

DAS CARACTERÍSTICAS DO CONHECIMENTO PRÁTICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ÀS PRÁTICAS DA SUA FORMAÇÃO INICIAL¹

Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre
Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

O CONHECIMENTO PRÁTICO DOS PROFESSORES

A opção por discutir a formação inicial de professores a partir da análise da noção da natureza do conhecimento dos professores radica na evidência de que qualquer acção de formação de professores é sempre um processo de construção de conhecimento.

Os resultados da investigação sobre o processo de pensamento dos professores, em particular aquele que se tem desenvolvido sobre o processo decisório que acompanha a sua actividade, sublinham a íntima relação entre as características do conhecimento do professor e qualidade da sua intervenção (Onofre, 2000). Esta evidência sustenta-se na constatação de que o processo decisório – inerente ao planeamento, condução ou avaliação das diferentes actividades na escola – é desenvolvido num contexto psicológico de crenças, teorias implícitas e conhecimento, o qual, por sua vez, é enriquecido pelas mesmas experiências decisórias e pelas acções que as materializam, numa relação biunívoca (Clark & Peterson, 1986; Pérez & Gimeno, 1988).

Embora a distinção epistemológica do conceito de conhecimento do professor não seja fácil (Fenstermacher, 1994), a ideia que aqui queremos sustentar é a de que o conhecimento realmente valorizado pelo professor é aquele que ele reconhece permitir-lhe resolver os problemas concretos com que se vai confrontando ao longo da sua vida profissional – o conhecimento prático.

O que entendemos por conhecimento prático do professor? De um modo geral podemos dizer que representa uma organização mais ou menos elaborada de informações sobre a complexidade da realidade profissional (envolvendo as percepções sobre os seus contextos, os modos de pensar e actuar dos seus intervenientes, os fenómenos culturais implicados nas suas relações), que são configuradas por teorias implícitas e crenças. É uma matriz de referências, pessoal e subjectiva, que representa o modo real de pensar (interpretar) e agir de cada professor.

¹ Comunicação apresentada no 9º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa, S. Luís do Maranhão, 2002.

O conhecimento prático representa a indissociabilidade entre a prática e a teoria, imbricadas na acção do professor (Elbaz, 1983), incluindo tudo o que professor traz de si próprio para o momento do ensino – crenças, atitudes, sentimentos, reflexão, gestos, temperamento, história pessoal (Clandinin, 1991), e traduz-se pela combinação de um conhecimento consciente, reflexivo com um conhecimento tácito ou “escondido”.

O conhecimento tácito reflecte-se, em particular, nos guiões para a acção (“scripts”) (Wein, 1995), os quais representam unidades de conhecimento padronizadas e automatizadas, altamente contextualizadas, modos de acção que, ao longo da história pessoal e profissional do professor, permitiram superar com sucesso os seus dilemas profissionais. Os guiões para a acção, encerram em si a teoria do professor, na medida em que se sustentam num conjunto de pressupostos mais ou menos conscientes e se traduzem por um conjunto de procedimentos orientados para a consecução de um fim.

O conhecimento prático dos professores não é apenas constituído por guiões para acção. À medida que a actividade do professor se torna mais criativa e consciente, a acção é menos delimitada pelos guiões para a acção e mais orientada por uma prática reflexiva que podemos situar a dois níveis: a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção (Schön, 1983).

Schön (1983) argumentou a que a prática profissional é sobretudo uma prática reflexiva, no sentido em que os profissionais se confrontam constantemente com a consciência da incerteza, complexidade, instabilidade e conflito de valores, decorrentes do confronto com a singularidade dilemática das situações em que intervêm. A prática reflexiva descreve os momentos produtivos (criativos e inovadores) da acção do professor e está relacionada com a resolução das situações problemáticas da prática, devendo, por isso, distinguir-se de um modo de acção orientado por “scripts” ou acções rotineiras.

De acordo com Wein (1995) a reflexão-na-acção e a reflexão-sobre-a-acção são um mesmo modo de conhecimento sobre a acção, envolvendo simultaneamente um pensamento tácito e deliberativo, com a diferença de que se processam em momentos distintos relativamente à acção. O primeiro decorre durante a mesma, o segundo antes ou após a sua ocorrência.

Os níveis do conhecimento prático funcionam de modo estreitamente articulado entre si e os três são necessários para intervir na actividade profissional de modo confortável. Usando os guiões para a acção ou rotinas o professor disponibiliza-se para se concentrar na análise e resposta às situações problemáticas ou dilemáticas. Recorrendo à reflexão na ou sobre a acção, o professor problematiza, cria e inova o seu *modus operandi*, evitando cristalizar ou mecanizar a sua intervenção. Para que possam ser utilizadas com eficácia e fluidez os novos modos de actuação são progressivamente automatizados em guiões para a acção.

Nestes três níveis encontramos características comuns que deverão ser tidas em consideração quando lidamos com a construção do conhecimento dos professores: a) a forma íntima como o conhecimento se associa às crenças que os professores desenvolvem acerca da sua actividade profissional; b) a relação de interdependência entre o conhecimento do professor e a especificidade dos contextos de intervenção profissional; c) a coalescência do conhecimento, envolvendo a integração sincrética entre os diferentes teores de conhecimento; d) a relação entre os modos de utilização do conhecimento reflexivo e tácito ou automático. Analisemos então as implicações mais gerais destas características.

RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR E AS CRENÇAS QUE DESENVOLVE ACERCA DA SUA ACTIVIDADE PROFISSIONAL

O grau de diferenciação entre os constructos de crença e de conhecimento dos professores está dependente dos conceitos que lhes subjazem. Quando a conceptualização do conhecimento do professor toma por referência a perspectiva de uma racionalidade técnica (Zeichner, 1992), a sua diferenciação é mais clara e portanto mais fácil. Neste caso, está em causa o conceito de conhecimento proposicional, um saber objectivo, de origem científica (estabelecido de forma independente da individualidade e das particularidades das circunstâncias de intervenção do professor).

Todavia, numa perspectiva pessoal e prática do conhecimento do professor (Clandinin & Connelly, 1987) é valorizada a racionalidade prática, que se distingue da anterior por conceber o conhecimento como um produto do exercício dos critérios pessoais do professor, i. é., da forma como a sua história pessoal e profissional e a sua experiência de vida (reflectidas nas suas intenções e propósitos mais profundos face ao ensino) orientam a sua compreensão da complexidade e incerteza emergente nas situações educativas (Carter, 1990). Porque é configurado pelas proposições e valores do professor, este tipo de conhecimento é de mais difícil objectivação (Clandinin, 1986) e, conseqüentemente mais problemática a sua distinção face à crença. Nesta acepção, o conhecimento do professor aproxima-se conceptualmente das características da crença e chega mesmo a confundir-se com ela (Ennis, 1994; Housner & French, 1994). Neste sentido, pensamos que a distinção entre as crenças e o conhecimento do professor deve ser entendida como uma diferença entre dois níveis interrelacionados de cognição do professor, e não como dois tipos de cognição independentes.

As crenças, à medida que se vão construindo, vão formatando os processos subsequentes de apreensão da realidade (Pajares, 1987), o que gera um efeito de “contaminação” na apropriação das novas experiências e sobre a atitude do professor face a essa realidade (Ennis, 1994a). Esta função adaptativa das crenças pode repercutir-se de modo favorável ou perverso na construção do conhecimento.

Nespor (1987) explicou que um dos efeitos da dimensão afectiva das crenças é a filtragem da informação de acordo com as emoções que as caracterizam. Existem evidências de que, nas decisões quotidianas da actividade de ensino, as crenças assumem uma função instrumental na definição das tarefas e na selecção dos instrumentos cognitivos a utilizar, desempenhando assim um papel decisivo na determinação do comportamento e na organização do conhecimento e informação (Calderhead, 1996).

A relação íntima entre as crenças e o conhecimento do professor remete-nos para a necessidade de compreender os efeitos que a mesma pode ter para o processo de formação dos professores.

De acordo com Pajares (1992) a formação das crenças dos professores é eminentemente precoce e individual, justificando-se assim o seu forte sentido afectivo e a sua resistência à mudança durante a idade adulta, mesmo quando a razão e a experiência geram indicações contraditórias com as assunções que as compõem. A formação das crenças em relação ao ensino realiza-se através de várias experiências de socialização (Pajares, 1992; Ennis, 1994a). Entre estas experiências, as mais precoces decorrem fora do alcance dos processos de formação inicial, na designada socialização antecipatória. Ocorridas no seio da família, durante a actividade desportiva como praticantes (Onofre, 2000), e sobretudo no período que os professores passaram como alunos na escola (“apprenticeship observation”), estas têm-se revelado muito influentes no pensamento ulterior dos candidatos e alunos para a formação de professores. Uma das suas características mais marcantes é a certificação subjectiva (“subjective warrants”) (Templin & Schempp, 1989), ou seja, as percepções destes sujeitos acerca dos requisitos para a formação de professores e para o desempenho da actividade docente na escola. Estas crenças tendem a oferecer uma resistência só possível de contornar se os processos de formação forem organizados de modo a tomá-las como objecto explícito da formação.

A estabilidade das crenças pode também ser associada à forma como são construídas, por mediação pessoal (crenças não derivadas) ou transmitidas por outrem (crenças derivadas) (Pajares, 1992). No primeiro caso, revelam uma rigidez e um efeito de convicção maior, porque são apreendidas a partir do contacto directo com a realidade e não por via do relato de outros indivíduos.

Grande parte do sucesso da formação inicial de professores dependerá assim da possibilidade de colocar em prática meios de formação que tenham em consideração as particularidades da relação entre as crenças e o conhecimento.

Desde logo, a formação deve encontrar processos que permitam procurar individualizar e personalizar a apropriação das experiências de aprendizagem que propõe aos candidatos a professores, permitindo fomentar a emergência dos seus estilos pessoais de olhar e apreender a realidade, os seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos, o que implica conceder-lhes o protagonismo em muitas fases do processo de formação.

Embora se deva considerar o caso de todas as áreas disciplinares, um ponto crítico desta intervenção diz respeito à configuração do conhecimento e das estratégias de formação utilizadas nas disciplinas tradicionalmente identificadas com áreas do conhecimento mais fechadas e proposicionais (e.g., anatomia, biomecânica, história, desenvolvimento motor). Nestas áreas de formação, a solução encontra-se no abandono do formato de sessões prelectivas e massivas - onde o estatuto do formando é passivo e anónimo e o modo de relação com a informação baseado em operações de memorização/evocação, fomentando o uso de práticas de formação que apelem à combinação de técnicas introspectivas e ao uso de dinâmicas de grupo na abordagem prática e teórica do conhecimento das disciplinas. As primeiras podem basear-se na utilização de procedimentos de autoscopia e de narrativas auto-biográficas; as últimas, no uso de painéis de discussão ou tarefas que suscitem a aprendizagem cooperativa.

Um segundo aspecto, relaciona-se com a necessidade de construir o conhecimento a partir do uso de experiência directas (não derivadas), testemunhadas pelos próprios, contrariando a tentação para realizar uma formação “relatada”, em que os formandos são tomados como meros receptores de uma informação produzida por experiências que não testemunham.

Relação de interdependência entre o conhecimento do professor e a especificidade dos contextos de intervenção profissional

Como referimos, o saber que o professor usa é aquele em que tem confiança, se sente familiarizado, ou seja, que sabe poder ajudá-lo a resolver os problemas concretos da sua actividade profissional.

Esta particularidade do conhecimento decorre em grande parte da necessidade de responder às características complexas e singulares das situações em que os professores têm que actuar. No caso da condução do ensino-aprendizagem, a investigação esclarece que a qualidade da actuação do professor passa pela adopção de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica eficazes. Contudo, esta eficácia não se cinge a uma aplicação mecânica e instrumental dessas medidas, devendo traduzir-se por uma competência na acção prática, ou seja a capacidade de estar familiarizado e compreender diferentes contextos de intervenção no ensino-aprendizagem e construir as soluções mais adaptadas às exigências da singularidade de cada um (Doyle, 1981).

A construção do conhecimento do professor encontra-se assim estreitamente dependente da possibilidade de o ir testando em contexto real. Neste sentido, um aspecto estratégico da formação reside na integração entre o conhecimento académico e o conhecimento profissional, realizada a dois níveis: na conceptualização do conhecimento que se deseja desenvolver; e na aproximação das experiências de formação ao contexto da realidade profissional (a escola).

No primeiro caso está em causa o que designaria por contextualização do conhecimento teórico e científico. É necessário que este conhecimento, maioritariamente desenvolvido a partir

da investigação realizada em contexto laboratorial ou simulado, seja conceptualizado com a finalidade de satisfazer as necessidades de formação criadas pela realidade profissional. É necessário ainda que a justificação da utilidade e aplicação deste conhecimento seja, à partida, uma tarefa preparada e testada por quem é responsável pela formação, e não, como é habitual, relegada para estrita responsabilidade do futuro professor. Embora esta preocupação deva ser particularmente incidente nas áreas disciplinares como as que acima referimos, ela deve também reverter para as disciplinas relacionadas com a formação pedagógica, já que também aí se observa o risco do conhecimento se tornar excessivamente abstracto e proposicional.

O segundo nível estratégico prende-se com a necessidade de salvaguardar que as opções curriculares de cada disciplina, sem excepção, fomentem o contacto com a realidade profissional. No caso das disciplinas tradicionalmente mais teóricas, a técnica de análise directa ou diferida de casos críticos (registados de modo audiovisual ou escrito) joga novamente um papel importante. Este procedimento pode ser utilizado para aplicar ou para inferir os saberes próprios desses domínios de formação. Uma solução complementar corresponde a condicionar algumas tarefas de formação/avaliação ao desenvolvimento de pesquisas no terreno profissional.

A formação no seio do contexto profissional é tanto mais importante quanto, em muitos exemplos, a formação dos futuros professores em Portugal se tem desenvolvido num contexto simulado, ignorando a dimensão concreta em que virão a exercer a sua actividade profissional.

O modo como são concebidas as experiências da prática pedagógica ou “*practicum*” (Zeichner, 1992) e a sua inclusão nos cursos de formação inicial são, igualmente, formas que podem ajudar a potencializar a adaptação do conhecimento dos futuros à realidade profissional. Neste caso, parecem-me existir pelo menos três medidas fundamentais que devem considerar-se: o contacto precoce dos alunos com a prática pedagógica; a inclusão de um estágio integrado na formação; a configuração das experiências de prática pedagógica de modo abrangente e realista.

Em relação ao primeiro aspecto, é importante que, desde a sua entrada nos cursos de formação, os alunos possam tomar contacto com experiências práticas que lhes permitam irremediavelmente familiarizando com a realidade profissional para a qual estão a ser formados. Frequentemente, este tipo de vivências são remetidas para os anos finais da formação, no caso do ensino universitário é mesmo comum este tipo de experiências ser inexistente até ao último ano, com a entrada no estágio. Esta medida é muito importante para poder clarificar, desde cedo, os âmbitos de intervenção e as funções que lhes estão associadas. A visibilidade vivida destas funções vai possibilitar ao futuro professor uma compreensão mais fácil das suas necessidades de formação, permitindo uma maior valorização dos desafios que lhe são colocados na formação, condição essencial para um maior compromisso e uma participação mais exigente e activa na mesma. Estas experiências devem ser intimamente ligadas às actividades de estágio.

O estágio é o momento mais decisivo de integração no contexto profissional. No caso português ele constitui mesmo uma condição imprescindível para a obtenção da habilitação profissional que permite o acesso à carreira de professor. Para servir este desígnio é necessário que os modelos de organizacionais do estágio se revistam de algumas características. Desde logo, o estágio deve corresponder a uma experiência de responsabilidade integral pelas tarefas profissionais, ainda que seja desejável que algumas das experiências de formação possam ser simplificadas na sua complexidade. Por outro lado, o estágio deve ser organizado de modo que a dedicação ao mesmo pelo professor estudante possa ser integral, i.é., sem outras solicitações de formação.

Em relação ao terceiro aspecto, formato da prática pedagógica e do estágio, é essencial ultrapassar a tendência fundamental para focar a formação apenas na área da gestão do ensino-aprendizagem (Zeichner, 1992), incluindo também experiências em, pelo menos, mais três áreas de formação: a intervenção na escola no âmbito da actividade de complemento curricular; a investigação e inovação pedagógica; e a relação entre a escola e a comunidade. Por outro lado, este tipo de experiência deve envolver a participação directa dos protagonistas do contexto profissional, falamos aqui sobretudo de profissionais de capacidade reconhecida (peritos). O envolvimento da sua sabedoria no processo de formação de professores constitui um meio precioso para colmatar as lacunas que sempre se reconhecerão às mais válidas sistematizações teóricas. O contacto com a realidade profissional deverá mesmo ser mediatizado por profissionais que, integrados na filosofia e estratégia da formação inicial, assegurem a realização e/ou problematização de todo o tipo de experiências formativas, particularmente aquelas que se realizam nos períodos de formação teórica.

Para este efeito seria útil formar uma rede de escolas, assimiladas ao próprio projecto de formação da instituição através de protocolos de colaboração. Desta relação poderiam mesmo vir a nascer os centros de desenvolvimento profissional, ou centros clínicos (Zeichner, 1992) que permitissem prolongar a colaboração para o âmbito da formação contínua e da investigação científica.

COALESCÊNCIA DO CONHECIMENTO DO PROFESSOR

Como notámos, falar em conhecimento prático é também reportar a integração sincrética entre diferentes dimensões que o compõem. Porque a abordagem da complexidade da realidade não se coaduna com o uso de parcelas de conhecimento puro, a eficácia no uso do conhecimento depende em larga medida do modo como as suas diferentes unidades de informação são integradas numa estrutura que lhes confere interdependência. Por esta razão, o conhecimento prático reflecte a integração entre várias fontes de informação (Elbaz, 1983), espelhando a informação do professor de um modo total (Elbaz, 1983; Clandinin, 1986;

Clandinin & Connely, 1987). Desta forma, o conhecimento prático pressupõe um modo holístico de construção e utilização da informação, que deve reflectir a indissociabilidade entre as diferentes dimensões do conhecimento, o que justifica que a formação inicial dos professores deve ponderar uma verdadeira integração entre a formação pedagógica, a formação científica, a formação cultural, e a formação prática.

Uma primeira orientação diz respeito à integração entre a formação teórica e prática. O objectivo desta integração pode bem ser traduzido pela imagem proposta por Clandinin (1986) que se referiu à perspectiva dialéctica do conhecimento prático e teórico, considerando a prática como a teoria em acção, e a teoria como função das exigências da prática. Nesta perspectiva, o conhecimento prático constitui uma verdadeira charneira entre os desafios e ensinamentos com que a prática de ensino confronta o professor e o conhecimento mais formal gerado por outras fontes de informação, um interface entre este conhecimento e a dimensão contextual e pessoal da actividade de ensino.

Embora, nos dias de hoje, seja difícil encontrar quem ouse recusar a integração entre a formação teórica e prática, na formação de professores, é habitual observar-se um modo insuficiente de articulação destas duas componentes tendente a focá-las de modo separado, como se de dois pratos de uma balança se tratassem (Wein, 1995). De modo mais ou menos explícito a teoria é frequentemente considerada como requisito prévio à formação prática, entendendo-se que esta última deverá configurar uma aplicação da primeira. Ao contrário, esta relação deverá entender-se num sentido biunívoco, devendo ser promovida no respeito por uma ligação equilibrada entre a dimensão representativa e reflexiva da acção e a própria acção (prática). Com efeito, se a informação teórica proporcionada deve poder ser testada e ensaiada na prática através do contacto com a realidade da actividade profissional, a teoria só tem sentido na medida em que possa constituir-se como o resultado da conceptualização das particularidades da prática, a partir do diagnóstico, análise e resolução de problemas aí ocorrentes, permitindo que a prática seja motor de desenvolvimento e inovação teórico.

Uma segunda orientação prende-se com a assimilação entre a formação pedagógica e a formação científica. Desde logo, a integração entre a formação pedagógica e científica deve reflectir-se ao nível da carga de formação proporcionada e do rigor de tratamento da informação que diz respeito a cada uma das vertentes de formação, devendo por isso reforçar-se a componente de formação pedagógica em cursos de professores essencialmente académicos (e.g., universidades) e, simultaneamente fortalecer a componente de formação científica em cursos essencialmente pedagógicos (e.g., institutos politécnicos). Neste último caso, é essencial compreender que se a ênfase dada à formação pedagógica foi apanágio de uma luta pela conquista de um espaço de formação especializado para a função docente, justificando-se então a sua sobrevalorização, é hoje necessário referenciar-la directamente aos conteúdos disciplinares que justificam a função profissional do professor.

Por outro lado, é necessário promover uma análise e apropriação do, habitualmente designado, conhecimento científico adaptando-o aos propósitos da formação em causa. Assim, a capacidade científica do professor tem que ser promovida, duplamente, na dimensão de um rigoroso domínio dos seus pressupostos mais básicos – originários de uma investigação fundamental, muitas vezes realizada em contextos simplificados ou simulados –, e na dimensão do domínio das formas possíveis de estruturação da sua apropriação – as designadas progressões pedagógicas – hoje identificado como o conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1987; Grossman, 1990). As características da formação no domínio da didáctica das actividades físicas jogam aqui um papel fundamental. Não é raro que a formação a este nível se circunscreva ao domínio do saber e do saber-fazer próprias de cada actividade, havendo por isso necessidade de reforçar um espaço de formação que trate especificamente do saber ensinar as actividades, que tome por objecto os diferentes modelos pedagógicos e metodológicos propostos para auxiliar a sua aprendizagem.

Finalmente, uma terceira orientação está relacionada com a necessidade de promover a integração entre a formação específica no âmbito da actividade profissional docente e a formação de âmbito mais geral, social e cultural do professor. Nesta perspectiva, qualquer acto de formação deve privilegiar também momentos de análise e exploração de conteúdos, para além dos que dizem exclusivamente respeito às tarefas específicas que caracterizam o seu desempenho profissional - de ordem científica e pedagógica, ampliando-se no estímulo à reflexão crítica sobre o seu significado social e profissional. Como têm assinalado os modelos críticos de formação de professores (Feinam-Nemser, 1990), é essencial que o futuro professor seja preparado para conseguir reflectir sobre os reflexos sociais e culturais de cada um dos seus actos profissionais.

RELAÇÃO ENTRE OS MODOS REFLEXIVO E TÁCITO DE UTILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Atrás reconhecemos que o conhecimento prático dos professores se expressava a partir de um modo reflexivo e de um modo tácito. A qualidade com que se processam cada um destes modos de conhecimento depende, em primeira análise, da forma como são construídos e integrados na estrutura geral do conhecimento de cada professor.

Os estudos têm demonstrado como diferentes modos de organização do conhecimento reflectem distintas riquezas e coerências da informação e, particularmente, como as estruturas cognitivas ou redes de organização da informação sobre o ensino (Ennis, 1994) constituem um elemento decisivo na explicação da capacidade do professor fazer uso das informações que vai estruturando sobre o ensino (Rink, French, Lee, Solmon, 1994). Os professores que organizam o conhecimento coerentemente são assim mais eficazes nas suas tomadas de decisão, porque

entendem as relações entre os diferentes conceitos, o que os torna facilmente acessíveis, relacionando de modo mais claro as várias categorias de conteúdo do conhecimento com os efeitos desejados (Roehler et al. 1988).

No âmbito da educação física, Ennis, Mueller & Zhu (1991) referiram-se a três níveis de organização das estruturas de conhecimento dos professores, consoante a sua experiência: aposição “accretion”, sintonização e reestruturação. A primeira típica dos principiantes, traduz-se pela acumulação de unidades de informação sobre factos, acrescentada ao conhecimento já existente. Neste processo não ocorre nenhum tipo de mudança estrutural. A sintonização já implica alterações nas categorias para interpretar a nova informação para que se tornam mais funcionais. Supõe o rearranjo dos conceitos, juntando ou eliminando alguns para a sua melhor utilização na tarefa. A reestruturação corresponde à forma típica de formação das estruturas de conhecimento dos professores peritos. É uma alteração diferida que envolve a análise crítica do conhecimento existente e implica a criação de novas estruturas para interpretar nova informação. Num estudo multicaso, verificámos que os professores que eram capazes de uma maior qualidade da gestão da ecologia da aula apresentavam estruturas de conhecimento prático mais ricas e coerentes, o que lhes permitia desenvolver um pensamento mais reflexivo e flexível (Onofre, 2000).

Estas indicações exigem que a formação inicial pondere cautelosamente o modo de construção do pensamento reflexivo e tácito (automatizado) de abordagem da prática. Sabemos que o desenvolvimento de guiões de prática é uma consequência inevitável da própria prática de ensino, uma vez que a sua formação ocorre pela necessidade de ir construindo modos de intervenção que permitam responder com sucesso às situações de ensino. Para garantir a qualidade destes guiões é necessário que a sua construção se traduza por um processo consciente, de modo a garantir que os efeitos particulares de cada um possam ser claros para os candidatos a professores e que a sua inclusão na estrutura do conhecimento se realize de modo coerente com os outros elementos do conhecimento. A ausência de qualquer preocupação reflexiva na formação tende a criar condições para que os guiões de acção sejam desenvolvidos de modo alienado, recorrendo sobretudo a uma aprendizagem por imitação (observação), e que a sua integração no conhecimento seja episódica, sem ligação a outras unidades de informação (por aposição). Alguns excessos dos modelos de racionalidade técnica na formação também conduziram a uma formação prescritiva do conhecimento, sustentada em justificações abstractas e pouco contextualizadas dos modos de intervenção profissional. Esta é uma tentação fácil da formação que urge evitar porque contraria a qualidade da formação dos guiões para a acção.

Para garantir uma íntima articulação entre o desenvolvimento do pensamento reflexivo e do pensamento tácito, é desejável seguir, simultaneamente, dois modos de relação possíveis: situando a reflexão a montante e a jusante no processo de elaboração dos guiões de prática.

No primeiro caso, o diagnóstico de problemas de prática profissional e inventário de soluções é prévio ao desenvolvimento das rotinas de ensino. A reflexão tem aqui um sentido inicial projectivo, preparando o aluno para momentos ulteriores de acção. No segundo caso são as próprias rotinas de ensino que constituem o objecto da reflexão, e aqui o sentido é, primeiramente retroactivo. Em ambos os casos, é absolutamente necessário salvaguardar uma estreita relação entre os momentos de reflexão e os momentos de prática, procurando evitar os excessos de alguns modelos reflexivos, que se iniciam e terminam em si mesmos, sem qualquer análise de consequências para a prática e que acabam por traduzir-se por uma inalteração da mesma (Zeichner, 1992).

Os riscos de uma prática alienada ou dos excessos da abordagem reflexiva é particularmente incidente durante as experiências de prática pedagógica, nomeadamente quando não está presente um processo adequado de supervisão pedagógica. Uma supervisão adequada deverá caracterizar-se por ser sistemática e prolongada no tempo, baseada na alternância entre momentos de prática, momentos de fundamentação e momentos de reflexão individual e colectiva, ser orientada num clima de apoio confiança e expectativa positiva mútuas, e ser desenvolvida por supervisores que dominam as técnicas de supervisão (Glikman & Bey, 1990). Para este efeito devem utilizar-se de modo pedagógica e tecnicamente rigoroso, o conjunto de técnicas de formação que têm sido largamente sistematizadas para fomentar o desenvolvimento de competências de registo, reflexão, demonstração e treino da prática (Onofre, 1996).



UMA SÍNTESE POSSÍVEL

Numa breve resenha sobre as principais questões que analisamos neste texto, é possível concluir sobre a necessidade de tomar o conhecimento prático como a forma mais genuína de conhecimento do professor. Entre as suas principais características destacam-se: a) a forma íntima como o conhecimento se associa às crenças que os professores desenvolvem acerca da sua actividade profissional; b) a relação de interdependência entre o conhecimento do professor e a especificidade dos contextos de intervenção profissional; c) a coalescência do conhecimento, envolvendo a integração sincrética entre os diferentes teores de conhecimento; d) a relação entre os modos de utilização do conhecimento reflexivo e tácito ou automático.

Destas características decorrem um conjunto de indicações para a formação inicial dos professores de educação física que nos permitem sustentar que a organização das experiências deverá:

- permitir revelar as crenças, desejos, preocupações e problemas dos professores em formação relativamente à formação e à actividade docente;
- assumir a analogia das tarefas de formação e a contextualização do conhecimento proposicional que serão utilizadas pelos professores na sua actividade profissional;

- facultar formação teórica alternada com períodos de prática, reflexão e de avaliação das experiências vividas;
- fomentar a integração das várias dimensões do conhecimento do professor;
- facultar o acompanhamento dos formandos nas transferências das aquisições que se vão realizando para as situações de trabalho profissional, nomeadamente implementando precocemente a prática pedagógica, organizada a partir de experiências que condicionem à experimentação e análise de situações reais de intervenção e envolvendo a colaboração de professores peritos.

Bibliografia

- Calderhead, J.** (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan: 709-726.
- Carter, K.** (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. NY: Macmillan: 291-310.
- Clandinin, D. J.** (1992). Narrative and stories in teacher education. In T. Russell & H. Munby (Eds.), *Teachers and Teaching: From classrooms to reflection*. London: Falmer Press: 124-137.
- Clandinin, D. J. & Connelly, M.** (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as "personal" in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6): 487-500.
- Clandinin, D. J.** (1986). *Classroom Practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clark, C. & Peterson, P.** (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition. New York: McMillan: 255-296.
- Doyle, W.** (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, XXII (6), pp. 3-6.
- Elbaz, F.** (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Ennis, C.** (1994). Knowledge and beliefs underlying curricular expertise. *Quest*, 46: 164-175
- Ennis, C., Mueller, L. & Zhu, W.** (1991). Description of knowledge structures within a concept-based curriculum framework. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(3): 309-318.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R.** (1986). Cultures of teaching. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd. edition. New York: Macmillan: 505-526.
- Fenstermacher, G.** (1994). Knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20: 3-56.
- Glikman, C. & Bey, T.** (1990). Supervision. In Robert Houston (Ed.), *Handbook of Teacher Education*, NY: MacMillan: 549-568.
- Grossman, P.** (1990). *The Making of a Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Housner, L. & French, K.** (1994). Future directions for research on expertise in learning, performance, and instruction in sport and physical activity. *Quest*, 46: 241-246.
- Nespor, J.** (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328.
- Onofre, M.** (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didáctica em Educação Física. In F., Carreiro da Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Edts.), *Formação de Professores em Educação Física. Conceções, Investigação, Prática*. Lisboa: Edições FMH: 75-118.
- Onofre, M.** (2000). *Conhecimento prático, auto-eficácia e qualidade do ensino. Um estudo multicaso em professores de educação física*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana (n. pub.).
- Pajares, F.** (1992). Teachers' beliefs and educational reserach: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307-332.
- Pajares, F.** (1987). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrinch (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, Volume 10*. Greenwich: JAI Press.
- Pérez, A. & Gimeno, J.** (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42: 37-63
- Rink, J., French, K., Lee, A. & Solmon, M.** (1994). Comparison of pedagogical knowledge structures of preservice students and teacher educators in two institutions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13: 140-162.
- Roehler, L., Duffy, G., Hermann, B., Conley, M. & Johnson, J.** (1988). Knowledge structures as evidence of the "personal": bridging the gap from thought to practice. *Curriculum Studies*, 20 (2): 159-165.
- Templin, T. Schempp, P.** (1989). *Socialisation into Physical Education: Learning to Teach*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Schön, D.** (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 51 (1): 1-22.
- Wein, C.** (1995). *Development Appropriate Practice in "Real Life". Stories of teacher practical knowledge*. London: teachers College.
- Zeichner, K.** (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote: 117-138.