 9 em termos médios quantas sessões as pessoas vêm por semana?

Avancemos agora para questões que se relacionam directamente com a temática em estudo, a competência.

1. Quando pensa em competência quais os termos que imediatamente lhe associa? (*procure ser sintético/a, recorrendo a palavras e não a descrições*)
2. O que é para si um professor de fitness competente? (*tente apresentar a sua ideia de uma forma objectiva, se possível como se tratasse de uma definição*)
3. Quais as principais características que associa a um professor de fitness competente? (*o que é que marca a competência do professor?*)
4. Quais as principais características que associa a um professor de fitness incompetente? (*o que é que marca a incompetência?*)
5. Que requisitos deve possuir um professor de fitness para que possa exercer a sua actividade profissional de forma competente? (*pense nos aspectos que um professor tem que ter para ser competente, caso não tenha condicionam ou impedem o exercício competente*)

Situemo-nos agora nas suas vivências como aluno (caso tenha sido) e como profissional que já exerceu a sua actividade em diferentes locais e com colegas diferentes.

6. Pense nos professores de fitness que conhece ou conheceu e reporte-se a um (*ou mais*) que considere como um modelo(s) de professor de fitness competente. Quais são para si as qualidades que fazem dele(s) um caso particular de competência? (*não necessita de mencionar o nome(s), a opção é sua*)

Mais uma vez agradeço a sua colaboração. Neste momento que terminámos a entrevista, há algum aspecto que queira referir que não tenha mencionado ao longo da entrevista?

Anexo 6

AUTO-PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS DO PROFISSIONAL DE DESPORTO

(adaptada de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002)

Ocupação Profissional: Professor de Educação Física

I - Dados caracterizacionais

1. Sexo: F M 2. Idade _____ anos

3. Experiência profissional:

0 – 2 anos 5 – 7 anos 10 – 12 anos >20

4. Situação profissional: PQE PZP Contratado

5. Habilitações académicas:

licenciatura mestrado doutoramento outra _____

6. Instituição de formação inicial: _____

O objectivo deste questionário é detectar a percepção que os profissionais de desporto têm, das suas competências profissionais específicas.

Orientações para preenchimento do questionário:

Nas folhas seguintes, estão listadas diversas competências necessárias para o exercício da actividade profissional de **Professor de Educação Física**. Assinale com um “X”, nas colunas ao lado da listagem de competências, o número que corresponde à sua opinião quanto à competência percebida, considerando:

(0) Nenhum domínio - considero-me um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.

(1) Domínio muito insuficiente - considero-me um profissional com um domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.

(2) Domínio insuficiente - considero-me um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.

(3) Domínio Suficiente - considero-me um profissional com domínio satisfatório nesta competência.

(4) Domínio quase total - considero-me um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”.

(5) Domínio total - considero-me um profissional “especialista” nesta competência.

Leia com atenção todos os itens, escolhendo a alternativa que melhor define o seu grau de domínio nessa competência. Cada item deverá ter apenas uma resposta. Não há respostas erradas o importante é que corresponda àquilo que realmente pensa.

<i>Competências</i>	<i>Competência percebida</i>					
1. Dominar conhecimentos sobre os princípios gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física.	0	1	2	3	4	5
2. Dominar conhecimentos sobre os princípios de organização curricular, para melhor estruturação dos conteúdos da Educação Física.	0	1	2	3	4	5
3. Dominar conhecimentos sobre as principais teorias pedagógicas aplicadas ao ensino da Educação Física.	0	1	2	3	4	5
4. Dominar conhecimentos sobre as dimensões de intervenção pedagógica que facilitem o desenvolvimento de atitudes, valores e comportamentos sociais aceitáveis.	0	1	2	3	4	5
5. Dominar conhecimentos sobre métodos e técnicas de avaliação em Educação Física.	0	1	2	3	4	5
6. Dominar conhecimentos sobre os processos de aprendizagem motora.	0	1	2	3	4	5
7. Dominar conhecimentos sobre os conteúdos de ensino da Educação Física.	0	1	2	3	4	5
8. Dominar conhecimentos sobre os efeitos fisiológicos da prática de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
9. Dominar conhecimentos sobre a constituição e funcionamento do corpo humano.	0	1	2	3	4	5
10. Dominar conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações fisiológicas dos exercícios físicos.	0	1	2	3	4	5
11. Ser capaz de estruturar e sequenciar os conteúdos de ensino da Educação Física.	0	1	2	3	4	5
12. Ser capaz de implementar as tarefas adequadas à aprendizagem dos conteúdos da Educação Física.	0	1	2	3	4	5
13. Ser capaz de analisar os programas de Educação Física e ajustá-los às situações particulares de ensino.	0	1	2	3	4	5
14. Ser capaz de adaptar o programa às suas características e às dos seus alunos.	0	1	2	3	4	5
15. Ser capaz de elaborar e planear o trabalho pedagógico em Educação Física para diferentes turmas.	0	1	2	3	4	5
16. Ser capaz de desenvolver o ensino teórico e prático da Educação Física em diferentes níveis de ensino.	0	1	2	3	4	5
17. Ser capaz de orientar e conduzir as aulas de Educação Física utilizando uma terminologia específica da disciplina mas adequada às características dos alunos.	0	1	2	3	4	5
18. Ser capaz de transmitir de uma forma lógica, clara e concisa a informação.	0	1	2	3	4	5
19. Ser capaz de utilizar técnicas de comunicação pessoal e de grupo.	0	1	2	3	4	5
20. Ser capaz de identificar erros e dificuldades dos alunos na realização de habilidades motoras.	0	1	2	3	4	5
21. Ser capaz de fornecer informações adequadas para a correcção dos erros de aprendizagem.	0	1	2	3	4	5
22. Ser capaz de criar um clima favorável à aprendizagem de conhecimentos sobre o movimento e de habilidades motoras que se relacionem com o quotidiano do aluno.	0	1	2	3	4	5
23. Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de actividade física numa determinada população criando um ambiente	0	1	2	3	4	5

de trabalho agradável.						
24. Ser capaz de despertar o gosto ou interesse para a prática de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
25. Ser capaz de promover a integração de alunos com dificuldades de aprendizagem ou provenientes de minorias étnicas.	0	1	2	3	4	5
26. Ser capaz de diversificar e inovar as formas de trabalhar com seus alunos.	0	1	2	3	4	5
27. Ser capaz de aplicar ou utilizar de forma crítica novos conhecimentos relacionados com a Educação Física.	0	1	2	3	4	5
28. Ser capaz de propiciar acções que inter-relacionem a escola e a comunidade envolvente no âmbito da Educação Física.	0	1	2	3	4	5
29. Demonstrar uma atitude investigativa e de procura constante de actualização que favoreça o reajustamento da sua actuação profissional.	0	1	2	3	4	5
30. Demonstrar espírito de autocritica condizente a uma permanente avaliação da respectiva actuação pedagógica	0	1	2	3	4	5
31. Demonstrar uma atitude de comprometimento profissional com o ensino de Educação Física	0	1	2	3	4	5
32. Demonstrar iniciativa de criar, por si mesmo, novas oportunidades de intervenção.	0	1	2	3	4	5
33. Demonstrar criatividade para enfrentar os desafios provocados pelas mudanças na sociedade e, também, fomentar a sua inovação.	0	1	2	3	4	5

Anexo 7

AUTO-PERCEPÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS DO PROFISSIONAL DE DESPORTO

(adaptada de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002)

Ocupação Profissional: Treinador

I - Dados caracterizacionais

1. Sexo: F M 2. Idade _____ anos

3. Experiência profissional como treinador (a):

0 – 2 anos 5 – 7 anos 10 – 12 anos >20

Modalidade: _____

5. Habilitações académicas:

licenciatura mestrado doutoramento outra _____

6. Instituição de formação inicial: _____

O objectivo deste questionário é detectar a percepção que os profissionais de desporto têm, das suas competências profissionais específicas.

Orientações para preenchimento do questionário:

Nas folhas seguintes, estão listadas diversas competências necessárias para o exercício da actividade profissional de **Treinador**. Assinale com um “X”, nas colunas ao lado da listagem de competências, o número que corresponde à sua opinião quanto à competência percebida, considerando:

(0) Nenhum domínio - considero-me um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.

(1) Domínio muito insuficiente - considero-me um profissional com um domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.

(2) Domínio insuficiente - considero-me um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.

(3) Domínio Suficiente - considero-me um profissional com domínio satisfatório nesta competência.

(4) Domínio quase total - considero-me um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”.

(5) Domínio total - considero-me um profissional “especialista” nesta competência.

Leia com atenção todos os itens, escolhendo a alternativa que melhor define o seu grau de domínio nessa competência. Cada item deverá ter apenas uma resposta. Não há respostas erradas o importante é que corresponda àquilo que realmente pensa.

Competências	Competência percebida					
---------------------	------------------------------	--	--	--	--	--

1. Dominar conhecimentos sólidos sobre a teoria e a metodologia do treino desportivo.	0	1	2	3	4	5
2. Dominar conhecimentos que fundamentam a estruturação das sessões de treino.	0	1	2	3	4	5
3. Dominar conhecimentos de metodologias específicas para o ensino das modalidades desportivas.	0	1	2	3	4	5
4. Dominar conhecimentos básicos sobre preparação física.	0	1	2	3	4	5
5. Dominar conhecimentos sobre as principais regras das modalidades desportivas.	0	1	2	3	4	5
6. Dominar conhecimentos sobre observação e análise das modalidades desportivas.	0	1	2	3	4	5
7. Dominar conhecimentos sobre os sistemas tácticos mais usados nas modalidades desportivas.	0	1	2	3	4	5
8. Dominar conhecimentos básicos de psicologia desportiva.	0	1	2	3	4	5
9. Dominar conhecimentos sobre selecção e detecção de talentos desportivos.	0	1	2	3	4	5
10. Dominar conhecimentos gerais e específicos sobre planeamento das sessões de treino.	0	1	2	3	4	5
11. Dominar conhecimentos sobre a intervenção do treinador ao nível do treino.	0	1	2	3	4	5
12. Dominar conhecimentos sobre a intervenção do treinador ao nível dos jogos desportivos.	0	1	2	3	4	5
13. Dominar conhecimentos sobre a programação da época desportiva de uma modalidade específica.	0	1	2	3	4	5
14. Dominar conhecimentos sobre testes e exames de avaliação específica de modalidades desportivas.	0	1	2	3	4	5
15. Dominar conhecimentos de áreas afins ao treino desportivo (interdisciplinaridade).	0	1	2	3	4	5
16. Dominar conhecimentos sobre os efeitos fisiológicos da prática de actividades desportivas.	0	1	2	3	4	5
17. Dominar conhecimentos sobre os princípios gerais e específicos do processo de ensino-aprendizagem desportiva.	0	1	2	3	4	5
18. Dominar conhecimentos sobre métodos e técnicas de ensino de modalidades desportivas.	0	1	2	3	4	5
19. Dominar conhecimentos interdisciplinares que fazem parte do contexto do treino desportivo actual.	0	1	2	3	4	5
20. Ser capaz de utilizar os procedimentos adequados aos objectivos determinados pelo planeamento do treino desportivo.	0	1	2	3	4	5
21. Ser capaz de utilizar gráficos para orientar, despertar e avaliar a eficiência técnica dos atletas.	0	1	2	3	4	5
22. Ser capaz de investigar aspectos relevantes da sua modalidade e do treino desportivo.	0	1	2	3	4	5
23. Ser capaz de interpretar as variáveis relacionadas com o treino invisível (oculto);	0	1	2	3	4	5
24. Ser capaz de integrar-se socialmente no grupo para que haja melhor relacionamento afectivo.	0	1	2	3	4	5
25. Ser capaz de valorizar cada indivíduo, contribuindo para a melhoria de rendimento dos atletas.	0	1	2	3	4	5
26. Ser capaz de trabalhar de forma integrada com os demais profissionais envolvidos no treino desportivo.	0	1	2	3	4	5

27. Ser capaz de usar técnicas que aumentem o nível de motivação no grupo de atletas envolvidos.	0	1	2	3	4	5
28. Ser capaz de interpretar os “ <i>feedbacks</i> ” apresentados pelos atletas durante as sessões de treino.	0	1	2	3	4	5
29. Ser capaz de proporcionar um clima agradável de relacionamento profissional e pessoal na equipa.	0	1	2	3	4	5
30. Ser capaz de diversificar as metodologias de trabalho a fim de motivar o ensino e a aprendizagem da modalidade.	0	1	2	3	4	5
31. Ser capaz de comunicar de forma adequada com as pessoas que fazem parte da estrutura desportiva como um todo (atletas, treinadores adversários, dirigentes, árbitros, adeptos, etc.);	0	1	2	3	4	5
32. Ser capaz de aproveitar o atleta na equipa, principalmente nas posições e funções em que for mais eficiente.	0	1	2	3	4	5
33. Ser capaz de proporcionar aos praticantes ambientes adequados à prática da modalidade.	0	1	2	3	4	5
34. Ser capaz de avaliar, de um modo objectivo, diferenças na maturação biológica dos indivíduos.	0	1	2	3	4	5
35. Ser capaz de sugerir alterações de preparação física, de acordo com as mudanças orgânicas que vão ocorrendo.	0	1	2	3	4	5
36. Ser capaz de identificar os erros de execução dos praticantes e fornecer-lhes os <i>feedbacks</i> necessários à sua correcção.	0	1	2	3	4	5
37. Ser capaz de detectar e encaminhar os alunos mais dotados para determinada modalidade desportiva.	0	1	2	3	4	5
38. Ser capaz de fomentar valores éticos e morais.	0	1	2	3	4	5
39. Ser capaz de manter uma atitude profissional sem deixar transparecer autoritarismo.	0	1	2	3	4	5
40. Demonstrar disciplina e autocontrolo emocional nas suas sessões de treino desportivo.	0	1	2	3	4	5
41. Demonstrar uma conduta exemplar nas manifestações pessoais e profissionais, relacionadas com eventos na área desportiva.	0	1	2	3	4	5
42. Demonstrar domínio dos conteúdos relacionados com o treino desportivo, aos para os atletas da sua equipa.	0	1	2	3	4	5
43. Demonstrar persistência nas actividades profissionais e pessoais.	0	1	2	3	4	5
44. Demonstrar uma atitude ética nas relações com técnicos, atletas, árbitros, adversários, adeptos e demais elementos do cenário desportivo.	0	1	2	3	4	5
45. Demonstrar atitudes de liderança, de confiança, de entusiasmo no grupo de atletas.	0	1	2	3	4	5
46. Demonstrar uma atitude discreta, principalmente no exercício do seu trabalho.	0	1	2	3	4	5
47. Demonstrar sinceridade nas relações diárias sejam pessoais ou profissionais.	0	1	2	3	4	5
48. Demonstrar humildade e paciência perante os seus atletas. (a sua equipa de trabalho).	0	1	2	3	4	5
49. Demonstrar assiduidade e pontualidade nos compromissos assumidos.	0	1	2	3	4	5

Anexo 8

AUTO-PERCEÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ESPECÍFICAS DO PROFISSIONAL DE DESPORTO

(adaptada de Nascimento, 1999; Feitosa, 2002)

Ocupação Profissional: Professor/Instrutor de Fitness

I - Dados caracterizacionais

1. Sexo: F M 2. Idade _____ anos

3. Experiência profissional:

0 – 2 anos 5 – 7 anos 10 – 12 anos >20

5. Habilitações académicas:

licenciatura mestrado doutoramento outra _____

6. Instituição de formação inicial: _____

O objectivo deste questionário é detectar a percepção que os profissionais de desporto têm, das suas competências profissionais específicas.

Orientações para preenchimento do questionário:

Nas folhas seguintes, estão listadas diversas competências necessárias para o exercício da actividade profissional de **Professores de Fitness**. Assinale com um “X”, nas colunas ao lado da listagem de competências, o número que corresponde à sua opinião quanto à competência percebida, considerando:

(0) Nenhum domínio - considero-me um profissional que não possui qualquer domínio nesta competência.

(1) Domínio muito insuficiente - considero-me um profissional com um domínio muito pequeno ou muito superficial nesta competência.

(2) Domínio insuficiente - considero-me um profissional com domínio insatisfatório nesta competência.

(3) Domínio Suficiente - considero-me um profissional com domínio satisfatório nesta competência.

(4) Domínio quase total - considero-me um profissional com grande domínio nesta competência, porém ainda não atingi o nível de “especialista”.

(5) Domínio total - considero-me um profissional “especialista” nesta competência.

Leia com atenção todos os itens, escolhendo a alternativa que melhor define o seu grau de domínio nessa competência. Cada item deverá ter apenas uma resposta. Não há respostas erradas o importante é que corresponda àquilo que realmente pensa.

Competências	Competência percebida					
01. Domino conhecimentos sobre actividade física para grupos especiais.	0	1	2	3	4	5
02. Domino conhecimentos sobre as novas tecnologias aplicadas ao ensino dos exercícios físicos.	0	1	2	3	4	5
03. Domino conhecimentos sobre programas e técnicas de avaliação básica aplicadas à área do exercício físico.	0	1	2	3	4	5
04. Domino conhecimentos sobre os efeitos fisiológicos da prática de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
05. Domino conhecimentos sobre a constituição e funcionamento do corpo humano.	0	1	2	3	4	5
06. Domino conhecimentos sobre as indicações e contra-indicações biomecânicas do exercício físico.	0	1	2	3	4	5
07. Domino conhecimentos sobre indicações e contra-indicações fisiológicas dos exercícios físicos.	0	1	2	3	4	5
08. Domino conhecimentos sobre a prescrição de programas de actividade física.	0	1	2	3	4	5
09. Domino conhecimentos sobre as principais limitações físicas para a prática de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
10. Domino conhecimentos sobre a utilização de equipamentos de academia.	0	1	2	3	4	5
11. Sou capaz de estabelecer diferentes níveis de objectivos na planificação e na realização das actividades.	0	1	2	3	4	5
12. Sou capaz de controlar e avaliar todas as variáveis de uma avaliação física.	0	1	2	3	4	5
13. Sou capaz de adaptar o programa às suas características e às dos clientes.	0	1	2	3	4	5
14. Sou capaz de prescrever programas de actividades físicas adequados aos clientes.	0	1	2	3	4	5
15. Sou capaz de avaliar e reavaliar os clientes para acompanhar o seu progresso.	0	1	2	3	4	5
16. Sou capaz de realizar um diagnóstico adequado para ter o conhecimento global dos clientes.	0	1	2	3	4	5
17. Sou capaz de controlar as variáveis que interferem numa sessão de exercício físico.	0	1	2	3	4	5
18. Sou capaz de controlar as cargas de trabalho, visando os objectivos dos clientes (parte aeróbia, neuromuscular, flexibilidade...).	0	1	2	3	4	5
19. Sou capaz de transmitir de uma forma lógica, clara e concisa a informação.	0	1	2	3	4	5
20. Sou capaz de utilizar, de maneira adequada, os materiais e equipamentos, durante as sessões de exercício físico.	0	1	2	3	4	5
21. Ser capaz de motivar os clientes, adequando as sessões de exercício físico, quando possível, às suas preferências pessoais.	0	1	2	3	4	5
22. Sou capaz de identificar erros e dificuldades dos clientes na realização de habilidades motoras.	0	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de avaliar de modo objectivo as diferenças de maturação biológica dos indivíduos. M	0	1	2	3	4	5
24. Sou capaz de identificar os erros de execução e fornecer os <i>feedbacks</i> necessários à sua correcção.	0	1	2	3	4	5

25. Ser capaz de operacionalizar a transmissão dos conteúdos seleccionados pela escolha adequada das progressões, dos métodos e das estratégias.	0	1	2	3	4	5
26. Ser capaz de organizar e planificar a prática de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
27. Ser capaz de criar e reforçar a motivação para a prática de exercícios físicos numa determinada população, criando um clima de trabalho agradável.	0	1	2	3	4	5
28. Ser capaz de despertar o gosto e interesse para a prática de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
29. Ser capaz de controlar os efeitos de programas de actividades físicas prescritos, determinando a sua congruência em relação aos objectivos estabelecidos.	0	1	2	3	4	5
30. Ser capaz de estabelecer parâmetros e critérios de avaliação da prestação motora, da aptidão física e da evolução de ambas.	0	1	2	3	4	5
31. Ser capaz de realizar programas de actividades físicas com o objectivo de promover a saúde e o bem-estar.	0	1	2	3	4	5
32. Ser capaz de agir nas situações de acidentes ocorridas nas sessões de exercício físico.	0	1	2	3	4	5
33. Ser capaz de estar fisicamente activo para motivar e acompanhar o cliente.	0	1	2	3	4	5
34. Demonstrar experiência anterior na área de prescrição e supervisão de programas de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
35. Demonstrar fluência na comunicação, demonstrar criatividade e transmitir segurança ao cliente.	0	1	2	3	4	5
36. Demonstrar posicionamento crítico em relação aos padrões de beleza impostos pelos <i>mass media</i> .	0	1	2	3	4	5
37. Demonstrar atitudes e procedimentos adequados que auxiliem os alunos na aquisição de uma postura autónoma em relação a programas de actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
38. Demonstrar iniciativa de criar novas oportunidades de intervenção.	0	1	2	3	4	5
39. Demonstrar atitudes de ética profissional durante a avaliação e supervisão de programas de exercício físico.	0	1	2	3	4	5
40. Demonstrar postura e comprometimento profissional com o ensino das actividades físicas.	0	1	2	3	4	5
41. Demonstrar destreza na tomada de decisões a fim de conseguir qualidade e rapidez na realização das tarefas profissionais.	0	1	2	3	4	5