

TEMAS

- Avaliação educacional
- Complementos educativos
- Dificuldades de aprendizagem

2º Congresso

Galaico-Português de Psicopedagogia

- Estratégias de ensino
- Exclusão e integração social

ACTAS

2º CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

Braga, Portugal
26 e 27 de Abril, 1996

Leandro Almeida
Jorge Silvério
Salvador Araújo
 (Org.s)



- Novas tecnologias no ensino
- Orientação vocacional
- Processos básicos de aprendizagem
- Braga, 1996
- Stress e ansiedade na escola
- Violência escolar

EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PROFESSOR

José Ferreira-Alves & Célia Oliveira¹

Resumo: Talvez a maior parte dos programas de formação de professores perfilham ainda uma perspectiva de treino herdada em grande medida da influência que o comportamentalismo teve em toda a educação. Nesta apresentação, queremos apontar a necessidade urgente de mudança para uma perspectiva educacional da formação do professor assente em três vectores fundamentais: (1) a biografia, (2) a experiência episódica e (3) a narrativa e o desenvolvimento. Esta mudança de paradigma de formação parece-nos fundamental devido aos desafios crescentes que os contextos da prática fazem aos recursos e à imaginação pessoal dos professores.

A proposta que aqui hoje fazemos e a forma como a vamos apresentar, embora possa ser aproveitada por todos quantos se têm dedicado à chamada formação de professores, é sobretudo dirigida aos professores, aos profissionais da prática que estão a dar aulas e a ensinar. Existe hoje já um manancial suficiente de trabalhos que apontam a necessidade e as enormes vantagens de mudarmos de paradigma de formação aos professores. A perspectiva de formação de professores que gostaríamos aqui de ver hoje enfatizada é uma perspectiva *educacional*, por oposição a uma perspectiva de *treino* que dominou e ainda domina, talvez a maior parte dos programas de formação de professores. Por esse motivo, nós preferimos falar em *educação de professores*, para acentuar a perspectiva educacional de influência que os formadores devem exercer junto dos professores, por oposição à palavra formação que parece acentuar a natureza de treino. Esta perspectiva educacional de formação pode ser caracterizada através de três vectores fundamentais: (a) ênfase nos aspectos biográficos do professor; (b) grande valorização e ênfase na experiência episódica do professor; (c) capacitar o professor a trazer para fora, a explicitar e a escrever o seu conhecimento. Será sobre estes vectores de uma educação do professor que de seguida nos debruçaremos

Biografia do professor e o curriculum oculto: Começar a formação com a própria pessoa

Para quem perfilha um paradigma tradicional de formação este ponto poderá até parecer uma provocação. Contudo, ele surge-nos como um ponto

¹Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

crucial quando consideramos a questão "o que é um professor?" Para nós, um professor é uma pessoa com uma história de vida, com uma experiência de vida e de relação com outros. Já teve pais, professores, amigos e desenvolveu seguramente ideias, crenças, imagens, valores, sobre o que é ensinar, aprender, sobre o que é um professor, uma escola, um aluno. Por isso, um professor quando entra num processo de formação não pode ser considerado uma peça *behavioristicamente* moldável segundo uma forma predeterminada, por mais nobre que essa forma nos pareça. É fundamental, então, que o percurso de cada professor comece pela consideração da sua própria pessoa, pela sua história e experiência passada, pois como defendem Bullough e Gitlin (1995) "é em larga medida através da experiência passada que cada professor dá sentido ao ensino, ao *background* e capacidades dos estudantes, formula um *curriculum*, enquadra problemas para estudo e negocia um papel de professor" (p.14). Obviamente que daqui decorre que a exploração da existência passada, através da exploração do seu conhecimento tácito e "encarnado" assume um papel crucial na preparação e no contínuo desenvolvimento do professor. Contudo, este recurso à biografia não significa uma contração completa no passado mas, antes, o seu principal objectivo é o de procurar construir uma ideia da medida em que o passado e experiência prévia de cada candidato a professor ou professor, está presente na actualidade e no futuro. Por outras palavras, a proposta de que cada professor deve estudar a sua própria biografia, procura responder a algumas questões cruciais de todo o processo educativo e que não têm merecido a atenção devida: Que tipo de valores e de crenças sobre educação trago comigo enquanto estudante de docência ou enquanto docente? O que é que no meu passado ou presente dá fundamento a esses valores? Quem foi mais influente no desenvolvimento destas crenças e valores? Que tipo de conhecimento veiculará a minha pessoa, enquanto professor, sobre o que é aprender, ensinar, ou viver? São estes aspectos e outros da mesma natureza, que para Connelly & Clandinin (1988) fazem da pessoa de cada professor o mais poderoso *curriculum oculto* da influência educativa.

Em suma, começar a formação com a própria pessoa é um importante processo de clarificação dos aspectos subjectivos do professor, enraizados na história da experiência prévia, com os quais e a partir dos quais, ele próprio, vai dar sentido e construir a sua existência pessoal no papel de professor.

Conhecimento geral e conhecimento episódico: Das "teorias públicas" às "teorias pessoais"

Considerada a biografia, poder-se-ia pensar que o resto poderia ficar na mesma. O professor ganhava alguma consciência de si próprio, da sua pessoa, poderia dar significado ao conjunto da sua história e das crenças educativas que desenvolveu. E poderia agora ser treinado em competências e adquirir conhecimentos de natureza científico-pedagógica com os quais se poderia tornar um professor competente. Ora, esta concepção seria o abandono de todo o trabalho prévio; seria a rejeição de uma epistemologia que o professor tinha começado a desenvolver. Manter uma perspectiva educacional de formação é encorajar os professores a poderem continuar a contar com a sua experiência para aprenderem e para porem à prova tanto as "teorias públicas" como as teorias privadas ou pessoais que foram aprendendo e construindo (Griffiths & Tann,

1992). Além disso, a valorização e consideração da biografia pessoal atinge a sua importância máxima quando consideramos o professor em acção. É aí que toda a sua pessoa se joga. E como propomos que isso se faça?

Se com o primeiro vector defendemos que o professor considerasse a sua pessoa e a sua história, agora propomos que o professor considere o seu conhecimento episódico no contexto da sua acção educativa. Considerar o conhecimento episódico é ajudar o professor a construir histórias da sua experiência. Uma história é um fragmento de experiência e é isso que propomos agora ao professor que comece a considerar de forma sistemática.

Portanto, ao invés de um treino exclusivo em conhecimentos teórico-científicos ("teorias públicas") - que fornecem conhecimentos gerais - propomos ao professor a construção de conhecimentos particulares, localizados, contextualizados no tempo e no espaço (conhecimento episódico) - levando ao desenvolvimento de conhecimentos ou teorias pessoais.

Um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que a nossa experiência e observação nos permite afirmar, é a grande dificuldade que muitos professores têm em relatar factos ou episódios da sua experiência docente, da sua acção prática, sobretudo da sua acção episódica, fragmentada e contextualizada no tempo e no espaço. Paralelamente, observamos uma relativa facilidade com que falam de assuntos gerais da educação. Isto levamos a crer que muitos professores não estão a desenvolver um conhecimento explícito fundamentado na sua prática e na sua experiência.

Schön (1992) foi um autor pioneiro na proposta de uma viragem epistemológica quando se considera a preparação de profissionais para a prática. Concretamente, com os seus conceitos de conhecimento na acção e de reflexão na acção, e das "zonas indeterminadas da prática", mostrou-nos que (1) o conhecimento não está só na mente mas, também nas nossas acções e de que, por isso, todos nós temos um conhecimento "encarnado", (2) mostrou-nos ainda que podemos tomar consciência desse mesmo conhecimento através de processos de reflexão na acção e sobre a acção; e de que (3) a prática possui indeterminações essenciais que obrigam cada sujeito a formular e a ter de contar, sobretudo, com as suas teorias pessoais.

Estas considerações e ainda toda a viragem que a pós-modernidade impõe na preparação de profissionais para a prática (Polkinghorne, 1992) torna obsoleto o paradigma de treino que tem dominado a formação de professores, tornando fundamental fazer emergir e desenvolver "voz" nos professores.

Do treino à educação: O desenvolvimento do professor como um constante escrever e reescrever da experiência

Considerada a biografia e considerado o conhecimento episódico do professor, ele é já um contador de histórias da sua experiência e da sua prática. Por isso, ele está agora pronto a explorar os temas, os tramas e a textura das histórias únicas que viveu. E está pronto, portanto, a explicitar mais os seus padrões pessoais e a projectar novas experiências que possam desafiar esses mesmos padrões que não são mais do que as suas teorias pessoais que até ao momento foram as mais viáveis. Assim, o desenvolvimento do conhecimento episódico leva à construção de padrões pessoais de funcionamento que constituem hipóteses ou teorias provisórias de se ser professor. Estas teorias são provisórias

porque são fundamentadas na experiência anterior. Nada nos garante, antes pelo contrário, que não surgirá uma altura em que essa teoria pessoal, esse padrão típico de funcionamento deixe de responder adequadamente às situações da prática com que se confronta o professor. Isto porque sugerimos que o professor nunca deixe de construir conhecimento episódico e nunca deixe de observar e construir padrões e teorias pessoais.

Diamond (1993) apelando para as práticas narrativas na educação de professores, e curiosamente baseando-se em Fernando Pessoa, sugere a multiplicidade de vozes que coexistem na mesma pessoa; ou seja, cada pessoa pode ter e construir diferentes perspectivas acerca de uma mesma situação ou experiência. Por isso, os professores através das suas narrativas, da escrita e reescrita da sua experiência podem exprimir essas diferentes vozes, que se constituem também como diferentes alternativas de acção e de conhecimento.

Por isso, com este ponto queremos chamar a atenção que o contínua desenvolvimento e educação do professor é indissociável da escrita e reescrita da sua experiência e da sua própria pessoa. Como diz Freeman (1992) " a ideia de narrativa ao invés de ser vista unicamente como uma abordagem metodológica ao estudo do desenvolvimento é ela própria intrínseca ao processo de desenvolvimento"(p.99). E isto porque, para o mesmo autor, o desenvolvimento é um conceito retrospectivo: nós só podemos considerar que houve desenvolvimento quando nos encontramos num lugar psicológico que é visivelmente um lugar melhor do que onde nos encontrávamos antes.

Conclusão

Assumimos a importância do professor não negligenciar a sua própria biografia quando considera tópicos educativos de mais variada natureza, pois é em função da sua experiência passada, dos valores e das crenças que desenvolveu, que ele dá significado ao presente. Assumimos também a necessidade do professor construir conhecimento episódico, utilizando fragmentos da sua experiência. Ou seja, ao invés de sugerirmos que aprenda genericamente muita coisa, propomos que aprenda especificamente algumas "coisas", que são "coisas" da sua experiência. Admitimos, finalmente, que o desenvolvimento do professor consiste na contínua escrita e reescrita da sua experiência, na qual a sua biografia e o seu conhecimento episódico são instrumentos centrais.

Referências

- Carter, K. (1990). Meaning and metaphor: Case knowledge in Teaching. *Theory into Practice*, 29, 2.
- Diamond, C. T. P. (1993). Writing to reclaim self: The use of narrative in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 9, 511-517.
- Freeman, M. (1991). Rewriting the self: Development as a moral practice. *New Directions for Child Development*, 54, 83-102.
- Jalongo & Isenberg (1995). *Teachers' stories: From personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polkinghorne, D. E. (1992). Postmodern epistemology of practice. In S. Kvale (Ed.), *Psychology and postmodernism*. London: Sage.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós