

Um Programa de Desenvolvimento Narrativo para Professores

Introdução

O programa de que vamos falar de seguida é assumido como sendo um programa de desenvolvimento pessoal especificamente dirigido a professores. É profundamente inspirado num novo modelo de psicoterapia, denominado de psicoterapia cognitiva narrativa (Gonçalves, 1998). O facto de ser especificamente destinado a professores não o torna, na sua inspiração, um modelo específico de formação de professores. Pelo contrário, com a mesma fonte inspirativa, poder-se-á construir programas com fins múltiplos, desde o tratamento ao desenvolvimento pessoal. O que haverá de comum entre este programa e outros da mesma inspiração é o processo seguido; o que haverá de diferente prende-se com a frequente especificidade dos temas e problemas que emergem durante a experiência do processo. Além disso, a intencionalidade com que o dirigimos a professores dá-lhe obrigatoriamente uma especial singularidade.

O facto de a fonte inspiradora ser um programa de psicoterapia cognitiva narrativa e a aplicação ser feita a professores, coloca desde logo o problema e a necessidade de clarificação do nosso entendimento sobre o que é psicoterapêutico e o que é educativo. A este respeito, queremos também assumir à partida que, embora o programa seja intencionalmente dirigido a professores, o objectivo é atingir e centrar o processo na pessoa do professor e não só no eventual papel educativo que possa desempenhar no contexto da escola. Para além disso, as relações entre o que é psicoterapêutico e o que é educativo prendem-se precisamente com o facto de esses dois fenómenos poderem ser encarados, como processos de desenvolvimento humano. É assim que os encaramos por partirem do ponto em que o indivíduo se situa na construção de significado. Gonçalves (1998) defende mesmo que a psicopatologia deve ser encarada como uma ciência da significação pessoal. Por seu lado, Connelly e Clandinin (1988) entendem que, no contexto da educação do professor, a narrativa pessoal é um importante curriculum, frequentemente oculto, que está sempre accionado na acção e reflexão educativas. Sendo assim, parece termos argumentos suficientes para conceber um programa que olhe a narrativa como um importante instrumento de desenvolvimento pessoal e de

“desocultamento” da pessoa do professor, cujo papel é o de influenciar e desenvolver os seus interlocutores.

Supostos do Programa

De acordo com Gonçalves (1998), a psicologia narrativa apresenta novos suportes epistemológicos em relação às perspectivas dominantes da psicologia. Esses suportes epistemológicos estão alicerçados, segundo o autor, numa “malha” formada à volta de quatro importantes conceitos: existência, significação, narrativa e cultura. Essa malha ficará caracterizada através da afirmação de 4 pilares epistemológicos centrais:

1. *Existência como Conhecimento*. Este suposto deriva de uma visão evolucionista e simultaneamente existencialista, por oposição a uma visão representacionista, essencialista e epistemológica do ser humano. Isto significa que o conhecimento é indissociável da existência. Por seu lado, esta indissociabilidade nega que o conhecimento tenha de ser um processo de relação entre um sujeito e um objecto, mediada por processos de representação. O conhecimento, pelo contrário, está encarnado na

forma como se existe e, além disso, não é o resultado de um mero feedback, mas, antes, pode ser um processo de construção proactiva, de transformação da própria existência. Por isso se pode dizer que o ser humano deve ser olhado não como um objecto estático mas como um projecto, isto é, como um objecto em movimento, revelado pelo seu conhecimento e existência.

2. *Conhecimento como hermenêutica.* O conhecimento é um processo interpretativo aberto à multissignificação. Deste modo, conhecer é um acto tentativo, hipotético, parcial, possível, de um mundo e de uma existência cuja falta de sentido nos abre as portas à criatividade. Neste sentido, conhecer é, sobretudo, criar e não resolver; tal como a existência é, sobretudo, criação e não resolução.
3. *Hermenêutica como discurso narrativo.* Não fosse a linguagem e a sua multipotencialidade e dificilmente poderíamos organizar a existência como conhecimento. São as propriedades da própria linguagem que permitem a flexibilidade da construção narrativa e permitem ainda reflectir o conhecimento como sendo a própria existência. Como nos diz Gonçalves (1998): "A narrativa constitui a matriz

fundamental de construção do conhecimento ao impor significação à textura da experiência diária. É a narrativa que nos liga de um modo interpretativo e multipotencial à existência. No fundo, pensamos da mesma forma como existimos, através de narrativas. Vivemos num espaço e numa temporalidade dos quais nos damos conta através de narrativas. Neste sentido, a narrativa não é algo que escolhemos fazer, mas algo que somos, e, como o ser não é dissociável do conhecer, a narrativa é também aquilo que conhecemos. Tal como a vida, a narrativa é inerentemente aberta e multipotencial, abrindo-nos para uma multirrealidade e multirracionalidade. Não é pois de estranhar que as formas mais contemporâneas do construtivismo a tenham adoptado como metáfora de raiz" (p.21)

4. *Discurso narrativo como cultura.* Apontar o discurso narrativo como cultura significa, em primeira instância, clarificar que a construção narrativa não é um acto que se constitui dentro dos limites da mente de um indivíduo. Ao contrário, é um processo que apreende os dados da cultura e das relações em que se constitui. Sendo assim, discurso narrativo é sempre um processo de origem dialógica que,

operando de forma hermenêutica, mantém a continuidade com a sua cultura, podendo, simultaneamente, por ser hermenêutico, contribuir para a mudança cultural.

O Programa de Desenvolvimento Narrativo

Este programa é constituído à partida por 15 sessões. Queremos, contudo, mostrar consciência de que o número de sessões adequado a um cumprimento razoável dos seus objectivos, pode estar dependente de muitas variáveis, ligadas ao grupo alvo, ao orientador e aos processos seguidos. Estamos mesmo convencidos de que é, de alguma forma, um contra-senso haver um programa limitado por um certo número de horas em que tem de se realizar. Para nós, um programa de desenvolvimento narrativo ideal seria aquele centrado na forma como os participantes vão realizando e experienciando o próprio processo de desenvolvimento narrativo. Fixar um limite de tempo não significa também que não haja concentração no processo. Há mesmo uma concentração mais exclusiva no processo em detrimento da forma como as pessoas o vão realizando ou experienciando. Sabemos que o tempo é uma variável de central importância no

desenvolvimento e na mudança de forma geral. Não é, contudo, uma variável que actue isoladamente. E, por isso, mesmo deveria idealmente haver condições de educação que permitissem a centração nas pessoas e nos seus processos pessoais, frequentemente idiossincráticos, na forma como vivem a experiência de desenvolvimento narrativo.

Por outro lado, sabe-se como o tempo é simultaneamente algo de central para as instituições, quando se propõe um programa. Não há qualquer condição de propor um programa com “margem de manobra” quanto à questão da sua duração. Por isso mesmo fizemos, dentro das circunstâncias particulares em que o elaboramos, uma proposta para 15 sessões. De seguida, iremos referir-nos à estrutura das diferentes sessões, em paralelo com algumas notas fundamentadoras ou ilustrativas do programa. Pretendemos fornecer, não um manual completo de actividades, mas, antes, um entendimento experiencial do que deve constituir cada sessão, a par da enunciação dos seus objectivos.

Primeira sessão

Esta sessão é intencionalmente utilizada para conhecimento interpessoal e para a apresentação dos

objectivos do programa como sendo os do desenvolvimento pessoal. Este conhecimento interpessoal é promovido por um “jogo” de auto-apresentação que deve ser iniciado pelo orientador e continuado pelos participantes de acordo com a sua vontade. Clarifica-se o sentido em que se aplica o termo de desenvolvimento pessoal, apresentando em primeiro lugar um resumo dos entendimentos do conceito de desenvolvimento e depois um resumo dos entendimentos do termo desenvolvimento pessoal. Finaliza-se este ponto apresentando a perspectiva singular em que apresentamos este termo, como sendo um termo que quer espelhar as mudanças que os indivíduos vão realizando na forma como se apropriam da linguagem para observar, compreender e transformar a experiência pessoal

De seguida, procura-se responder à pergunta “porquê este programa dirigido a professores?” Neste ponto, procuramos diferenciar uma visão de treino de uma visão educacional da formação de professores, enquanto profissionais de ajuda. Esta segunda visão introduz um elemento central na consideração da formação, que é a própria biografia do professor. Propomos mesmo que se inicie esta formação apenas com a pessoa de cada professor e com a sua experiência. O objectivo será o de levar cada professor a

ser um investigador e teorizador da sua própria experiência. Este é para nós, tal como já o era para Dewey, o ponto de partida e de chegada de um verdadeiro processo educativo. Por isso mesmo, o que procuraremos educar com este programa é a atenção à experiência pessoal e a capacidade de a tomar como a principal fonte de construção de conhecimento educacional.

Como último ponto apresentam-se algumas narrativas de professores que já frequentaram este programa num estudo preliminar. Escolhem-se narrativas que caracterizem bem ou se foquem na sua experiência ao longo do programa, desde uma grande surpresa inicial e até receios até à descoberta de processos de autoria, isto é, de processos em que os professores experienciaram a construção de conhecimento educacional. Obviamente que este conhecimento educacional é conhecimento da própria vida e não apenas conhecimento da experiência dos professores na escola ou no decurso das suas tarefas docentes. Finaliza-se apontando mais uma vez a identificação que fazemos entre o estudo da experiência e o avanço no conhecimento educativo e igualmente entre o estudo da experiência e a nossa concepção de desenvolvimento pessoal. De forma resumida, os objectivos desta primeira sessão são os seguintes:

- a) Promover uma atmosfera de conhecimento interpessoal
- b) Clarificar o conceito de “psicologia do desenvolvimento pessoal”
- c) Partilhar e promover o entusiasmo e a percepção de pertença a um projecto inovador, com o qual se pretende modificar a concepção de formação habitualmente dirigida a professores, no sentido de esta poder estar mais relacionada com a própria vida e experiência.
- d) Partilhar a valorização que fazemos das pessoas e das vidas dos professores e elevá-las à categoria de instrumentos centrais da qualidade e da excelência que se pode atingir no ensino.
- e) Partilhar o sonho da construção de uma comunidade educativa que faça reflexão educacional baseada na experiência e sirva simultaneamente de suporte para a continuação deste projecto.
- f) Clarificação das “regras de jogo” da avaliação, enunciando a ausência de avaliação formal na medida em que aqui o foco de investigação e de

conhecimento será em grande medida a experiência da pessoa de cada professor. Contratualização do critério “justo” para se ser aprovado (não dar mais do que duas faltas e realizar os trabalhos propostos)

Segunda sessão

Os resultados da primeira sessão são, frequentemente, os da experiência de alguma perplexidade. Nesta sessão, embora não se inicie ainda o processo de desenvolvimento narrativo, aprofunda-se mais a nossa concepção de docência e de educação, na qual as pessoas são tratadas e concebidas como fins em si mesmos. Por isso mesmo, procura-se fundamentar o nosso entendimento da docência como uma profissão de ajuda. De ajuda à construção da existência de cada pessoa, fornecendo-lhe o suporte e o desafio adequado. Para além disso, a pessoa de cada professor é, possivelmente, o curriculum que os alunos mais depressa aprendem e apreendem. Deste modo, todo o acto educativo está encarnado nas pessoas e pelas pessoas que o protagonizam. A mesma teoria ensinada por professores diferentes apresentará seguramente matizes diferentes. Então é importante cada professor compreender o que de pessoal, de seu, está em

causa no ensino que pratica. Com isto fica definido o *background* que fundamenta o programa que se seguirá.

A fundamentação prossegue com o argumento de que o conhecimento dos outros e o conhecimento de si próprio são indissociáveis, talvez mesmo porque o que de mais central existe no conhecimento é a forma encarnada e dialógica como ele se processa. O conhecimento da sua experiência é o conhecimento das histórias que cada indivíduo vive com os outros, em relação com outros. O sistema de conhecimento humano é maximamente sensível à historiação e menos ao conhecimento proposicional, talvez devido exactamente a que toda a experiência humana decorre em relação, apelando por isso para a necessidade de um conhecimento mais situado, mais hermenêutico, mais intuitivo.

Estes supostos levam-nos a ter de questionar o que se deve entender por ensino e, nesse sentido, a natureza da própria docência. Como é possível chamar ensino a um processo em que só alguns ou então ninguém aprende. Citamos Schmier (1995): "Como o esforço das escolas não deve ser o de excluir alunos que não aprendem mas o de arranjar mais métodos pelos quais os que não tenham aprendido, aprendam. Isto é não só o bom ensino como é de resto o que é o ensino se assim for tomado. "...Se os apresentadores apresentarem informação que não tenha

significado para os estudantes - e se esses apresentadores nem sequer se importem que não tenha significado - então eles não devem ser considerados professores, pelo menos para os estudantes particulares na sua sala de aula. Eles não são apenas maus professores: eles não são de todo professores" (p.ix). Concordamos com o mesmo autor quando afirma que "o ensino é uma grande luta, às vezes uma luta agonizante, para atingir os alunos, todos os alunos, em ordem a ensiná-los".

Por estas razões, a educação de professores tem de valorizar a experiência e o conhecimento pessoal da prática dos professores. Os conhecimentos teórico-científicos terão pouco valor se o professor não for ajudado a dar atenção à sua experiência e a construir conhecimento educacional – que é, na realidade, conhecimento sobre a própria vida –, a partir dela. Isto eleva os professores a uma parceria na construção de conhecimento e não a interlocutores epistemologicamente menos dotados dos seus formadores.

Esta evidência de que os processos de formação de um professor devem ser centrados na sua experiência e conhecimento pessoal da prática tem ainda alvos menos visíveis que podem ser ilustrados a partir do seguinte extracto de Schmier: "A menos que o professor valorize, respeite, goste e se aceite a si próprio, ele não pode atingir o valor, o

respeito, o gosto e aceitação dos estudantes; a menos que o professor tenha uma alta opinião de si próprio, ele não pode ter uma alta opinião dos estudantes; a menos que o professor seja sensível a si próprio ele não pode ser sensível aos estudantes". Isto significa que a forma como cada professor estará capaz de olhar para os seus alunos, de neles identificar necessidades, desejos, sonhos e capacidades, está altamente dependente da capacidade de o mesmo professor identificar esses processos em si mesmo.

Schmier eloquentemente acrescenta: "O assunto crítico da educação e do ensino não é a qualidade dos estudantes, nem a mestria do professor numa matéria. Não é nem a implementação de nova tecnologia, nem a introdução de novas técnicas. Nenhuma conferência do pódio, nenhum livro na livraria, nenhum computador sobre a mesa pode ensinar o que os jovens devem ser e podem ser. Só quem o professor é pode esperar fazê-lo. ... o assunto crítico real do ensino é ser uma pessoa que sabe cuidar e amar com um desejo honesto de atingir ou tocar outra pessoa". E ainda: "Se eu pensar que a matéria que ensino e não o ensino é a minha profissão, eu não devo ensinar" (Schmier, 1995).

Após estar claro que a nossa concepção de formação de professores se dirige às pessoas e à experiência dos professores, faltará apenas clarificar algo mais sobre os

processos centrais que irão ser seguidos. Clarificaremos que no quadro narrativo em que centraremos a educação que se seguirá, assume uma centralidade especial a competência em historiar a experiência pessoal diária. Essa historiação é fundamental para se criar significados possíveis para essa experiência. Finaliza-se com a apresentação do nome das 5 fases do processo de desenvolvimento narrativo: Recordação de experiências, Objectivação de experiências, Subjectivação de experiências, Metaforização de experiências e Projecção de experiências.

Terceira sessão

Esta terceira sessão é destinada inteiramente à apresentação da teoria e à realização de treino no primeiro processo de desenvolvimento narrativo que é a competência de recordação de experiências. Com este processo pretende-se que os professores diferenciem e construam conhecimento episódico. Por outras palavras, nesta sessão procura-se desenvolver aquilo que é identificado como um ingrediente básico de um narrador: a capacidade de recordar episódios ou, por outras palavras, desenvolver consciência auto-noética, para fundamentar o conhecimento de si próprio no terreno da sua experiência. O desenvolvimento desta atitude faz-se ao

nível diacrónico e ao nível sincrónico da experiência de cada sujeito. Neste momento, o objectivo central do processo é capacitar cada professor a isolar episódios, momentos do seu dia e do seu passado para elaborar significados - para que a memória semântica seja construída com base na memória episódica. Neste sentido, treina-se na sessão a recordação de episódios do próprio dia e do dia anterior, dando-lhes um título pelo qual o próprio seja capaz de recordar o acontecimento e o seu significado particular. Além disso, introduz-se o conceito de projecto de revisão de vida, com o qual cada participante irá construir uma autobiografia. Essa autobiografia será organizada através de um episódio por cada ano de existência, incluindo um episódio do ano zero, ou seja do ano anterior ao seu nascimento. Este último trabalho diz respeito ao nível diacrónico de desenvolvimento desta competência, ao passo que os trabalhos de recordação do próprio dia ou dias anteriores se situam a um nível sincrónico. Prescreve-se a realização de trabalhos de casa que serão o de recordar um episódio por cada dia, bem como iniciar a revisão do projecto de vida. Deste modo, os objectivos centrais desta sessão poderão ser sumariados da seguinte forma:

- a) Clarificar teoricamente conceitos ligados ao processo de recordação como conhecimento episódico, memória episódica, memória semântica, a

delimitação no espaço e no tempo do que constitui um episódio.

- b) Ilustrar extensivamente com exemplos tanto pessoais como da própria literatura.
- c) Orientar os participantes na recordação e na partilha de episódios diários.
- d) Introdução da noção de projecto de revisão de vida, identificando-o como um processo de construção de uma autobiografia possível.
- e) Prescrição de trabalhos de casa em que se treine esta competência de recordação ao nível sincrónico – um episódio por dia – e ao nível diacrónico – um episódio por cada ano de vida.

Quarta Sessão

Esta sessão é inteiramente dedicada a ouvir e a dar suporte ao trabalho efectuado durante a semana. Procura ser uma sessão profundamente educativa tanto pelo facto de se promover uma escuta activa mútua, como pelo facto de se estarem a revelar episódios e cada um ficar com um manancial maior de conhecimento sobre como pode prestar atenção à experiência, bem como pelo feedback que cada um tem sobre o processo de recordação do episódio. Para além deste constante feedback e encorajamento a que cada um se

expresse numa atmosfera segura, prescreve-se a continuação deste trabalho durante mais uma semana, altura em que o projecto de revisão de vida deverá ficar pronto. Deste modo, os objectivos desta sessão podem ser sumariados da seguinte forma:

- a) Realização de um contrato de grupo sobre a criação de uma atmosfera segura, isto é, de não julgamento por parte dos outros e de sigilo em qualquer outro tempo e lugar para além dos destas sessões, acerca do que aqui se ouve e se vê.
- b) Encorajar os participantes a lerem as suas narrativas de recordação, começando pelo título e depois pela recordação do episódio.
- c) Dar extenso feedback reforçador do trabalho efectuado.
- d) Prescrever a continuação do mesmo trabalho durante mais uma semana.

Quinta Sessão

Esta sessão pretende fazer a introdução à competência de objectivação. A objectivação diz respeito ao desenvolvimento de uma atitude que visa a construção do

contexto da experiência nas dimensões visuais, auditivas, olfactivas, gustativas e táctil-cenestésicas. Esta é vista como uma das atitudes que mais ajuda dá à complexificação do edifício narrativo-epistemológico do professor. Aqui cada professor não pode manter simplicidade nas suas visões e construções, mas antes deve alargá-las em extensão, em alternativas e em pormenor. É na complexidade daquilo que os sentidos podem perceber a cada momento que cada participante aprende as múltiplas formas e possibilidades de conhecimento e, sobretudo, a posição particular do seu próprio conhecimento. Por outro lado, o desenvolvimento desta atitude substitui, com larga vantagem, as ortodoxas estratégias de observação, sejam na sala de aula, sejam noutra contexto, através de grelhas estandardizadas, pois a observação é aqui encarada como uma estratégia proactiva que também revela a actividade interpretativa do observador.

Nesta sessão, far-se-ão e partilhar-se-ão narrativas que contenham apenas a dimensão de objectivação de um pequeno fragmento de tempo. Cada participante receberá feedback da sua narrativa, assegurando-se assim o contexto ideal de aprendizagem do próprio e dos outros. Prescrever-se-á uma narrativa objectivada por dia, bem como a objectivação da narrativa protótipo de cada professor. No final desta sessão, os professores deverão:

- a) Ter compreendido conceptualmente – no contexto do desenvolvimento narrativo – a importância da objectivação como o contexto no qual a experiência humana se insere.
- b) Ter prática e receber feedback do orientador sobre narrativas objectivadas.
- c) Receber instruções precisas sobre a prática diária desta atitude, bem como da realização da objectivação do episódio protótipo.

Sexta sessão

Esta sessão terá uma estrutura semelhante à da quarta sessão, no sentido de ser uma sessão que visa o fornecimento de amplo suporte para as competências de objectivação desenvolvidas durante a semana. Para além da escuta e do feedback das narrativas construídas durante a semana, daremos exemplos retirados da literatura. O feedback dado terá em conta o nível de realização "técnico" da objectivação, bem como a manutenção da competência em isolar conhecimento episódico. Os aspectos estéticos serão referidos, sobretudo quando as narrativas surgem ao orientador como especialmente belas; contudo, será igualmente dito que esse

aspecto é muito variável consoante os indivíduos e também consoante o treino em objectivar de acordo com as várias modalidades sensoriais. Com alguma frequência vemos que há narrativas que se centram apenas numa ou duas modalidades sensoriais. Nesta sessão, faremos apelo ao desenvolvimento do conhecimento sensorial em todas as dimensões, mas sem forçar demasiado a variabilidade, pois a nossa experiência também nos diz que cada indivíduo terá mais desenvolvidas algumas modalidades e ainda a dimensão visual é uma das mais privilegiadas culturalmente. O objectivo deverá ser pois orientar no sentido do aparecimento de atitudes que incluam modalidades de conhecimento sensorial diferentes, ganhando assim as narrativas uma maior complexidade do que é habitual ou típico em cada indivíduo. É por isso que se diz que o desenvolvimento desta atitude é dos que talvez mais contribua para a complexificação do edifício narrativo-epistemológico do professor. Esta complexificação, como se vê, não consiste na concentração do conhecimento numa modalidade; ao contrário, consiste mesmo nos seus antípodas, diríamos mesmo que consiste numa desconcentração relativamente a alguma modalidade sensorial particular, aumentando as alternativas e por isso também os "sabores" dos diferentes conhecimentos oferecidos pelas diversas modalidades sensoriais.

Uma das dificuldades que aparecerá porventura durante esta sessão é a ausência de sentido percebida pelos professores na realização deste exercício. Lidar com esta dificuldade deverá consistir na repetição do argumento de que a importância da contextualização da experiência e a importância da realização destes exercícios deverá ser proporcional à experiência dessa falta de sentido. Isto significa que os professores que mais resistência colocam à realização deste exercício serão eventualmente aqueles que têm mais dificuldade em objectivar e, portanto, eventualmente estarão mais habituados a pensar através das formas de conhecimento mais típicas de si próprio, como por exemplo, a intelectualização de toda a experiência. A ideia central da objectivação, por outro lado, é a da experiência do conhecimento sem mais significado para além daquele que é dado pelas sensações e percepções.

Em suma, os objectivos mais centrais para esta sessão são os seguintes:

- a) Fornecer amplo suporte para as narrativas objectivadas.
- b) Contribuir, através do feedback dado às várias narrativas, para uma boa exploração e clarificação das sensações e percepções estabelecidas em cada modalidade sensorial, para cada episódio.

- c) Contribuir, através do feedback dado às várias narrativas, para a consciência de todos os professores de uma multisensorialidade associada à experiência de um dado episódio.
- d) Encorajar e prescrever a realização, durante mais uma semana, da objectivação de experiências diárias

Sétima sessão

Chegados a este momento, entramos na terceira fase do desenvolvimento de atitudes narrativas - a subjectivação. Costumamos metaforizar este processo como o desenvolvimento de um "olho" que vê para dentro. Este momento começa sempre pela subjectivação emocional. Nesta, cada participante é levado a diferenciar as tonalidades emocionais da sua experiência episódica, simbolizando-as em palavras e integrando-as num espaço e num tempo narrativos. Se bem que o sentido ou o significado contenha sempre dimensões emocionais, estas podem ser exploradas sem o recurso à significação. Da mesma forma que a objectivação pode ser difícil de realizar numa narrativa, devido à ausência de sentido, o mesmo se passa com a subjectivação. Este processo pode ser favorecido através do recurso a várias

fontes que contenham vocabulário emocional. É frequente os participantes sentirem admiração pela grande quantidade de emoções que se podem simbolizar em palavras. E esta admiração é fonte de intensa pesquisa das próprias tonalidades emocionais da experiência.

Nesta sessão, é importante haver um incidente crítico a partir do qual se proponha o processo de exploração das dimensões emocionais da experiência. Escolhemos um exercício realizado aos pares, em que um elemento de cada par fica com os olhos vendados e é conduzido pelo outro durante 5 minutos pelo edifício. Ao fim deste tempo trocam-se os papéis. Da nossa experiência em qualquer um destes papéis, ambos os participantes experienciam um processo mais ou menos intenso de emoções que dura o tempo todo. Este exercício deve contudo ser precedido da atenção a exemplos retirados da própria literatura ou mesmo fornecidos através de narrativas da experiência do próprio orientador. É apenas importante realçar ainda os cuidados a ter na diferenciação entre a subjectivação emocional e cognitiva: é frequente os participantes utilizarem a subjectivação cognitiva como subjectivação emocional. Em suma, os objectivos desta sessão podem ser sumariados da seguinte forma:

- a) Os professores devem compreender o processo de subjectivação emocional como a construção múltipla das tonalidades emocionais da sua experiência.
- b) Os professores devem, a partir da experiência de um incidente crítico, ter a oportunidade de realizar na sessão a exploração das tonalidades emocionais da sua experiência.
- c) Os professores devem ter a oportunidade de receber feedback compreensivo sobre a narrativa que construíram para o incidente crítico.
- d) Os professores devem ser encorajados a realizar uma narrativa diária que contenha a objectivação e a subjectivação emocional.
- e) Os professores devem ser motivados a realizar a subjectivação emocional da sua narrativa protótipo.

Oitava sessão

Esta oitava sessão deve servir de suporte e feedback ao trabalho realizado durante a semana. Será uma sessão de partilha de narrativas que contenham objectivação e subjectivação emocional da experiência. À semelhança de outras sessões, nesta o orientador deve procurar dar suporte a uma boa exploração emocional de cada participante de molde

a formar-se uma imagem clara da experiência sensorial e emocional do indivíduo durante o episódio. É necessária uma competência e sensibilidade particular para lidar com a expressão emocional, frequentemente muito significativa para os participantes e a “correção” da técnica narrativa, no sentido de não incluir cognições mas, antes, de expandir a consciência da vida emocional. Finalmente, o orientador deve prescrever o mesmo trabalho durante mais uma semana. No final desta sessão os professores devem:

- a) Ter partilhado com o grupo as suas narrativas e serem encorajados a ouvir com empatia as narrativas dos seus colegas.
- b) Ter recebido suporte e feedback do seu trabalho narrativo.
- c) Ter sido encorajados a realizarem durante mais uma semana o treino de subjectivação emocional através da escrita de narrativas diárias.

Nona Sessão

Introdução às competências da subjectivação cognitiva. A subjectivação cognitiva por outro lado, consiste em ajudar cada participante a diferenciar as modalidades cognitivas da sua experiência episódica, a saber: imagens, pensamentos e

diálogos internos. Embora todos os momentos do processo de desenvolvimento narrativo sejam interpretativos por natureza, não é essa a sua finalidade didáctica até este momento. Até este momento, o objectivo do processo narrativo é mais o da descrição, constatação e construção alargada dos produtos que derivam das várias modalidades da experiência. Só o momento seguinte se destina especificamente à construção de significação das experiências episódicas. Deste modo, esta sessão destina-se a realizar uma ampla ilustração e experienciação da subjectivação tanto emocional como cognitiva. Mais uma vez, haverá vantagens em proporcionar a experiência de um incidente crítico para servir de pretexto à exploração sensorial, emocional e agora também cognitiva. É igualmente importante encorajar uma ampla exploração dos pensamentos e diálogos através da técnica descrita por Gonçalves (1998) como *descasque da cebola*. Dever-se-á igualmente fazer modelagem desta atitude isoladamente através do recurso à literatura ou a narrativas da experiência pessoal do orientador. Em resumo, os participantes no final desta sessão deverão:

- a) Compreender a importância da subjectivação cognitiva nas suas vertentes imagéticas, cognitivas e dialógicas.

- b) Ter experienciado um incidente crítico a partir do qual tenham feito a exploração das dimensões cognitivas.
- c) Ter recebido amplo suporte e feedback do orientador acerca da sua narrativa.
- d) Ter sido encorajados a realizar diariamente uma narrativa realizada com as atitudes até agora treinadas: a recordação, a objectivação, a subjectivação emocional e cognitiva.

Décima Sessão

Esta sessão, à semelhança da oitava, serve para que os professores possam partilhar as narrativas construídas durante a semana. Serve igualmente de suporte e de acompanhamento do processo de desenvolvimento narrativo individual. É importante aproveitar a oportunidade desta sessão para realçar o quanto os professores podem e devem ser psicólogos, isto é, pessoas preparadas para compreender a experiência pessoal e a experiência dos outros. É para nós evidente que o contexto de grupo em que decorre esta forma de educação é muito favorável a que observem e compreendam o quão longe estamos frequentemente na apreciação dos outros na sua vida e experiência diária. Por isso, com este treino, a par do desenvolvimento individual de

atitudes narrativas, existe uma aprendizagem, que nos parece significativa, fornecida pela observação das histórias da experiência dos outros. No final desta sessão os professores devem:

- a) Ter partilhado pelo menos uma narrativa diária com os outros participantes do grupo.
- b) Ter recebido feedback e suporte adequado ao modo como estão desenvolvidas as suas atitudes narrativas.
- c) Ter sido encorajados a praticar durante mais uma semana, diariamente, a atitude de subjectivação cognitiva, a par das anteriormente já treinadas.

11ª sessão

A metaforização é o momento em que se elabora, se constrói significado a partir da objectivação e subjectivação do episódio narrativo. Por isso, o objectivo mais importante deste momento é o de ajudar os participantes a construírem metáforas que expressem a sua experiência das narrativas já vividas. Passa-se da descrição à construção de significado, com o qual o indivíduo se pode observar e pensar, ganhando assim uma maior mobilidade de compreensão e de acção. A

metaforização é a condensação de um significado para a multiplicidade de dados sensoriais, emocionais e cognitivos da experiência. É evidente que este processo é de extrema importância na construção de coerência e de sentido, após um período de intensa diferenciação da experiência. Não se trata contudo da construção de um único sentido ou significado, mas da tomada de consciência da multiplicidade de significados possíveis, que sejam viáveis ou plausíveis numa interpretação holística da experiência.

Mais uma vez este processo de ajuda aos professores na construção de metáforas pode ser feito utilizando diversas fontes: a leitura de narrativas metaforizadas do próprio orientador; o recurso a leituras de literatura variada, incluindo a leitura de narrativas de professores que contenha metáforas da sua pessoa no papel de professor; exercícios no momento, utilizando um incidente crítico e encorajamento a que pratiquem diariamente esta nova atitude.

Além disso, deverá haver um incitamento especial a que cada professor possa construir uma metáfora da sua pessoa no papel de professor a partir de narrativas da sua própria prática docente. Este aspecto, para além de poder ser importante para o desenvolvimento de um processo de autoria ou de identidade da própria pessoa no papel de professor, pode trazer dados importantes para a própria investigação da

docência. É que uma metáfora é de facto uma abstracção que se traz para a própria vida, mas com a qual ou através da qual poderemos mais facilmente compreender e transformar a própria vida.

Em suma, no final desta sessão os professores deverão

- a) Ter compreendido conceptualmente o processo de metaforização, a sua utilidade e as formas como se pode praticar.
- b) Ter observado atentamente narrativas metaforizadas da experiência retiradas da experiência do orientador ou com extractos da literatura.
- c) Ter observado atentamente narrativas metaforizadas da experiência docente.
- d) Ter experienciado um incidente crítico, e a partir dele, ter realizado um processo narrativo que integre a objectivação, a subjectivação e a metaforização.
- e) Ter sido encorajados a realizar diariamente metaforizações da própria experiência.
- f) Ter sido encorajados a realizar a metaforização da sua narrativa protótipo.

Estas sessões servirão para criar um espaço e um tempo muito especiais e de grande significado que é o de partilhar narrativas metaforizadas. A aprendizagem é profundamente favorecida pelo facto de se estar a partilhar narrativas desta natureza em grupo. O orientador destas sessões deve orientar este tempo de molde a aprofundar o significado das narrativas e a “desmontar” as metáforas construídas pelos professores. Deve ainda procurar estender as metáforas ao funcionamento do indivíduo em outras situações. Sempre que os participantes o queiram, podem partilhar a metaforização feita com a sua narrativa protótipo. Por outro lado, os participantes são todos encorajados a partilhar as suas metáforas de funcionamento quando exercem o papel de professor.

Estas sessões permitem, de acordo com a nossa experiência, inúmeros insights profissionais, pois aqui os professores experimentam, com muita clareza, a natureza pessoal (e, também, cultural) daquilo que praticam quando exercem a docência; por isso, este é o momento central em que muitos professores se apercebem que perceber de docência é talvez, sobretudo, ser capaz de explorar e significar a experiência humana.

Em resumo, os objectivos centrais para estas duas sessões são os seguintes:

- a) Permitir e encorajar a partilha mútua de narrativas metaforizadas.
- b) Fornecer feedback individual, de molde a aumentar a complexidade e a clareza com que podem ser entendidas as metáforas ou significações construídas.
- c) Promover a empatia e compreensão de experiências mútuas.
- d) Promover e reforçar o insight profissional, a partir das narrativas metaforizadas da experiência.
- e) Prescrever exercícios em que cada professor constrói um episódio diário com as atitudes ou competências narrativas treinadas até agora.

14ª sessão

A projecção é o último momento do processo de desenvolvimento narrativo e consiste na aprendizagem de uma atitude essencial: a construção hipotética de novas possibilidades para si próprio, redefinindo ou reconstruindo novos significados para as suas narrativas, através da projecção de metáforas alternativas. Como nos afirma Gonçalves (1998) "... a projecção remete para a ideia de um indivíduo em constante movimento num espaço e num tempo, também eles próprios em acelerada mutação. A projecção consiste nesta capacidade de intencionalizar de um modo

narrativo as experiências do futuro. Pede-se ao cliente que, de algum modo, crie as suas próprias memórias do futuro, intencionalizando novas metáforas de si próprio e do seu dia a dia, de modo a actualizar novos significados, novas emoções, novas cognições e novas sensações. Neste processo, o cliente constrói-se e desconstrói-se a todo o momento, intencionalizando experiências que, por sua vez, originam novas possibilidades de construção narrativa e da qual decorrem novas possibilidades de intencionalização da experiência" (p.51). Ou seja, a educação desta atitude de projecção parece ser importante para o indivíduo não se fixar num único significado para as suas experiências, mas, antes, ganhar flexibilidade no olhar que intencionalmente pode deitar a si próprio e às suas construções narrativas do passado, presente e futuro. Com este último desenvolvimento, aproximamo-nos da emergência de um autor que está capaz de construir "eus possíveis" que, no entender de Wurf & Markus (1991), "dão direcção e forma à investigação da mudança e crescimento pessoal" (p.41).

Ao nível do processo, este deve ser facilitado, utilizando-se estratégias similares às usadas em momentos anteriores, como, por exemplo, o recurso a projecções de narrativas da experiência do orientador, o recurso a exemplos de narrativas da experiência de outros professores, o recurso a narrativas

da literatura e exercícios durante a sessão, em resposta à experiência de um incidente crítico. Em suma, os objectivos centrais desta sessão são:

- a) Fornecer um racional que conceptualize a importância da projecção como atitude final do processo de desenvolvimento narrativo.
- b) Fornecer exemplos de projecção narrativa da experiência do orientador ou, então, com extractos de literatura.
- c) Promover a observação da projecção de narrativas da experiência docente.
- d) Propor a experiência de um incidente crítico para, a partir dele, os professores poderem realizar uma narrativa que integre a objectivação, a subjectivação e a metaforização e, agora, também, a projecção.
- e) Encorajar os professores a realizar diariamente projecções narrativas da própria experiência.
- f) Encorajar os professores a projectar um *eu alternativo* ao da sua narrativa protótipo.

15ª Sessão

Esta sessão visa dar suporte ao processo de projecção iniciado na semana anterior. Em relação aos momentos anteriores do processo narrativo, neste propomos,

deliberadamente, um trabalho não tão intenso ao nível pessoal. Este momento, em termos educacionais, deverá aparecer como uma proposta com a qual se finaliza o programa e que deixa em aberto todas as possibilidades narrativas para cada um. Por isso, esta sessão marca um fim e, simultaneamente, a continuação ou o início de novas narrativas, construídas agora com a possibilidade de se reinventarem através de novas metáforas ou de novas alternativas de significação.

Assim, o decurso desta sessão é marcado pela partilha das narrativas construídas durante a semana. O orientador deve, intencionalmente, não efectuar mais desafios de realização narrativa no que respeita à projecção. Assim, a orientação desta sessão deve ser de molde a fornecer feedback apenas à qualidade da projecção narrativa mas, simultaneamente, sem proporcionar explorações profundas das alternativas com que cada um se projectou.

Embora a projecção seja o último momento intencionalmente educado no conjunto do processo narrativo, isso não significa que, ao longo dos momentos anteriores, os participantes não tenham já efectuado algumas ou várias projecções para a sua experiência. Este facto é de realçar, pois ele faz parte daquilo que a nossa experiência nos informa, não sendo imediatamente deduzido a partir da proposta de

Gonçalves (1998)¹. E não é só com a projecção que pode ocorrer o fenómeno da sua ocorrência antes de ele ser treinado. Isso pode ocorrer em todos os momentos do processo de educação narrativa, o mesmo é dizer que, seja qual for o momento que está a ser treinado, podem ocorrer, na realização narrativa, processos narrativos ainda não tematizados e treinados.

Um último ponto a ser introduzido nesta sessão prende-se com uma avaliação final de cada professor sobre a experiência deste processo.

Em resumo, os objectivos centrais para esta sessão são os seguintes:

- a) Dar oportunidade aos participantes de partilharem as narrativas projectadas durante a semana.
- b) Fornecer feedback sobre a qualidade de cada narrativa no que respeita à projecção.
- c) Efectuar uma avaliação final, informal, na qual todos os professores falarão sobre a sua própria avaliação da experiência deste processo.

¹ Informalmente o autor do modelo, Óscar Gonçalves, já nos tinha sugerido para a possível ocorrência desse facto.