

O QUE FAZ E O QUE SABE UM PROFESSOR? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA¹

José Ferreira-Alves

Óscar F. Gonçalves

Departamento de Psicologia-Universidade do Minho

RESUMO

O ponto de interrogação do título sugere problemas de identidade para a classe docente. Procuraremos fazer uma incursão sobre alguns aspectos conceptuais que orientam a forma como se encara a docência e a formação dos seus profissionais e que concorrem para os seus problemas de identidade. Discutiremos basicamente dois aspectos que, em nosso entender, afectam o prestígio e o desenvolvimento do conhecimento da profissão, enfraquecendo em simultâneo as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores: (1) a ausência de reconhecimento de um corpo específico de conhecimentos e atitudes característicos da actividade docente; e (2) o facto da formação de professores ser formal e maioritariamente orientada pela crença na suficiência do conhecimento científico em detrimento do conhecimento da prática. A partir daqui sugerimos duas mudanças conceptuais na forma como habitualmente se encara a docência. Num primeiro momento defenderemos a asserção de que a *natureza da profissão docente é basicamente a de ajuda*, explorando implicações várias desta consideração. Num segundo momento defenderemos que *a formação de professores e os encontros de formação de professores devem começar a dar maior ênfase ao conhecimento da prática*.

Introdução

¹) Este trabalho está publicado nas Actas do IV Seminário "A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos". Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. 1993. APPORT. Qualquer correspondência relativa a este artigo deverá ser enviada para José Ferreira Alves Departamento de Psicologia-Universidade do Minho, Campus Universitário de Gualtar, 4700 Braga.

Queremos começar esta apresentação, expressando as dúvidas e receios que sempre sentimos quando dirigimos as nossas reflexões a professores. De facto, quase invariavelmente nos assaltam muitas incertezas sobre o que será relevante para a sua prática, ou para a formulação das suas teorias ou conhecimentos pessoais. Isto acontece-nos particularmente quando estamos longos tempos sem contactar professores, sem ouvir as suas dúvidas, sem saber, no fundo, a "fenomenologia" da relação que os professores têm com a sua prática. O que nos acontece, em suma, é que embora saibamos que não é difícil escolher assuntos ou temas, profissionalmente adequados à docência, receamos sempre que eles possam não ser adequados aos avanços na significação da prática, ou do conhecimento pessoal da prática para o professor.

De facto, várias acções esporádicas dirigidas a professores ou a outros profissionais apresentam sempre o risco de não se coadunarem com as necessidades e motivações dos seus participantes, o mesmo será dizer que não se coadunam com o actual conhecimento pessoal da prática do professor. É com alguma frequência que se ouvem comentários menos honrosos acerca de determinadas acções que ocorrem de forma esporádica. De facto, muitas das acções parecem partir do pressuposto da homogeneidade de conhecimentos e de experiências dos professores o que, como se sabe, não é verdade.

Temendo que esta possa ser mais uma dessas acções esporádicas e irrelevantes, propomo-nos empreender a aventura sobre uma reflexão básica do estado da nossa profissão propondo, talvez, uma nova forma de nela estar, de a exercer e de nela podermos encontrar mais satisfação pessoal.

Começarei, contando uma história que servirá de pano de fundo a todo o trabalho que hoje iremos desenvolver.

Ainda há bem pouco tempo um jovem de 15 anos, familiar meu, que teve de receber tratamento hospitalar de urgência devido a um acidente doméstico em que

ficou com um braço deslocado, comentava o que tinha sido a sua experiência no serviço de urgência do hospital de S. João. Dizia ele: "eu estava cheio de dores no braço e os médicos depois de longas observações radiográficas e de trocas de impressões, chegaram até mim e recomeçaram o seu diálogo; um dos médicos dizia que se aplicasse a técnica Inglesa talvez desse resultado, o outro dizia (utilizando vários nomes que o jovem não conseguiu reter), que se utilizasse a Japonesa talvez não fosse pior neste caso". O jovem não se limitou a contar estes aspectos factuais e acrescentou. "e eu comecei a olhar para eles e a pensar se havia de sujeitar o meu braço às mãos daqueles homens que não sabiam o que fazer de um simples braço deslocado".

Este exemplo atesta o facto de muitas vezes pensarmos, no terreno da prática, que existe ignorância onde não há certezas absolutas. De facto, parece haver uma tendência generalizada e frequente em cada um de nós para utilizar uma certa lógica Aristotélica quando nos confrontamos com problemas de conhecimento, o que resulta frequentemente na utilização de raciocínios do tipo "uma coisa só pode ser ou não ser, não há outra hipótese", exemplo ilustrativo do raciocínio utilizado pelo jovem que já referimos: aquilo que era ignorância aos olhos deste jovem, mais não era do que a afirmação de diferentes alternativas de acção a que os médicos poderiam recorrer para o tratamento. Este exemplo de conhecimento médico, atesta um facto fundamental, com o qual pretendo marcar à priori este trabalho; tal como o conhecimento que estes médicos revelaram, o conhecimento que nós temos e fazemos da vida e das nossas experiências profissionais de professores, ou de formadores de professores, não é nem deverá ser tanto o da afirmação de verdades objectivas universais e imutáveis, mas mais o de construções eventualmente viáveis e válidas num certo momento e num certo contexto escolar, social e histórico. Embora não o manifestem muito visivelmente, julgo que os professores são profundos conhecedores deste facto.

Pensamos que, pelo menos em parte, o conhecimento e a forma como olhamos à nossa actividade profissional de professores tem tido subjacente raciocínios semelhantes ao que acabei de ilustrar e tem sido orientada pela procura da verdade, como se ela aí estivesse à espera que a descobrissem. A prova disso é a valorização que se faz em vários encontros de professores e na formação dirigida aos professores, do conhecimento teórico-científico. Tudo se passa como se a cadeia do conhecimento humano se inicie e termine com a desconstrução ou análise do conhecimento dos outros, como se o papel dos professores fosse apenas o de um desconstrutor ou analista do conhecimento dos outros e como se os problemas que os professores têm de resolver, sejam apenas ou na sua maioria, problemas de natureza proposicional ou lógica.

De facto, quem nos dera que na nossa profissão houvesse a consciência da incerteza que o nosso jovem refere a propósito do conhecimento médico. Seria sinal de que para nós era já claro que os problemas da nossa profissão são problemas mal estruturados (Kitchener, 1983), isto é, problemas para os quais não existe um único curso de acção possível ou verdadeiro e de que os avanços no conhecimento profissional se encontram também dependentes da qualidade das construções pessoais que somos capazes de fazer, perdendo ou abandonando tanto as posições mais absolutistas como as posições mais relativistas do nosso conhecimento.

É mantendo como pano de fundo esta história e a moral que dela provavelmente poderemos retirar - das vantagens, no fundo, que podemos obter com a utilização de uma visão e/ou um posicionamento mais dialéctico - que vou tecer algumas reflexões sobre a profissão docente. Num primeiro momento, identificarei e discutirei dois problemas que parecem acarretar grandes prejuízos para o desenvolvimento, em sentido lato, da profissão docente : 1) ausência de reconhecimento de uma corpo específico de conhecimentos e atitudes característica da

actividade docente; 2) o facto da formação de professores ser ainda hoje maioritariamente orientada pela crença na necessidade absoluta ou na suficiência do conhecimento científico em detrimento do conhecimento da prática. Num segundo momento, discutiremos e procuraremos defender a importância de assumirmos que a natureza da profissão docente é basicamente de ajuda. Veja-se a diferença que existe entre as concepções subjacentes a estas expressões: o docente é aquele que *ensina*/o docente é aquele que *ajuda*. A concepção que actualmente vigora é muito mais a primeira do que a segunda; e a nossa proposta é que se valorize mais a segunda do que a primeira. Como corolário destas posições, defenderemos que a formação de professores e os encontros de formação de professores devem começar a enfatizar muito mais do que o têm feito até aqui, o conhecimento prático, o conhecimento da prática, por ser neste que se reflectem, se constroem e se autoconstroem as idiosincrasias capazes de produzir bons professores, isto é, bons profissionais de ajuda. Não defendemos, obviamente, uma ausência total de preocupação com o conhecimento científico, com o estudo e desenvolvimento de modelos teóricos direccionados a compreender alguns aspectos ou vertentes da nossa prática, pois estes facilitam a construção de significados, instrumentos essenciais do sentido das nossas acções. Além disso, eles podem, indubitavelmente, contribuir para o desenvolvimento do conhecimento da prática e para uma maior criatividade na prática educativa.

I

A AUSÊNCIA DE RECONHECIMENTO DE UM CORPO ESPECÍFICO DE CONHECIMENTOS OU ATITUDES, CARACTERÍSTICA DA ACTIVIDADE DOCENTE

De facto, um dos factores mais desprestigiantes da nossa actividade profissional é a ausência de reconhecimento de um corpo específico de conhecimentos, atitudes ou problemas a que a nossa profissão procura responder. Para além da banalidade de se dizer que um professor ensina, parece não haver uma *manifesta consciência* dos factores que aí estão envolvidos e que constituem os traços essenciais dessa actividade. Embora todo o professor experiente saiba que a educação não é só ensino e de que ensinar não é só falar, ou transmitir, um olhar atento para as poucas iniciativas de âmbito profissional levadas a cabo pelos professores e também pelos formadores de professores, e a insatisfação com que habitualmente muitos saem dessas iniciativas, parece sugerir que ainda estamos todos a olhar para um mapa cujas referências ainda não espelham os caminhos e as experiências dos professores. Esta situação pode ser ilustrada, talvez com um pouco de exagero, através da comparação dos encontros de formação de professores, a encontros de cozinheiros, cuja tarefa é a de cozinhar e a de inventar novos pratos, mas onde jamais se chega a provar ou a apreciar o seu sabor, perdendo-se ou ignorando que a prova do sabor é uma fonte imprescindível de conhecimento, de transformação e de validação dos menus que podemos propôr. Ora, a nós profissionais da docência, profissionais da prática, interessa-nos particularmente, não só conhecer e saber os menus que podemos a cada instante oferecer e utilizar mas, também, apreciar o sabor dos pratos que provamos, utilizando esse sabor como um dos guias para a compreensão e transformação do que fazemos. Diríamos, pois, que a ausência de reconhecimento da importância do conhecimento da prática, isto é, da significação pessoal das actividades docentes, contribui em elevado grau para o não reconhecimento de um corpo específico de conhecimentos ou atitudes característica da actividade docente. Por outras palavras, a questão é esta: do que é que sabe um professor? Qual o seu conhecimento base? Quais as fontes de conhecimento que podem ajudar a compreender e a transformar as práticas educativas?

Estas perguntas continuam sem uma resposta clara, sobretudo da parte dos professores, dos profissionais da prática. Ao invés disso, muitas das nossas acções continuam a pautar-se por iniciativas que embora necessárias e importantes, não contribuem para a clarificação destes pontos e, portanto, para o desenvolvimento e autonomia da nossa profissão. Vejamos dois exemplos:

Numa conferência dirigida a professores realizada não há muito tempo no Porto, um de nós foi falar sobre a importância do conhecimento prático do professor e de como ele seria sob muitos aspectos um conhecimento muito mais importante do que muitos conhecimentos científicos. Pensávamos nós, ingenuamente, que aquele dia iria revolucionar alguma coisa, ou pelo menos, falar de uma coisa importante para os professores. Já não sei como nem entendi bem porquê, mas numa breve discussão que se seguiu, alguns professores manifestavam a sua impossibilidade de realizar um bom trabalho docente com as condições, ou melhor, com a falta de condições físicas psicológicas e económicas em que se exerce a docência pelo menos em algumas escolas. Acerca do que eu falei, poucos foram os comentários. Compreendi, depois, que aquele encontro visou muito mais fazer um inventário de queixas, do que ser um espaço de debate para alguns aspectos de índole mais profissional, como cheguei a acreditar. Dou este exemplo para mostrar que, uma das ênfases mais dadas em alguns encontros de professores tem a ver com as condições como se exerce a docência: salários baixos, falta de condições físicas, problemas de carreira, etc. Estes assuntos, embora importantes para todos nós, por si próprios, mesmo que estejam resolvidos, não levam à clarificação da nossa actividade, dos problemas únicos que só a nossa profissão pode aprofundar e esclarecer. É fundamental a realização paralela de outro tipo de encontros, cuja natureza e objectivos tenham a ver com a fundamentação da nossa actividade profissional.

De forma oposta, podemos observar outro tipo de encontros, mais baseados em congressos, seminários, em que se procura sobretudo a transmissão de conteúdos de carácter científico. De forma semelhante, a formação inicial e a profissionalização em serviço de professores é extraordinariamente baseada na transmissão de conteúdos de carácter científico. E aqui assistimos a um rol de disciplinas, como a psicologia, a sociologia, a didática, a tecnologia educativa, etc. Os pressupostos são mais ou menos estes: o professor deve saber de psicologia porque senão não compreende os alunos, nem os saberá motivar; tem de compreender de sociologia para ter mais consciência dos fins globais da educação e dos factores específicos que orientam a vida dos grupos, como a escola, a família, etc; tem de saber de didática para ser competente na transmissão do curriculum próprio da sua disciplina; tem de saber de tecnologia educativa para saber utilizar os meios tecnológicos postos ao serviço da educação.

Ora, um curriculum destes parece apontar e definir a profissão docente como uma profissão eminentemente técnica: conhecendo-se as técnicas e as teorias, poder-se-à, grosso modo, ser bom professor. Além da discutibilidade deste pressuposto, este xadrez formativo, parece retirar clareza a um domínio que embora possa e deva recorrer a esse conhecimento mais técnico, não deve deixar-se subalternizar mas, antes, manifestar a sua própria especificidade, o seu próprio conhecimento e a sua própria investigação, no fundo deve afirmar a alternativa e a validade do seu conhecimento que lhe advém da prática (isto é, do que faz) e que também concorre para o desenvolvimento do conhecimento. Neste sentido, a nossa profissão tem sido tratada no plano epistemológico ou do conhecimento, como uma profissão subalterna, sem um corpo específico de conhecimentos, mas mais como um corpo de conhecimento que seria o somatório dos conhecimentos de outras áreas disciplinares, de valor científico reconhecido. Naturalmente que basta isto para que entre nós, cada vez mais, seja uma profissão sem prestígio mas sim um espaço onde diferentes lobbies tentam impor a necessidade do seu conhecimento específico.

Estamos naturalmente de acordo, paralelizando com Abel Salazar acerca da medicina, que o professor que só saiba de docência nem de docência sabe. Mas não é no essencial isto que está em causa quando ouvimos ou lemos sobre a necessidade de o professor saber mais isto ou mais aquilo. O que fica em causa é a autonomia, a clareza de um domínio específico de conhecimento e de prática, cujos profissionais se comportam como se de facto nada soubessem, como se o seu conhecimento oriundo da prática de nada valesse, face à "ciência" dos que propõem as alternativas.

Em resumo, a profissão docente necessita de clarificar quais as suas competências, conhecimentos e áreas específicas onde a sua acção é relevante ou imprescindível. Deve no fundo procurar responder à pergunta "do que é que sabe ou deve saber um professor?", insistindo, talvez, na natureza mais prática do que teórica do seu conhecimento e da construção do seu conhecimento. Sem isto, é a identidade de um grupo profissional que está em causa.

II

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES É AINDA HOJE MAIORITARIAMENTE ORIENTADA PELA CRENÇA NA SUFICIÊNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM DETRIMENTO DO CONHECIMENTO DA PRÁTICA

A formação de professores tem sido orientada pela crença na suficiência ou necessidade absoluta do conhecimento científico em detrimento do conhecimento da prática. Isto significa que se tem entendido, pelo menos em termos formais, que a única fonte válida de conhecimento é o conhecimento obtido pela utilização de

procedimentos científicos. Implicitamente, admite-se com isto que o conhecimento da prática ou o conhecimento derivado do confronto exclusivo com a prática não é uma fonte válida de conhecimento. Isto leva a que não só a nossa profissão, mas também nós que a exercemos, tenhamos um papel secundário na formação e na construção do conhecimento para a nossa profissão; pois entende-se que o único conhecimento rigoroso e fiável é o conhecimento derivado da utilização de procedimentos científicos.

Fazer formação com base predominante nas "verdades" científicas, é fazer da experiência formativa um palco para a assimilação de conhecimentos e de verdades à priori, relegando-se para segundo plano as competências, as atitudes e os valores ou a moral subjacente à acção educativa - que são problemas fundamentais da prática.

Portanto, estes modelos tradicionais de formação, que assentam os seus alicerces na crença da superioridade do conhecimento científico-positivista para a formação, apenas respondem a uma faixa estreita de problemas e a poucos problemas práticos. Respondem apenas àqueles em que o conhecimento científico conseguiu penetrar através das suas estreitas redes positivistas. Por isso, a desvalorização ou a ausência de experiências formativas destinadas a compreender a prática, pode ajudar a formar a ideia de que as grandes questões e problemas sentidos no decurso da actividade profissional não são mais do que epifenómenos de uma prática cujo único valor orientador deve ser o da eficácia.

Partilhamos, pois, da opinião de Hoshmand & Polkinghorne (1992) de que "os educadores precisam de um quadro de propósitos, atitudes e valores que oriente os seus métodos e objectivos de conhecimento". Como se sabe, não é o conhecimento, nem as atitudes que implicitamente se promovem com a formação que temos tido, que é capaz de atingir tais objectivos.

È curioso que tendo o domínio da educação sido sujeito a grande número de investigações e teorizações científicas e sobre ele se tenham dedicado e criado grande número de especialidades, (Ciências da Educação) ainda hoje não sabemos dizer, ou não chegemos a acordo sobre o que é um bom ensino, sobre o que é um bom professor, como seria normal esperar-se de tantas abordagens pluridisciplinares de natureza científica. Esta questão da identificação de um bom ensino é, em nosso entender, uma questão prioritária, para o desenvolvimento e transformação das políticas, das teorias e práticas educativas. E é também uma temática que só poderá ser abordado com seriedade se tomarmos em linha de conta a forma como cada professor vê e descreve aquilo que entende por bom ensino, a forma como no terreno da prática os professores percebem o que é um bom ensino, no fundo se se tomar em linha de conta o conhecimento da prática e a significação pessoal da prática.

Por tudo isto, acredito que uma boa parte da formação a que se sujeitam os professores, pode levar o professor, na melhor das hipóteses, à constatação da inutilidade de boa parte dos temas e teorizações recebidas, para o desenvolvimento e mestria na sua prática. Como consequência disso, e como o conhecimento científico-positivista aparece como o único conhecimento prestigiado e valorizado, poderá acontecer que os professores se habituem a entender grande parte do conhecimento recebido como coisificado e desencorporado, desvalorizando, ou não investindo na compreensão dos problemas da sua prática, que são problemas reais incorporados em sujeitos que existem e principais actores dos problemas a que nós devemos responder.

O panorama atrás descrito leva-nos a fazer duas propostas acerca da forma como se deverá encarar a docência e a formação dos seus profissionais:

A NATUREZA DA PROFISSÃO DOCENTE É BASICAMENTE A DE AJUDA

A diferença entre considerar o docente como aquele que ensina/aquele que ajuda, pode parecer apenas uma subtileza, mas julgamos que resulta numa diferença profunda. No primeiro caso, enfatiza-se a qualidade mais técnica e objectiva da actividade docente; com a segunda enfatiza-se mais a natureza interpessoal e o contexto de intersubjectividade onde ela decorre. Por outro lado, embora as duas expressões apontem para a qualidade relacional da profissão, a segunda expressão acentua a natureza moral e valorativa dessa relação e da acção do professor, ao mesmo tempo que nos aproxima mais da dialéctica das relações interpessoais, ao passo que a primeira expressão é vazia de sentido moral.

Considerar a docência como uma profissão de ajuda apresenta muitas implicações para a forma como se entende a formação dos seus profissionais. E também muitas implicações para a forma como cada docente, por si próprio, pode olhar para a sua actividade.

Os países anglo-saxónicos utilizam a expressão "helping professionals" para designar um conjunto largo de profissões que têm em comum, o serem profissões onde o elemento interpessoal é fundamental na ajuda e resolução de problemas: tal é o caso dos psicólogos, dos professores, dos enfermeiros, dos médicos, paramédicos, etc. Naturalmente que se é de ajuda, o professor deve possuir um repertório suficiente e básico de competências interpessoais e ser consciente de que as suas atitudes e valores são elementos importantes e sempre em jogo no exercício da sua actividade.

Considerar, portanto, a profissão docente como uma profissão de ajuda, leva a que se tenha de dar um valor especial à prática, ao conhecimento e interpretações que a cada momento fazemos das situações que vivemos e experimentamos. Neste sentido, o

professor deveria ser preparado a ter algum domínio da sua dialéctica pessoal (cf. Joyce-Moniz,1988), porque é a sua pessoa o instrumento essencial da mudança e do crescimento dos alunos. Por isso, os conhecimentos de natureza mais técnica, não podem ser sobrevalorizados, mas encarados como instrumentos postos ao serviço das situações práticas de onde podem ser reflectidos e reformulados.

Poderíamos ainda acrescentar que a primeira expressão parece estabelecer um corte entre conhecimento e experiência, enfatizando sobretudo o conhecimento, ao passo que a segunda expressão parece considerar que o conhecimento e a existência ou experiência dos sujeitos são dois elementos indissociáveis. Parece-nos óbvia, aliás, a asserção de que ninguém se sente ensinado sem simultaneamente se sentir ajudado e, neste sentido, a experiência de ajuda está intimamente ligada ao conhecimento de algo de novo, a uma aprendizagem, a um novo nível de entendimento do mundo.

No que respeita ainda à formação de profissionais da docência e acerca deste assunto, também nos parece óbvio que a ajuda a alguém, embora possa possuir elementos técnicos não se ensina tanto quanto se experiencia e isto leva-nos a afirmar que a formação dos docentes tem também de ser experiencial. O conhecimento do que é a ajuda só pode ser compreendido, explorado e desenvolvido pela experiência. Por isso, na segunda expressão, a ajuda parece figurar como o mediador relacional da acção do professor.

Poderíamos referir, ainda, que a 2ª expressão e o seu conceito central de ajuda se relaciona de perto com o conceito de Zona de Construção (Newman, Griffin & Cole, 1989). Uma zona de construção é, nas palavras dos autores, "um lugar mágico onde as mentes se encontram, onde as coisas não são as mesmas para todos que as vêem, onde os significados são fluidos e onde a construção pessoal de uma pessoa pode preencher a construção pessoal de outra pessoa"(p.ix). O professor neste sentido, mais do que executar ou propôr tarefas que se resolveriam numa certa sequência

temporal através da resolução de subtarefas, deve ser capaz de criar zonas de construção, onde os aprendizes possam apropriar-se do conhecimento a partir dessa "ficção estratégica"(Newman, Griffin & Cole,1989) que é uma tarefa, em conjunto com outras pessoas, dentre as quais o seu professor. Portanto, neste sentido, o professor é o profissional que, mais do que conhecer conteúdos pedagógico-científicos, tarefas, formas de reforçar os alunos, é aquele que está preocupado em ajudar o aluno a construir conhecimento, pois ele sabe que o conhecimento não é um produto imediato de certo processo, ou de certa tarefa, mas é algo também de negociado e de construído em conjunto. Este é, pois, mais um argumento para considerarmos a docência como uma profissão de ajuda, na medida em que deverá estar preocupada em adequar e em criar situações que conduzam a avanços naquilo que significa conhecer ou, também, segundo alguns autores, que conduzam o aluno a aprender a aprender.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEVEM COMEÇAR A DAR IGUAL ÊNFASE AO CONHECIMENTO DA PRÁTICA

Pensamos que este é o corolário óbvio de tudo o que já dissemos hoje. A prática e a reflexão sobre a prática constituem um fonte importante de conhecimento e não podem ser entendidas como formas menores ou menos válidas de conhecimento. O conhecimento científico não preenche todas as necessidades de conhecimento e de orientação de professores. Pelo contrário, parece apenas responder a uma pequena parte desses problemas. Por outro lado, o conhecimento prático parece ser o único conhecimento que tem em conta a complexidade das situações da vida e da existência real dos sujeitos em situações educativas. A ciência positivista, ao isolar variáveis ou

ao estabelecer correlações entre os fenómenos, pode ajudar a iluminar várias situações e a gerar novos entendimentos da prática; não pode, no entanto, pretender de forma absolutista substituir-se ao conhecimento e à reflexão oriunda do confronto com a prática. Alguns estudos e teorizações mostram-nos que os profissionais em início de carreira são os que menos usam o conhecimento da prática. Os professores experientes mas com pouco êxito profissional fazem pouca utilização do conhecimento prático. Pelo contrário, os profissionais mais experientes e simultaneamente mais bem sucedidos são os que mais utilização fazem do conhecimento oriundo da sua experiência adaptando-o às circunstâncias sempre particulares e novas de cada situação.(Dreyfus & Dreyfus, 1986, citado por Hoshmand & Polkinghorne,1992). Estes bons profissionais, por outro lado, parecem ser pessoas extraordinariamente desenvolvidas na sua capacidade de reflexão da experiência prática, em contraste com os que só utilizam procedimentos derivados ou aconselhados por fontes externas. Portanto, parece haver evidências que sugerem que o desenvolvimento pessoal de profissionais de ajuda vai de um contínuo em que se faz pouca ou nenhuma utilização de fontes internas de conhecimento (prática e reflexão sobre a prática), até ao outro ponto em que se faz utilização máxima dessas fontes mais internas de conhecimento.

Concluindo, parece-nos fazer muito pouco sentido que continuemos a ignorar a preciosidade dessa fonte de conhecimento que só o confronto com a prática e a reflexão subsequente podem dar. E não se trata quando enfatizamos isto de fazer a apologia de um "subjectivismo indisciplinado", na actuação da docência. O desafio que se deve colocar aos professores e aos formadores de professores é na investigação dos critérios pelos quais poderemos julgar válido o conhecimento produzido pela prática (Cf. Hoshmand & Polkinghorne,1992). Este, cremos nós, será o desafio que se nos lançará, logo depois de se reconhecer a importância do conhecimento pessoal da prática.

Bibliografia

Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. F. (1989). Cognitive Representation Of Self-Narratives, Self-Knowledge Development And Teachers'Attributional Patterns. *Poster apresentado ao First European Congress of Psychology, realizado em Amesterdão de 2 a 7 de Julho.*

Ferreira-Alves, J & Gonçalves, O. F.(1989). Auto-Conhecimento e Auto-Atribuições: Implicações Educativas. *Comunicação apresentada ao Seminário Internacional "Factores Cognitivos e Realização Escolar: Intervenção e Investigação", realizado na Universidade do Minho.*

Ferreira-Alves, J. (1991). *Formação Psicológica de Professores: A Influência Mediadora do Nível de Desenvolvimento do Auto-Conhecimento Sobre os Padrões de Auto-Atribuição em Professores.* Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade do Minho.

Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O.F. (1991). Cognitive Representations of Self-Narratives in Teachers. *Comunicação apresentada à II International Conference on Constructivism in Psychotherapy. Braga.*

Ferreira-Alves, J. (1992). *Para uma Formação de Qualidade.* Comunicação apresentada ao 1º Encontro Nacional da Qualidade no Ensino. Porto.

- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O.F.(1992).*Psicologia Narrativa, Valores e Pós-Racionalismo.* Comunicação apresentada ao II Congresso da AEPEC, sob o tema "A Escola Cultural e os Valores". Évora.

Hermans & Col. (1992). The dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, Vol.47, N°1, pp.23-33.

Hoshmand, Lisa Toi & Polkinghorne, Donald E. (1992). Redefining the Science-Practice Relationship and Professional Training. *American Psychologist*, Vol.47, N°1, pp.55-66

Joyce-Moniz, L. (1988). Formação de Professores: Desenvolvimento dialéctico e Dialéctica no ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1): 5-20.

Kitchener, K. S. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition. *Human Development*, 26: 222-232

Newman, Denis & Griffin, Peg & Cole, Michael (1989). *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge University Press.

Santos, N.M. (1991). *O Ambiente Psicossocial na Sala de Aula*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade de Évora.

Tavares, J. & Gonçalves, O. F. & Ferreira-Alves, J. & Marques, R. & Santiago, R. & Simões, C.A. (1991). Dimensão do Desenvolvimento Pessoal e Social na Formação Contínua de Professores. In *Universidade de Aveiro (Ed.): Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*, pp. 79-112.