

3.1. A centralidade do abandono da representação no conhecimento pós-moderno

Neste capítulo, pretendemos focalizar a nossa atenção principalmente nas contribuições que a nova epistemologia pós-moderna traz para os campos da prática psicológica e educativa

Gergen (1994), afirma que o abandono da representação é não só o tópico que mais acordo suscita de entre as várias linhas de argumentação pós-moderna, como também constitui o marco de divisão mais claro entre o que é o moderno e o pós-moderno.

Como o construtivismo e o construcionismo apresentam como supostos centrais asserções directamente ligadas com uma epistemologia não representacionista, estes movimentos podem alinhar-se sem dúvida neste esforço pós-moderno de encarar o mundo e de praticar a ciência de uma nova forma. Assim, de acordo com estas epistemologias, o que conhecemos não é a representação exacta de um mundo que existe de uma certa forma, que a linguagem e o seu significado expressam, mas, sobretudo, um conjunto de significados retirados da cultura e da linguagem que sustenta, encoraja ou reforça certos processos ou interacções sociais. Como Gergen (1994) afirma, a tese representacionista tem a

ver com o suposto "de que há (ou pode haver) uma relação determinante (fixa ou intrínseca) entre as palavras e o mundo"(p.412).

Ora é essa não identificação, essa diversidade de possibilidades de relação entre as palavras e o mundo, que expressa, em nosso entender, o valor, o interesse e o poder das culturas e dos indivíduos. As visões do mundo não são propriamente derivadas do mundo, nem este é propriamente ou taxativamente derivado das culturas e da linguagem ou dos indivíduos que as utilizam. Isto significa que a pós-modernidade apresenta potencialidades para o indivíduo que outros períodos históricos ou culturais não apresentavam. Já Lyotard afirmava o poder dos indivíduos na pós-modernidade, devido ao seu encontro em nós de relação onde pode sempre exercer influência enquanto referente, destinatário ou destinador. A partir do momento em que aceitamos as inúmeras possibilidades que esta condição nos traz, valorizaremos o pluralismo, ao mesmo tempo que nos desafiamos a conviver e a conversar com o que é diferente. A grande ênfase actual na educação multicultural de professores e terapeutas representa a necessidade de conversarmos com a diferença e expressa, em si mesmo, uma condição de vida e uma experiência humana pós-moderna.

Relacionada com esta visão anti-representacionista está obviamente uma compreensão da linguagem diferente daquela que nos é dada apenas pela sua função referencial. Esta função referencial será aquela que nos é oferecida tipicamente pelos dicionários: uma palavra apresenta um ou mais sentidos precisos. Ora, de acordo com Gergen (1994), esta visão da linguagem foi transformada, para ser entendida sobretudo como significação num certo contexto relacional. Isto quer dizer que a linguagem e os seus sinais, em si mesmos, não têm significado, mas adquirem-no apenas quando são usados. Esta visão é denominada de pragmática da linguagem e opõe-se a uma visão essencialista e representacionista dos chamados significantes.

A visão representacionista da linguagem acompanhou todos os movimentos e esforços da psicologia para se tornar uma ciência objectiva e todos os esforços em geral para valorizar mais o conhecimento objectivo. Assim, cada palavra representaria a mesma coisa para todas as pessoas e quando utilizada em todos os "lances" relacionais. Esta visão foi flexibilizada para se aceitar que a significação depende do "lance" e da relação em que se utiliza a palavra. Mas obviamente que a importância desta discussão extravasa os limites da própria linguagem. O seu interesse está também em compreender, de acordo com Gergen (1994), que a ciência

tradicional não considera válido ou atribui mesmo um valor pejorativo ao conhecimento que não opera nos termos dos seus grandes baluartes, como são, por exemplo, a fidelidade, a medida. Neste sentido, as palavras serão provavelmente os sinais mais "infiéis" e menos mensuráveis de todos quantos são utilizados como instrumentos de expressão pelo homem na pós-modernidade.

Por outro lado, os diálogos sobre os valores que obviamente não são expressos numa linguagem que a ciência tradicional possa operar, foram postos de lado pela própria ciência e, por isso, para Gergen, é irónico que a ciência tradicional venha agora reivindicar a necessidade de se erigirem valores no que respeita à forma como se pratica a ciência (cf. Gergen, 1994).

Sendo assim, a pós-modernidade parece ter introduzido aquilo a que Kvale (1992) chama a atitude antifundamentalista, a possibilidade de a ciência se ocupar também sobre questões morais e de valor, sobre o bem. A neutralidade não é possível devido à tese antirepresentacionista: não havendo algo de verdade a ser representado com precisão por todos os seres humanos, qualquer afirmação apresenta, como diria Kvale (1992), "a tinta da nossa humanidade", isto é, uma apropriação, ao mesmo tempo, comum e singular da linguagem.

Resumiríamos, apontando, portanto, as consequências do argumento antirepresentacionista e as potencialidades da aceitação da cultura pós-moderna. Baseados em Gergen (idem), enfatizaremos quatro pontos:

a) Numa psicologia pós-moderna, os cientistas não devem limitar-se a falar apenas de matérias de facto e a comportarem-se com "neutralidade". Neste sentido, diríamos mesmo que os factos podem ser vistos como conjecturas. Além disso, ele deve debruçar-se sobre questões morais e de valores que clarifiquem os seus suportes e as suas consequências para o ser humano. Utilizando as palavras de Gergen, os "psicólogos devem ser encorajados a juntar as suas vozes aos diálogos de "dever" ("ought") da sua cultura" (p.415), com vista ao bem estar e ao desenvolvimento humano.

b) Relacionado com a questão anterior, Gergen clarifica que o conhecimento advém sempre de uma visão ou superestrutura teórica que os indivíduos utilizam a priori. Por isso, deve dar-se mais ênfase à teoria do que ao facto, mais ênfase à interpretação do que à realidade. Porque não se acredita que se possa falar de factos "puros", a compreensão do mundo e das pessoas é fornecida sobretudo pelo seu discurso. Assim, valoriza-se essa força criadora que todos os indivíduos possuem em comum, mas que é simultaneamente

exclusiva e singular. Daí falarmos em outra altura do nosso trabalho, que a pós-modernidade transporta consigo uma visão que resulta na passagem do sujeito como central aos textos do mundo, para os textos do mundo como sujeito central. Curiosamente, esta passagem, além de não retirar valor ou poder ao indivíduo, parece mesmo reforçá-lo e valorizá-lo. Só que é fundamental que se compreenda que este reforço e esta valorização advêm precisamente de se valorizar a hermenêutica individual, portanto, a qualidade narrativa do ser humano e da sua existência ao invés da sua realidade ou da sua essência.

Deste ponto de vista decorre que a pós-modernidade, com a sua ênfase nas palavras, na hermenêutica como principal forma de conhecimento, enfatiza mais as possibilidades do ser humano do que as suas eventuais realidades. É aqui que reside o seu poder criador, o seu optimismo e a necessidade de um pendor mais existencialista para as ciências humanas nesta nova era. Mais do que nunca, este ponto nos esclarece sobre a mobilidade e flexibilidade com que pode ser encarada a realidade e, também, como somos seres narrativos; o que interessa não é a realidade dos dados, mas a dança contínua das palavras, das acções e da procura de significados.

c) Se o que interessa a uma psicologia pós-moderna é sobretudo a pragmática, o uso dos sinais, não há uma valorização da expressão escrita tanto na investigação como na expressão pessoal. Aquilo que é verdadeiro ou aquilo que é importante não está obviamente na expressão escrita. Assim, valorizam-se todas as formas encarnadas de conhecimento e de expressão, por se entender que o conhecimento está também na acção prática e não só representado na mente através de sinais linguísticos. Neste sentido, Gergen fala na necessidade de uma psicologia pós-moderna começar a encarar e a honrar outras linguagens que não apenas a escrita, devido ao facto de o que verdadeiramente nos interessa serem as implicações práticas da linguagem e não a linguagem em si. Utilizando uma metáfora da estatística, toda a expressão tem vários "graus de liberdade" que serão dados pelos outros e pelo julgamento da sua adequabilidade. Assim, cada expressão terá um certo nível de significância que não é dado por números ou por cálculos mentais, mas no terreno da prática, isto é, da interacção e da relação humana, utilizando significados pessoais e culturais.

d) Julgamos que as teses pós-modernas de Gergen, sobretudo o seu argumento anti-representacionista, nos reforçam a crença da abertura que a pós-modernidade constitui e de que, como atrás já referimos, se constitui em si

mesma como uma experiência humana diferente, que apela a recursos humanos e a valores educativos diferentes daqueles que a modernidade enfatizava. Isto implica uma reconfiguração para a psicologia ou uma nova psicologia, bem como uma nova educação.

3.2. A centralidade do abandono do "controle" na pós-modernidade

Como já vimos, de acordo com Gergen, a tese antirepresentacionista é um marcador central na delimitação entre a condição cultural moderna e a pós-moderna. Outro tópico, também ele, de grande centralidade na delimitação entre esses dois tempos ou culturas, é a noção de "controle".

Este novo tópico significa que estamos envolvidos numa cultura de controle científico, ou seja, numa cultura em que se acredita que a ciência detém o poder de controle de múltiplos acontecimentos. Ao chamarmos cultura ao controle científico, queremos enfatizar bem o quanto nos pode escapar, como sendo da natureza da própria ciência, aquilo que é de natureza cultural. A ciência, nomeadamente a formulação experimental da ciência, emergiu num ponto temporal da cultura em que a necessidade de compreensão mas, sobretudo, de controle do

meio ambiente se fazia sentir com grande intensidade. Curiosamente, esta pressão cultural acabou por nos mostrar mais a "realidade" do mundo natural, criando um padrão cultural que nos fez acreditar na diferenciação natureza-cultura que a humanidade tem, desde aí, sustentado.

A ciência, da forma como a conhecemos, insere-se na cultura cujo desenvolvimento a fez emergir. Houve tempos em que a ideia cultural de controlo científico foi muito importante para fazer sair do obscurantismo muitas mentes habituadas a pensar de formas mágicas e para abrir novas possibilidades de construir conhecimento para além das crenças religiosas e do misticismo. Contudo, agora é chegada uma nova era, em que essa ideia cultural de controlo tem de ser novamente desafiada sob pena de limitar fortemente a viabilidade das pessoas no mundo actual pelos obstáculos que pode criar à emergência de formas mais criativas ou diferentes de existência.

Queremos também lembrar que esta noção de controlo tem, nas ciências sociais e humanas, uma longa tradição. Pensemos apenas nos primeiros modelos e teorizações psicológicas chamados de traço e factor, os quais vieram a traduzir-se em processos de selecção científica de pessoas para postos de trabalho. A esta distância, torna-se para nós claro que esses modelos contribuíram para a coesão

de um certo tipo de cultura e de conhecimento cultural que o homem detinha sobre si próprio e sobre o mundo.

Tendo o controlo estado subjacente ao ideal iluminista do desenvolvimento da ciência e da técnica, é natural que esta influência se tenha estendido à educação em geral e à educação de professores em particular. Nada haveria a apontar se o controlo não fosse um suposto desadequado para a nossa era, ou, mesmo, se essa epistemologia fosse bem sucedida nos seus objectivos: os resultados conhecidos dessa intenção de controlo estão longe de levar ao controlo. A necessária mudança da escola nas nossas sociedades e dos professores das nossas escolas, passa por os orientar para novos modelos de construção de conhecimento. No campo da educação, as formulações de controlo foram dadas sobretudo pelo comportamentalismo, mas, curiosamente também, por algumas teorias de desenvolvimento. Nesse sentido, ainda hoje temos departamentos inteiros dedicados às didácticas que, não obstante algumas formulações mais criativas (por exemplo, Alarcão, 1993, 1995, 1996), não deixam de constituir-se dentro desta metáfora de controlo dos processos de aprendizagem e de educação.

A representação dos indivíduos, bem como os esforços de construção de uma ciência do comportamento com os mesmos atributos das ciências ditas naturais, onde imperava o

controlo (cf. Skinner, 1985), fizeram da ciência moderna possivelmente o maior obreiro do desenvolvimento da humanidade nas formas como a conhecemos. Contudo, essas representações e controlo afastaram-se do conhecimento da própria existência e experiência humana concreta, particular e localizada, em favor da clareza de conceitos que a representariam.

A ideia e a prática de uma ciência cuja validade se alicerçava sobretudo na previsão e no controlo foi viável nas ciências humanas precisamente porque não se centrava na existência e na experiência. Quando o foco do conhecimento é a experiência ou existência humana, a validade desse conhecimento dificilmente poderá ser dada pelo controlo ou pela previsão, exigindo-se antes um conhecimento da e na acção, na qual a representação e o controlo ocupam apenas um lugar secundário. E isto é assim devido obviamente à complexidade, ao número de variáveis em presença, que não podem ser adequadamente medidas e controladas. Por isso, de alguma maneira, uma das transformações prováveis é a maior valorização de abordagens fenomenológicas e existencialistas com as quais é possível trabalhar a experiência humana total.

3.3. O lugar do indivíduo no mundo pós-moderno

Naturalmente que as transformações associadas à emergência da pós-modernidade têm enormes implicações na concepção que podemos fazer do indivíduo, do seu lugar e do seu poder nestes novos tempos.

Løvlie (1992) apresenta-nos uma interessante visão do indivíduo a partir da sua própria concepção do que é o pós-modernismo, na sua relação com a linguagem. Talvez por entender que a linguagem disponível não é suficiente para descrever o que o pós-modernismo é, e também porque entende implicitamente que as definições servem propósitos modernistas por não permitirem o jogo livre entre sinais, entre as palavras e os conceitos, Løvlie (1992) prefere falar da dificuldade na formulação de uma resposta à pergunta "o que é o pós-modernismo?", mantendo em aberto uma definição para tal termo e apontando o pós-modernismo apenas como "uma voz no discurso multifacetado dos tempos modernos" (p.120). De facto, este autor - inspirado pela sua leitura de Baudillard (1986), de Derrida (1976, 1981) e de Man (1984, 1986) - acredita mais que é a linguagem que nos gere, do que somos nós a gerir ou a dominar a linguagem (cf. p.119). Aquilo que pensamos ser a influência ou o exercício individual da razão não seria mais que a possibilidade que a organização

da linguagem nos dá de criarmos significados. Assim, não existe uma correspondência entre significante e significado, sendo que este é observado através das múltiplas relações que os diferentes sinais mantêm entre si na textura de uma narrativa. Por isso mesmo, Løvlie parece não gostar de definições que restringem os significados pela fixação que mantêm com certos significantes. E é exactamente aqui que o autor parece situar um traço do pós-modernismo: a voz que desmantela, que "descongela" a organização dos significantes para criar múltiplos significados. E é dentro deste espaço que há lugar para o indivíduo e para a subjectividade. Mas esta subjectividade vai ter novas coordenadas. Ou seja, a subjectividade da era moderna está a ser substituída pela subjectividade pós-moderna, na qual não temos só um sujeito mas, principalmente, um indivíduo-autor. Isto quer dizer que a afirmação do indivíduo na era pós-moderna só pode ser feita, paradoxalmente, como sustenta Løvlie (1992), através da sua própria morte, a morte do sujeito independente e autónomo, isto é, do sujeito moderno.

Løvlie (1992) estabelece um interessante contraste entre a subjectividade moderna e a subjectividade pós-moderna, através de três imagens: a imagem do "fluxo da vida", do "círculo" e do "núcleo" (centro ou essência). Na modernidade, a existência e experiência humana são

marcadas por uma continuidade desde o seu início até ao seu fim. Por outro lado, a imagem do círculo serve para Løvlie referir que na modernidade se acredita na síntese dos opostos, na reconciliação das contradições, na harmonia dos contrários. De acordo com a terceira imagem, na modernidade acredita-se que o indivíduo possui uma essência, um centro, um núcleo a partir do qual ele se vai desenvolvendo.

Estas três ideias servem para clarificar que na pós-modernidade os indivíduos não se definem tanto por uma interioridade singular que permitiria um guião de continuidade para a sua existência (identidade), mas mais pela natureza descontínua, fragmentária e até contraditória dos seus objectivos, crenças e acções. Por isso, nesta nova era, a capacidade de se manter um indivíduo com individualidade ou singularidade deve ser feita, paradoxalmente, como afirma Løvlie (1992), "pela declaração da sua morte" (p.122). Contudo, esta morte é a morte do sujeito moderno, possuído de uma essência, de um self reificado (Gonçalves,1995). Talvez, por isso, Gonçalves tenha escolhido como um dos traços e desafios centrais de uma psicologia pós-moderna, a reformulação da frase do templo de Delfos e a sua substituição pelo seu contrário: "desconhece-te a ti próprio". Esta incursão a um dos suportes histórico-filosóficos de muita investigação psicológica parece inaugurar um conjunto de investigações e

de teorizações sobre uma subjectividade bem diferente da do modernismo.

Sendo assim, o espaço reservado ao indivíduo e à sua subjectividade é o espaço conquistado pelo indivíduo dentro do espaço cultural de indicações e sinais de que a linguagem é o principal elemento. Por isso, a "morte do sujeito" parece ser um tema emergente em concomitância com a ascensão de um movimento cultural e histórico imparável no sentido de uma maior ênfase na cultura do que no indivíduo. Queremos com isto dizer, recorrendo a Løvlie, que na pós-modernidade, o psiquismo é mais o lugar de destino e de gestão dos significados do que a sua origem.

3.4. A educação de profissionais para a prática psicológica e educativa

“En la variopinta de la práctica profesional existen unas tierras altas y firmes desde las que se divisa un pantano. En las tierras altas, los problemas fáciles de controlar se solucionan por medio de la aplicación de la teoría y la técnica con base en la investigación. En las tierras bajas del pantano, los problemas confusos y poco claros se resisten a una solución técnica. Lo paradójico de esta situación es que los problemas de las tierras altas tienden a ser de relativa importancia para los individuos o para la sociedad en su conjunto, aún a pesar de lo relevante que puede resultar su interés técnico, mientras que en el pantano residen aquellos otros problemas de mayor preocupación humana. El práctico debe elegir: Tendrá que quedarse en las tierras altas donde es posible resolver problemas de relativa importancia según los estándares de rigor predominantes, o descenderá al pantano

de los problemas relevantes y de la investigación carente de rigor?" (D. Schön, 1992, p.17).

Este pequeno extracto de uma das obras mais citadas de Schön é o suficiente para introduzirmos alguns problemas centrais da pós-modernidade, no que respeita a problemas enfrentados tanto pelos profissionais da prática, como pelos investigadores e educadores de profissionais, como ainda pelos psicoterapeutas ou professores. No caso particular da educação de professores, esses problemas respeitam às relações entre a teoria e a prática, à emergência de novas tematizações educativas, ao problema de decisão epistemológica entre o desenvolvimento psicológico versus o desenvolvimento de uma práxica e, finalmente, relacionado com o ponto anterior, ao problema da emergência do desenvolvimento de uma perspectiva narrativa que afasta a focalização no treino para uma focalização na educação. Iremos agora debruçar-nos sobre cada um destes pontos.

3.4.1. As novas relações entre a teoria e a prática

"Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria. Quem não sabe nada de um assunto, e consegue nele alguma coisa por sorte ou acaso, chama teórico a quem sabe mais, e, por igual acaso, consegue menos. Quem sabe, mas não sabe aplicar, - isto é,

quem afinal não sabe, porque não saber aplicar é uma maneira de não saber - tem rancor a quem aplica por instinto, isto é, sem saber que realmente sabe. Mas, em ambos os casos, para o homem são de espírito e equilibrado de inteligência, há uma separação abusiva. Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra". (Fernando Pessoa, s/d, reproduzido 1997).

Esta passagem de Fernando Pessoa, retirada de um livro denominado *Sociologia do comércio*, deverá ser enquadrada no contexto de a sua própria pessoa ter vivido e praticado o comércio como um "prático reflexivo" (Schön, 1998; Alarcão, 1996; Newman, 2000; Manem, 1977; Griffiths e Tann, 1992; Ferreira-Alves, 199). Nesse domínio, ele contribuiu para enquadrar a actividade comercial a uma luz moralmente superior, criando teoria a partir da sua praxis e mantendo uma atenção àquilo que sobre o comércio se ia produzindo.

A voz de Pessoa expressa nesta passagem parte de uma posição que é também a nossa quando nos debruçamos sobre o dilema entre a teoria e a prática na educação de professores: não é a voz de um investigador laboratorial, desligado das realidades experienciadas no mundo, nem é a voz de alguém que está na prática de forma acéfala, sem produzir conhecimento ou atentar no conhecimento que a sua própria prática é.

Além disso, diríamos que aquela citação ilustra bem aquilo que já apontamos atrás: a divisão entre teoria e prática faria sentido se mantivéssemos uma concepção de ciência

desligada da experiência, isto é, se encarássemos a ciência como um domínio de produção de conhecimento que se pode aplicar à prática. Ora esta concepção de ciência enferma do risco de considerar que a prática não gera conhecimento ou teoria ou que ela não é, em si mesma, uma teoria. Já Weimer(1977) considerava que cada organismo representa uma teoria do seu ambiente, aludindo assim ao facto de que cada acção ou padrão de acção é, simultaneamente, um padrão de conhecimento possível, plausível e viável num certo contexto.

Fernando Pessoa escreveu as palavras reproduzidas num livro sobre comércio, embora, obviamente, elas possam ser vistas e ouvidas como universais. Também vários autores (como, por exemplo Schön e outros) têm pensado sobre esta relação, tendo como pano de fundo outros domínios profissionais, nomeadamente, a arquitectura, o direito, a medicina, a gestão, etc. Mas há na passagem de F. Pessoa algo que queremos enfatizar e que tem a ver com a sua expressão "Na vida superior a teoria e prática completam-se. Foram feitas uma para a outra". Esta passagem revela realmente que o entendimento destes termos tem a ver com o nível em que nos situamos para os apreciar e, sobretudo, com o nível experiencial que adoptamos e com que partimos para a compreensão dos fenómenos. Quer isto dizer que,

possivelmente, só quem atinge determinado nível de excelência na acção, em certo contexto, pode melhor apreciar a indiferenciação desses dois conceitos. Para clarificar o que se poderá entender por nível experiencial, centremo-nos na descrição que Dreyfus e Dreyfus (1986, citado por Berliner, 1995) fazem das etapas de desenvolvimento dos profissionais, desde o nível do "noviciado" até ao nível do "expert". Assim, em diferentes momentos do desenvolvimento dos profissionais, as concepções que os indivíduos mantêm acerca da relação entre a teoria e a prática diferem, sendo que, nos primeiros estádios, os indivíduos estão muito mais receptivos à acção, para depois, gradualmente, irem incorporando teoria e construindo eles próprios teoria pessoal.

Mas a passagem de F. Pessoa faz ainda alusão a um outro conjunto de fenómenos mais relacionados com aquilo a que poderíamos denominar os sistemas de conhecimento humanos. A citação admite claramente a existência de conhecimento tácito, isto é, de que sabemos mais do que aquilo que podemos dizer (cf. Gonçalves & Gonçalves, 1997; cf. Marland, 1995), que é o mesmo que significar que sabemos sem saber que sabemos, o que pode ainda querer dizer que temos conhecimento na acção - como muito bem dizia Donald Schön (1987) - e não só na mente.

No seu célebre artigo "Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories", Griffiths e Tann (1992) distinguem entre teorias públicas e teorias pessoais para enfatizar o facto de que mesmo as práticas são teorias e de que só podemos distinguir entre os tipos de teorias que se constroem com a metodologia científica tradicional e aqueles que se constroem no decurso da nossa acção e experiência sobre o mundo. Isto significará, como veremos mais adiante de forma mais desenvolvida, que uma prática reflexiva procura tornar explícito aquilo que é tácito e que, portanto, de alguma forma, o desenvolvimento pessoal e profissional se poderá ligar aos diferentes níveis em que se dá a passagem e a relação entre o tácito e o explícito, entre a teoria pessoal e teoria pública.

Em suma, poderemos dizer que as novas relações entre a teoria e a prática se encontram mais complexificadas. Por um lado, porque se diferenciou entre teorias pessoais e teorias públicas; por outro lado, porque a prática não é mais o local de aplicação da teoria pública, mas, sobretudo, um espaço e um tempo de construção de conhecimento, de criação de teoria.

3.4.2. As novas tematizações educativas da pós-modernidade

Falar em novas tematizações educativas implica ou exige, antes de mais, partirmos de uma visão holística da funcionalidade da escola e dos seus principais paradigmas educativos na prossecução de objectivos sociais e políticos. Observar o que vai ser apresentado em termos parcelares pode levar a uma imediata recusa dessas novas tematizações. Além disso, essas novas tematizações fazem sentido se olharmos para alguns dos princípios de uma sociedade pós-moderna de que falamos atrás. Sem esta visão holística - que, reconhecemos, é em parte impedida pela estrutura social e pela estrutura da escola, que tem formado os planos das nossas crenças mais básicas -, não é possível compreender a pertinência dessas novas tematizações. Além disso, essa visão holística é ainda necessária se quisermos empreender mudanças substanciais, reformas que de facto mudem, pois aí será necessário mexer nos múltiplos aspectos agora apresentados, sob o risco de, de facto, nada se fazer. As reformas educativas têm sido sistematicamente frustradas no seu essencial porque são reformas medrosas, que temem o descontrolo do sistema. Contudo, julgamos que embora haja riscos em mexer em muitas variáveis em simultâneo, os riscos

alternativos parecem-nos muito piores devido ao facto de assim não podermos compreender os ingredientes e as possíveis "Gestalt" da mudança. Como diz Fullan (1992, citado por Earl e Cousins, 1992), "é fútil implementar uma inovação de cada vez mesmo que estas sejam sérias"(p.38). Por isso, os temas que a seguir apresentamos, que foram importantes para uma sociedade moderna e que estão a ser transformados em outros tópicos na sociedade pós-moderna, devem ser encarados em simultâneo para podermos perceber, com mais profundidade, as exigências de mudança para um mundo pós-moderno. De qualquer forma, queremos dizer que esta é uma aproximação tentativa que poderá sempre ser melhorada em extensão e em profundidade.

3.4.2.1. Quais os temas da escola da pós-modernidade?

Como Fink (1995), acreditamos que a escola que temos está preparada para capacitar na resolução de problemas "se estivéssemos em 1966". Isto é, urge mudar a escola, tornando-a mais adaptada para os desafios da era pós-moderna em que estamos a entrar (cf. Gonçalves e Ferreira-Alves, 1995). E o que tem de diferente então a era pós-moderna que nos leva a defender a mudança da escola e dos princípios que têm norteado a educação?

Segundo Fink (1995), "o mundo pós-moderno é rápido, complexo, comprimido e incerto". Poder-se-ia dizer, à semelhança de Fink (1995), que Frederick Taylor foi o filósofo educacional mais influente do século XX. Como diz Fink, "o seu conceito de assembly line, com a sua divisão de trabalho, elites de tomada de decisão e supervisão para a conformidade forneceu um racional para a organização escolar, que persiste na maior parte das escolas secundárias da actualidade" (p.7). Não iremos tão longe quanto Fink. Contudo, iremos propor a mudança de tematizações que, embora tenham sido pertinentes noutros tempos, actualmente parecem-nos inadequadas para pensar a educação. Construimos um quadro no qual poderemos ver, do lado esquerdo, alguns dos temas privilegiados na modernidade; do lado direito, apontamos a transformação que esses temas devem merecer, isto é, por outras palavras, propõe-se uma mudança de focalização. Isto porque obviamente a mudança de focalização leva, necessariamente, a diferentes entendimentos e a diferentes cursos de acção.

Quadro 3.1. Quadro comparativo dos temas educativos privilegiados na modernidade e na pós modernidade.

Temas educativos da modernidade	Temas educativos da pós-modernidade
Insucesso Escolar; Indisciplina; Problemas de comportamento	Capacidade de dar sentido existencial à escola
Avaliação; Motivação; Aprendizagem. Processo ensino-aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. A avaliação domina sobre o currículo. Aprendizagem como actividade individual e descontextualizada. Desenvolvimento cognitivo dos alunos.	Suporte e Desafio ao aprendiz; Vinculação Professor-Aprendiz. Equilíbrio entre currículo e avaliação. Avaliação como feedback que orienta a aprendizagem. Alargamento de métodos de feedback (avaliação). Aprendizagem como actividade relacional e contextualizada. Desenvolvimento pessoal dos alunos. Construção de significação pessoal Significação pessoal das matérias; Estilos e Ritmos de Aprendizagem
A adolescência; Psicologia do Desenvolvimento	O Desenvolvimento ao longo do ciclo de vida e em contextos particulares
Promoção da Autonomia	Promoção da Autoria
Orientação Escolar e Profissional: a carreira no mundo do trabalho.	Orientação para o não trabalho? Do eu para o contexto; A carreira no contexto do arco-íris dos papéis de vida. Dos papéis ocupacionais às actividades laborais; do trabalho e dos interesses numa estrutura ocupacional ao trabalho e interesses em outros domínios e contextos. Desconstrução da "carreira". A consulta vocacional como disciplina interpretativa; abordagens biográficas, hermenêuticas e construtivistas. O psicólogo vocacional como trabalhador cultural da era pós-moderna.
Psicologia da Educação.	Psicologia da Educação; Antropologia da Educação e do Processo Educativo; Fenomenologia do Desenvolvimento; Perspectivas Existenciais do desenvolvimento.
Leccionação de currículo. Currículo como ferramenta de aquisição de conhecimentos e competências para responder ao mundo do trabalho nas organizações.	Planeamento/negociação curricular; a pessoa do professor como um importante currículo oculto Currículo como um discurso Social (Aronowitz e Giroux, 1991).
Gestão Escolar como Administração Burocrática.	Gestão escolar como criação de atmosfera e de contexto para o conhecimento e desenvolvimento humano.
Aprendizagem da didáctica das disciplinas: a didáctica como técnica.	Promoção do desenvolvimento de didácticas pessoais: o desenvolvimento da didáctica pessoal como medida processual do desenvolvimento da excelência.
O professor como um perito, um metodólogo.	O professor como um historiador.

Iremos, de seguida, referir-nos a cada um dos pontos constantes do quadro 3.1.

Insucesso escolar? Indisciplina? Ou capacidade de dar sentido existencial à escola?

Os nomes com que costumamos nomear os fenómenos ou algumas ocorrências que experimentamos parecem ter de ser reformulados. Um dos benefícios inerentes a esta nova época é que os fenómenos podem ser vistos de vários ângulos, sem, com isso, se correr o risco de “ficar de fora”. A história da ciência tem-nos aconselhado que é mais importante fazer novas perguntas do que obter algumas respostas. E, neste momento da nossa reflexão, parece ser importante questionar algumas noções que parecem adquiridas, tomadas como certas e definitivas na escola moderna. Por exemplo, a ideia de insucesso escolar, de indisciplina, dos tão falados problemas do comportamento. O comportamentalismo, com a sua ênfase extrema na importância do ambiente na formação e no controlo do comportamento e dos objectivos educativos – que forma sempre simplesmente formar comportamentos em direcções consideradas desejáveis (cf. Skinner, 1985) - ignorou extensamente a voz “natural”, a linguagem expressa pelo nosso próprio comportamento. O normal e o anormal derivam

desta ideia antidesenvolvimental, mecanicista e estática que olha o comportamento sem procurar compreender a funcionalidade que ele apresenta nos contextos em que ocorre.

Por outro lado, como aponta Berliner (1995), a competência em gerir comportamentos, em saber, por exemplo, como se pratica um reforço ou uma extinção pertence aos níveis mais baixos do desenvolvimento pessoal no sentido de uma realização ou desempenho excelente. Julgamos que a ênfase que ainda hoje é dada ao insucesso ou ao comportamento deriva muito possivelmente de um baixo nível de preparação pessoal para servir de figura de influência e gestora ou modeladora de comportamentos, bem como da ausência de uma cultura que enfatize o crescimento da mestria no desempenho da docência.

Por outro lado, o sucesso ou o insucesso são critérios que revelam muito pouco da preparação e do "sucesso" dos estudantes e dos professores. Como já apontamos noutro lado (Ferreira-Alves, 1993), o insucesso escolar pode muito bem estar a constituir um sucesso existencial, isto é, lidar de forma bem sucedida com tarefas importantes do seu próprio desenvolvimento.

Deste modo, julgamos adequado que nos tempos actuais a focalização nos temas da indisciplina seja substituída pela

ênfase na capacidade das crianças e adolescentes construir significação existencial da sua permanência no espaço da escola.

Aprendizagem, motivação, avaliação e desenvolvimento: os vértices da escola moderna.

O tema da avaliação será substituído na pós-modernidade como um feedback que orienta a aprendizagem; é ainda conveniente o alargamento dos métodos de feedback para se coadunarem de forma adequada à orientação da aprendizagem a cada um dos aprendizes. Estes feedback e o seu alargamento ocorrerão num contexto de desafio e de suporte ao aprendiz. Ou seja, ao invés de se falar de motivação, propomos a tematização da qualidade da relação de vinculação que cada professor estabelece com os seus alunos. Por outro lado, o tema da aprendizagem deverá ser substituído pela tematização da significação pessoal das matérias para os diferentes alunos ou aprendizes. A aprendizagem, vista desta maneira, será o contexto dentro do qual se encararão os outros temas da motivação e da avaliação, pois agora a aprendizagem é vista como actividade relacional e contextualizada. Além disso, ter-se-á ainda em

conta a noção de ritmo e de estilo ou de padrão de significação pessoal das matérias.

A modernidade, com a sua atenção à influência externa, enfatizou muito o conceito e a ideia de motivação, entendida esta como o conjunto de estímulos e a manipulação de variáveis que determinam a direcção de um comportamento no sentido de um certo objectivo. Julgamos que este conceito tem sido pouco questionado, pouco analisado e pouco reflectido. Em nosso entender, é um conceito que torna meramente técnico o que deve ser visto exclusivamente como relacional e profundamente humano. Apresenta também o suposto de que a aprendizagem e a acção ou a energia não são dependentes das relações, mas podem surgir de forma independente, como se brotassem naturalmente e não relacional ou culturalmente. Mais uma vez, está aqui a ideia de controlo como argumento não explícito subjacente. Assim, sugerimos que na pós-modernidade a ideia de motivação deve ser substituída pela ideia de vinculação do professor ao aprendiz, com a qual podem ocorrer desafios legitimados pelo consenso que uma relação permite.

Por isso mesmo, e como nos mostra Bereznick (1995), deve haver uma relação de equilíbrio entre curriculum e avaliação e não uma centração na avaliação. Isto é o mesmo que dizer que a escola do futuro é um contexto de vida (onde

necessariamente há feedback e julgamento) onde se promove o desenvolvimento das pessoas sob o pretexto de um curriculum julgado adequado ao momento actual das necessidades de uma dada sociedade e cultura.

Compreender o processo ensino/aprendizagem não é diferente de compreender qualquer outro momento de performance pessoal ou relacional. As dificuldades de aprendizagem devem ser encaradas à luz da significação pessoal das matérias e ainda à luz dos ritmos naturais diferentes de aprendizagem que se enquadram nesse processo idiossincrático de significação.

A avaliação, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são como que três vértices de uma pirâmide, dentro da qual se encontra o núcleo de um paradigma tradicional da aprendizagem que, embora tenha dado frutos nas décadas passadas e tenha, apesar de tudo, permitido a integração de pessoas na sociedade, estará caduco para responder aos desafios da pós-modernidade. Como nos lembra Fink (1995), o paradigma tradicional de inteligência "levou à crença de que a aprendizagem é sequencial, que é uma actividade individual e de que ocorre melhor sem a assistência de instrumentos como as calculadoras" (p.8). Perceber aqui a influência dos modelos mais influentes de inteligência na escola é fundamental. Daí a escolaridade estar organizada também

sequencialmente através de várias disciplinas. Além disso, porque o conhecimento era concebido como algo que tinha na mente humana o seu núcleo fundamental, exige-se uma aprendizagem sem contexto, um domínio exclusivo da resposta correcta, como condição de progressão na sequência de "aprendizagem" que comporta a escola. E aqui reside em nosso entender um dos motivos porque a escola da modernidade mais parece existir para avaliar os alunos do que para os ajudar a aprender, o que a torna obsoleta num mundo pós-moderno, onde é fundamental o domínio de competências, a criação de insights, uma elevada auto-estima e autoconfiança, ou, como diz Reich (1992, citado por Fink, 1995), "*abstracção*, ou seja a capacidade de descobrir padrões de significado, *pensamento sistémico*, ou seja a capacidade de ver relações entre os fenómenos, *a experimentação*, ou seja, a capacidade de encontrar o seu próprio caminho através de uma contínua aprendizagem e finalmente as *competências sociais* para colaborar com outros" (p.9).

A escola da pós-modernidade deverá por isso estar muito mais centrada nos processos do que nos resultados ou nos conteúdos. E a centração nos processos sugere-nos, num movimento de aproveitamento daquilo que ainda se pode fazer com os conceitos da escola moderna, aquilo a que Bereznick (1995) sugestivamente chama "o último desafio do ensino:

salientar o equilíbrio entre o curriculum e a avaliação". De facto, esta conceptualização do autor faz-nos pensar na última "pirueta" que estes conceitos modernistas ainda permitem num ajustamento de equilibrista ao mundo pós-moderno. Contudo, será bom não ignorar o que está verdadeiramente em causa num ensino que responda e se adeque a um mundo pós-moderno: a importância dos processos, dos diálogos e, por isso, um alargamento tão vasto quanto possível dos tradicionais "métodos" de avaliação, no sentido de dar conta dos movimentos de evolução/transformação pessoais e no sentido, também, de contextualizar os próprios processos de aquisição do saber. A chamada avaliação poderá, assim, começar a ter possibilidades de ser encarada dentro dos movimentos retroactivos e de feed-back, ligados à textura das próprias relações humanas, que orientam o saber e a significação num sentido útil e viável no contexto em que se inserem. Neste sentido, os modelos de desenvolvimento cognitivo dos alunos com que a psicologia da educação e a educação de forma geral têm trabalhado, devem à semelhança das mais ortodoxas concepções de inteligência, ser colocadas em causa, pois esses modelos têm sobretudo servido o objectivo de enfatizar a mente, o eu, ao invés do contexto, têm servido para fazer do aluno um elemento de uma larga cadeia mais ou menos mecânica de inputs e outputs com que

se pretende "prepará-los" para as tarefas de vida no mundo. Ao invés disso, propomos no lugar do desenvolvimento cognitivo a ênfase no desenvolvimento pessoal, entendido este como a capacitação do aluno para os contínuos movimentos de construção de significado no seio da actividade relacional por onde se constitui a aprendizagem⁴.

Adolescência ou ciclo de vida completo?

A escola da modernidade, apetrechada de conhecimento psicológico, reflecte necessariamente o estado dessa ciência e os aspectos culturais que a condicionam. Por isso, a escola da modernidade enfatizou muito a compreensão da adolescência por se entender que o conhecimento das suas particularidades facilitaria a intervenção junto do adolescente, no sentido de ele se adaptar aos objectivos da escola. Assim, os professores são "treinados" com conhecimentos específicos sobre a adolescência enquanto fenómeno histórico e enquanto período da vida caracterizado por processos particulares. Mais uma vez, a ideia subjacente ou a intenção não explícita é o controlo daquilo em que o adolescente se pode tornar.

É curioso, contudo, que os professores não sejam habitualmente treinados em modelos de desenvolvimento

⁴ Esta proposta é muito similar à de Vigotsky quando fala de desenvolvimento cognitivo em contexto social e quando aborda a sua noção de Zona de

humano, nos quais se abordem os diferentes momentos do ciclo de vida humanos, dentro dos quais se encontraria o próprio professor. A centração exclusiva num único período de tempo enfraquece, ou pode mesmo distorcer, os significados possíveis do próprio desenvolvimento humano nas suas diferentes facetas. Julgamos, por isso, que também aqui a educação do professor deve enfatizar o desenvolvimento humano ao longo do ciclo de vida. Por um lado, porque também é fundamental falar e esclarecer o período ou períodos da vida em que os diferentes professores se encontram, aumentando assim os ingredientes com que compreendem o seu momento único. Por outro lado, parece-nos óbvio que não é suficiente nem adequado uma centração exclusiva na adolescência, pela necessidade de compreensão mais vasta da ontogénese da existência humana.

Objectivos Educativos: Da Autonomia para a Autoria

A modernidade sempre enfatizou a autonomia como um dos mais importantes objectivos educativos. Quer se pense em alunos, em professores ou em outros profissionais, a autonomia surge invariavelmente ligada a um objectivo da escolaridade e de preparação profissional. À autonomia, bem ou mal, sempre se opôs uma noção de dependência - a

dependência de outro ou outros para a realização ou desempenho e até para a criatividade. Essa autonomia pressupunha um sujeito que mantinha com o seu meio uma sagaz relação de independência e que, por isso, funcionaria de uma forma tão mais eficaz quanto descomprometida ou "desvinculada" do seu meio. Queremos agora desconstruir os vectores em que, em nosso entender, assentava essa ideia de autonomia para, a partir daí, sermos capazes de sugerir uma alternativa para os nossos objectivos educativos.

Essa capacidade de autonomia ou de independência tinha como suporte duas conquistas psicológicas que, aliás, estão fortemente relacionadas: a aquisição de uma identidade e a aquisição de operações lógico-formais.

A conquista da identidade e a aquisição de operações formais têm sido teorizadas como duas tarefas estreitamente relacionadas: A conquista da identidade só pode ser realizada se o sujeito for capaz de saber em que medida é como todos os outros, como alguns dos outros e como nenhum dos outros (Cf. Erikson, 1968). E para realizar esta tarefa, naturalmente, são necessárias as operações formais. Contudo, há a realçar aqui dois pontos. Em primeiro lugar, a conquista da identidade é, no sentido apresentado, uma tarefa de natureza cognitiva e individual. Em segundo lugar, fruto da necessária utilização das operações formais, a conquista da identidade parece ser

considerada um problema bem estruturado com uma solução por descobrir e para o qual haverá uma via certa de o resolver e, além disso, uma resolução correcta.

Poderia não haver qualquer problema com este objectivo e com toda a epistemologia subjacente se não vivêssemos numa nova era. E nessa nova era em que entrámos e a que chamamos de pós-modernidade, a conquista das operações formais e de uma eventual identidade constituem-se como conquistas demasiado pobres e desajustadas face ao mundo. Em primeiro lugar, porque mais do que a descoberta ou conquista de uma identidade (de um sentido seguro de si mesmo) é mais adaptado actualmente criar sistemas humanos com maior plasticidade e flexibilidade, para serem capazes de responder às condições de incerteza, de compressão, de rapidez do mundo pós-moderno. Em segundo lugar, porque cada vez mais, mesmo no mundo das ciências mais ortodoxas, os seres humanos são chamados a confrontarem-se com problemas de natureza mal estruturada (cf. King e Kitchener, 1994) que fazem apelo a operações cognitivas de natureza pós-formal e a compromissos existenciais, o que implica por seu lado uma elevada auto-complexidade e consistência, que serão incompatíveis com visões ou sistemas absolutistas do mundo e de si próprio.

Existem ainda outras teorizações que, directa ou indirectamente, têm servido de suporte ao objectivo de autonomia: são elas a teoria ou o construto "Locus de Controlo" e o também clássico construto sobre "independência/dependência de campo" (Cf. Barros e Barros e Neto, 1993). Estas teorias têm servido como suporte científico desse objectivo educativo, social e político que é a autonomia. Alguns estudos apontam, por exemplo, a "independência de campo" como mais vantajosa (porque correlacionada com um melhor desempenho dos estudantes) do que a "dependência de campo". A explicação é sugestiva: os sujeitos com maior independência de campo teriam uma visão mais dilatada, mais ampla, do próprio "campo". Rotter, por seu lado, com o construto de Locus de Controlo, também contribuiu para colocar no indivíduo a fonte do seu poder e eficácia pessoal (Cf. Barros e Barros e Neto, 1993): quanto mais interno o locus de controlo, mais responsabilidade a pessoa assumiria pelas suas realizações.

Em suma, na noção de autonomia como objectivo educativo para o nosso tempo repousam, provavelmente, dois grandes equívocos: em primeiro lugar, uma epistemologia absolutista (positivista), proveniente da crença na superioridade máxima das operações formais na construção do indivíduo e, em segundo lugar, uma visão que concentra no

sujeito individual e descontextualizado a fonte do seu sucesso no mundo, proveniente do conceito de identidade que lhe está associado.

À autonomia queremos contrapor e propor um novo conceito que nos parece conciliar em si as exigências pessoais e sociais de uma sociedade pós-moderna: a *Autoria*. Promover a autoria é procurar fazer de cada indivíduo um autor da sua história. Só que, por contraponto ao sujeito formado pela escola da modernidade, a quem se procurou promover a autonomia, o autor é alguém comprometido e envolvido com as circunstâncias familiares, sociais, culturais e históricas do seu tempo. Não é, pois, alguém que olha de forma independente as circunstâncias mais ou menos ocasionais que fizeram a trama da sua história. Pelo contrário, é alguém que as olha como contextos decisivos que fizeram emergir em si, que desencadearam em si a sua capacidade de pensamento, de emoção e de acção. E é debaixo desta consciência que reside a autoria, isto é, a competência de escrever a sua vida, a sua história e de lhe dar uma significação retirada das oportunidades culturais e linguísticas a que teve acesso. A autoria, por contraponto à autonomia, dá sentido à relatividade e legitimidade dos percursos individuais, pois a sua preocupação não é a normalização mas a diferenciação. Os instrumentos privilegiados de um autor não são o método

científico ou qualquer abordagem sistemática à "realidade". Ao contrário, um autor utiliza todos os recursos pessoais que foi desenvolvendo, nos movimentos retroactivos de contacto com o mundo e que podem muito bem ser os olhos, os ouvidos, o tacto, a intuição, o pensamento, o afecto, sendo todas estas formas, formas de conhecimento. Por isso, um autor é um narrador e um artífice de novos "livros", os livros necessários para darem sentido e coerência à sua vida. Por contraponto ao autor, temos o sujeito autónomo que utiliza sobretudo o pensamento e que está mais preparado para ler do que para escrever a vida. O mesmo será dizer, como consequência de não escrever a sua vida, que a sua leitura é apenas a de alguns livros, ou, numa metáfora radiofónica, ele só ouve uma emissora e nem nessa propõe programas. O sujeito autónomo é aquele que procura trazer para os terrenos da existência os métodos utilizados pela ciência positivista e, por isso, a sua abordagem é mais a de alguém que procura descobrir verdades sobre a vida. Só que essa verdade é limitada pelo seu descomprometimento e pela utilização exclusiva de métodos sistemáticos de abordagem. Para o sujeito autónomo, o conhecimento está na mente. Para o autor, o conhecimento está na acção, no corpo, nos olhos, nas entrelinhas e texturas das relações com os outros. A autoria é um termo mais proveniente da literatura do que da ciência. E, realmente,

subjacente a ele, está uma concepção narrativa do ser humano e da vida humana. Um autor é alguém que faz dos momentos da sua existência momentos de conhecimento (Cf. Gonçalves, no prelo). Cada fragmento de vida é um fragmento de compreensão e de significação. E, por isso, o conhecimento é sempre interpretativo (Cf. Gonçalves, 1995). E são estas interpretações - estes discursos narrativos - que constituem os textos únicos do autor e são por, excelência, o núcleo central da autoria. Contudo, esta autoria, estes discursos narrativos não são criações originais, produtos independentes de uma matriz cultural e linguística, mas são, antes, produtos e produtores de cultura.

Por isso e em resumo, propomos a autoria como principal objectivo educativo para o mundo pós-moderno em que entramos. Por um lado, porque a viabilização dos indivíduos exige pessoas comprometidos e solidárias de uma cultura a que pertencem. Além disso, não é mais possível escamotear que os percursos dos indivíduos não são escolhidos propriamente pelos sujeitos, mas são, antes, o produto daquilo que a linguagem e a cultura são capazes de integrar num certo momento ou em certos nichos. Não se pense, contudo, que é limitado aquilo em que um sujeito se pode tornar; pelo contrário, as possibilidades são quase infinitas, fruto das possibilidades nos arranjos da própria

linguagem. Por isso, também, a noção de autoria vai ao encontro da necessidade de, por exemplo a escola ser multicultural, multilinguística e multifrênica. Pois ela supõe não um indivíduo isolado, mas um indivíduo impossível de ser definido a não ser em relação e, por isso, a noção de indivíduo e as possibilidades do indivíduo são infinitamente mais plásticas do que o eram no mundo da modernidade e na era do sujeito autónomo.

A orientação vocacional

A chamada psicologia vocacional não poderá ficar indiferente às mudanças para uma cultura pós-moderna. Sendo a orientação vocacional uma disciplina tipicamente modernista que surge como esforço de adequação das perspectivas tayloristas, ela carece de uma renovação profunda, devendo o psicólogo vocacional assumir-se como um trabalhador cultural da era da pós-modernidade, sob o risco de contribuir para a exclusão e desadaptação dos indivíduos numa era marcada pela multiculturalidade, multifrenia e multilinguagem.

Savickas (1995) apresenta um interessante contraste entre três éticas "vocacionais", numa curiosa semelhança com a divisão feita na conceptualização do próprio self, por Gergen (1992): uma ética vocacional tradicional, correspondendo a

uma filosofia romântica; uma ética moderna de carreira, correspondendo uma filosofia positivista; e uma ética pós-moderna de trabalho a que corresponde uma filosofia interpretativa. De realçar que a própria noção de vocação, correspondendo à era romântica, foi substituída pela noção de carreira na era moderna que, por sua vez, está a ser substituída pela noção de trabalho - que não é só um papel numa estrutura ocupacional - na pós-modernidade. O trabalho, aliás, é visto não como forma de realização individual, mas como forma de contribuição social e uma "actividade que cria relações interpessoais" (Savickas, 1995, p.30)

O contraste entre esses três momentos é feito nas dimensões do emprego, da filosofia subjacente, no sentido do conhecimento, nos valores, nos objectivos e no percurso. Assim, a ênfase na era pós-moderna é colocada no "trabalho em grupos" no que respeita ao emprego; no "interpretativismo" no que respeita à filosofia; no "sentido nas palavras" quanto ao conhecimento; na "valorização das perspectivas" quanto aos valores; no "estar em comunidade" quanto aos objectivos; no "sucesso através da cooperação e da contribuição" quanto ao percurso.

Assim, parece-nos que alguns dos baluartes onde a orientação vocacional assentou a sua necessidade estão a cair

em desuso no mundo das organizações, como sejam, muitas das noções mais ou menos derivadas das perspectivas tayloristas (por exemplo, carreira, papel ocupacional, etc.). Por isso, a tradicional orientação vocacional deverá repensar-se para poder ajudar os sujeitos a responder aos desafios da sua própria viabilização num mundo marcado por uma elevada complexidade.

O curriculum

A ênfase curricular que a escola moderna apresenta deve, nos novos tempos, ser complementada com a consciência do curriculum oculto que é o professor e com a consciência de que o curriculum se constitui sempre como um certo discurso social, mais do que como uma verdade absoluta. Além disso, são importantes o planeamento e a negociação curricular, no sentido de tornar os aprendizes claramente agentes proactivos da sua aprendizagem.

A gestão escolar

A gestão da escola não deve ser entendida apenas como o cumprimento da burocracia inerente à organização de uma escola e às suas relações com a democratização do ensino e da sociedade. É fundamental que se tenha a consciência de que o gestor e as formas como gere a escola são formas de

construção da existência individual e colectiva. Neste sentido, parece-nos importante, para além dessa consciência, a atitude proactiva de criação de condições para o conhecimento e desenvolvimento humano. A escola é ou pode ser um dos muitos microcosmos de investigação e de aprendizagem sobre a vida.

Da aprendizagem das didácticas para a criação de didácticas pessoais

As didácticas das diversas disciplinas têm sido um importante campo de investigação e de promoção da aprendizagem. São, em nosso entender, um domínio que não pode ser descurado; ao invés disso, dever-se-á aprofundar e continuar sempre a criar diferentes formas de olhar o conhecimento de cada disciplina. Elas constituem, por isso, um marcador importante para conhecermos o próprio sistema de conhecimento humano. Não nos parece, contudo, que seja este o entendimento da maioria dos didactas. Faltará acrescentar às tradicionais didácticas a consciência dos pontos anteriores de que já falamos sobre a própria aprendizagem e o próprio curriculum. Mas, para além disso, como cada professor será sempre um curriculum oculto, é fundamental que, em algum momento da educação do professor, ele aprenda a dominar a sua própria dialéctica pessoal Cf. Joyce-Moniz,

1988) e, desse modo, aprender a construir ou a criar as suas próprias didáticas pessoais. Isto constitui-se como uma passagem do domínio do curriculum ao domínio do seu próprio curriculum, uma passagem do estudo dos casos dos outros para o estudo do seu próprio caso.

Do professor como um perito para o professor como um historiador

A ideia do professor como o especialista numa matéria, como o distribuidor de um certo curriculum, parece-nos igualmente insuficiente para os tempos da pós-modernidade. A ideia de que o professor não deverá ser mais encarado ou encarar-se simplesmente como um especialista de uma matéria e de técnicas pedagógicas ou um metodólogo. A natureza múltipla do conhecimento e dos seus processos, bem como a sensibilidade dos sistemas de conhecimento humano à narrativa e à história, sugerem que o professor se deve preocupar não só com o conhecimento de certas narrativas, mas, sobretudo, com a narrativa ou a história do conhecimento.

Mas a conversação é necessária: para uma educação existencialista e fenomenológica

Com este confronto entre uma educação moderna e uma educação pós-moderna, quisemos correr os riscos de apontar novas formas de conceber a educação, á luz da nossa crença de que a ciência não serve só para comprovar dados (cf. Rennie, Phillips e Quartaro, 1988), no sentido de aumentar o seu poder de previsibilidade e controlo, mas tem também a função de projectar novas teorias, ou seja, de pensar. As formulações que acabamos de realizar carecem de trabalho de investigação e de diálogo com mais vozes. Estas teorizações correspondem ao desenvolvimento da nossa própria voz e têm assim uma forte intimidade com a nossa autoria. Estamos certos, contudo, de que no domínio da educação de professores, por ser um domínio central da própria educação, as vozes dos outros têm uma enorme importância. Queremos com isto significar que os processos conversacionais e discursivos que possamos empreender sobre estas tentativas de uma nova formulação para a educação e o desenvolvimento são de extrema importância, para que estas ideias possam não ser consideradas meras opiniões pessoais. É importante desenvolver a própria voz, pois ela é um dos fundamentos prováveis de uma formulação existencialista e fenomenológica

para o desenvolvimento humano, que nos parece moralmente mais satisfatória. Contudo, o desenvolvimento dessa voz deve confrontar-se com a negociação ou a regulação da voz dos outros, o mesmo é dizer, a negociação com a cultura ou com necessidades visíveis de transformação cultural.

As perspectivas humanistas, na medida em que mesmo historicamente se opuseram ao positivismo, e são por natureza antirepresentacionistas, utilizando mais uma linguagem da prática e da experiência, na presença de metodologias de análise narrativa que hoje possuímos, podem muito bem inserir-se nos movimentos filosóficos pós-modernos. O que faltou ao existencialismo para se poder constituir como uma base filosófica da ciência foram exactamente metodologias qualitativas a que hoje, por largo consenso, atribuímos um valor de rigor e de legitimidade na elaboração de conhecimento científico. Se o que conta é mais compreender do que prever ou controlar o comportamento, então temos que conhecer os significados que só são conhecidos pela linguagem, pela intuição, pela subjectividade dos indivíduos, e compreendê-los através também das nossas capacidades e competências de compreender através dos nossos significados, os significados dos outros, regulando e influenciando conversacionalmente e exteriormente aquilo que é desenvolvido e deve ser desenvolvido interiormente. Talvez,

mesmo, deixe de fazer sentido falar em interioridade ou exterioridade, pois o desenvolvimento é inextrincavelmente ligado à manutenção de processos de conversação (cf. Hermans e Kempen, 1993).

3.4.3. O Desenvolvimento narrativo do professor: De uma perspectiva de treino a uma perspectiva de desenvolvimento pessoal

"Postmodernism points to a world in which the production of meaning has become as important as the production of labor in shaping the boundaries of human existence" (Aronowitz e Giroux, 1993, p.116)

Há já muito tempo que adoptámos como nosso compromisso preferencial no domínio da formação de professores encará-lo, não como um domínio de treino profissional mas, antes, como um assunto educativo que deve ser orientado por teses desenvolvimentistas sobre o ser humano (Gonçalves e Ferreira-Alves, 1996, Ferreira-Alves e Oliveira, 1996; Gonçalves e Ferreira-Alves, 1994; Gonçalves, 1994; Ferreira-Alves, 1991). Este nosso compromisso é orientado pela crença numa premente necessidade de relação com um mundo cada vez mais complexo, multivocal e

multifrénico (Gergen, 1992; 1995; Gonçalves, 1994). Assim, o nosso objecto de trabalho é a pessoa do professor e o conjunto de processos experienciais que o possam tornar mais complexo, mais flexível e mais disponível para compreender e autorizar múltiplas vozes, culturalmente aceites, ou culturalmente necessárias. Além disso, parece-nos claro que as transformações desenvolvimentais na pessoa do professor são um ingrediente indispensável na sua capacitação para lidarem de forma adequada - isto é, tendo objectivos educativos e de desenvolvimento - com indivíduos que se situam em momentos diferentes do ciclo de vida, bem como com a problemática única do seu momento no ciclo de vida. Neste sentido, a educação e o desenvolvimento humano *confundem-se*, quando a primeira tem os objectivos do segundo e quando este para se promover encara esse processo como sendo da natureza do primeiro.

O conceito de desenvolvimento de que falamos é, assim, uma noção de movimento marcado por orientações ou teses existencialistas (cf. Vandenberg, 1991) com as quais só fica claro que houve desenvolvimento quando o próprio indivíduo o compreende ou dele dá conta na sua experiência (cf. Tappan, 1991). Ou seja, o desenvolvimento está associado à acção e à experiência ou, melhor ainda, está integrado na acção, na emoção, na experiência e na experiência da experiência.

Devido aos dilemas que a pós-modernidade nos traz para a educação e para o próprio conceito de desenvolvimento, temos tentado mostrar as vantagens na adopção de um modelo narrativo de desenvolvimento que conceptualize objectivos e processos na educação do professor. Como ouvimos um dia Kenneth Gergen (1998) dizer: "temos obrigação de criar teorias, não teorias que produzam verdades, mas teorias que construam o mundo". É este sentido de responsabilidade e de liberdade proactiva que não mantém como objectivo primeiro o realismo das asserções mas, antes, o seu carácter vanguardista na construção do mundo e na abertura de novas possibilidades de o encarar ou viver, que para nós é essencial manter quando se pensa na educação de professores. Por isso, queremos assumir que o pano de fundo deste trabalho se insere na tentativa do afastamento possível da metáfora de controlo e na consciência "Gergeniana" de que não podemos só construir teoria quando temos todos os dados recolhidos mas, antes, fazê-lo antecipadamente no sentido de um mundo ou de uma existência que desejamos.

Dizemos isto não porque entendamos a narrativa como uma teoria que nos apresente um telos ou valores que nos orientem mas, antes, porque para nós ela apresenta uma concepção de desenvolvimento que melhor se aproxima

daquilo que julgamos mais adequado à viabilização de pessoas.

Embora tenha sido apenas há cerca de 9 anos que defendemos algumas teorias de desenvolvimento psicológico como instrumentos que pareciam dar conta da evolução desejável para um educador (Ferreira-Alves, 1991), esse tempo parece-nos agora uma eternidade. Nessa altura, defendíamos mesmo o termo *formação psicológica* de professores. Hoje, acreditamos que não é necessário reclamar a existência de uma formação psicológica para que os professores beneficiem de efeitos de uma educação no seu próprio desenvolvimento. Por um lado, porque qualquer formação é sempre e também psicológica e, por outro lado, porque, como um dos desafios centrais que a pós-modernidade coloca à educação do professor é precisamente considerá-la no contexto da biografia pessoal e na relação do professor com outras pessoas e com actividades concretas num certo contexto prático, perde sentido e oportunidade continuarmos a adjectivar de psicológica a educação do professor.

E embora continuemos a falar de desenvolvimento, ele adquire agora um novo sentido: ao invés de um sentido de treino, ele adquire agora um sentido de experiência pessoal do próprio desenvolvimento num certo contexto. Por outras

palavras, ao invés de se referir a uma estratégia "top-down", na qual o professor aplica e funciona na prática com o seu "nível" habitual de desenvolvimento, refere-se mais a estratégias e níveis de construção do conhecimento a partir da prática e da experiência. Por isso, o desenvolvimento do professor ou, como preferimos, o desenvolvimento pessoal do professor, é algo que tem sempre em conta uma significação das histórias da sua experiência e a sua imersão e relação com as actividades que desempenha. Deste modo, o desenvolvimento pessoal do professor encontra-se ligado à narrativa, ou seja, às histórias da experiência que viveu e projecta viver.

Daqui decorre que, seja qual for a metáfora que preferimos para falar do professor - o professor como artista (Delamont, 1995), o professor como clínico (Calderhead, 1995), o professor como profissional (Hoyle, 1995), o professor como investigador (Hollingsworth, 1995) -, na nossa perspectiva, o desenvolvimento e complexificação da pessoa do professor estão sempre inexoravelmente associados à sua experiência. E este é o primeiro sentido que se deve associar à expressão desenvolvimento narrativo: uma ênfase e atenção particular à experiência, procurando capacitar o professor a aprender e a construir conhecimento através da experiência.

Um segundo sentido que deve ser associado ao desenvolvimento narrativo do professor é a construção paulatina de autoria, sendo essa a única meta ou "telos" para o desenvolvimento e transformação pessoal. Sem considerarmos a experiência do professor, na perspectiva narrativa que adotamos, não é possível promover-lhe o desenvolvimento ou favorecer-lhe a autoria. Por isso, em primeiro plano, desenvolver o professor é propor-lhe desde o início uma investigação da sua própria experiência. Fornecer conhecimentos sem propor uma incursão pela própria experiência é desadequado, pois seria admitir o pressuposto de que o conhecimento e o desenvolvimento estão sobretudo na mente, sendo os contextos práticos meros repositórios do saber prévio. Pelo contrário, partilhamos da perspectiva de Connelly e Clandinin (1988) de investigação e compreensão das próprias narrativas pessoais (do seu "currículo" pessoal como poderosa metáfora do seu ensino e do próprio currículo), do conhecimento pessoal da prática que é, em grande parte, um conhecimento tácito, não categorizado e não significado. Esta tarefa, contudo, é uma tarefa difícil, porque não é completamente conseguida com a utilização de uma mera linguagem proposicional. E isso não admira porque se trata de arranjar uma linguagem que se adeque às fontes internas de conhecimento e não ao conhecimento teórico,

"desencarnado" da experiência prática. Vejamos o que nos dizem Connelly e Clandinin (1988) a este respeito:

"Precisamos de uma linguagem que nos permita falar acerca de nós próprios nas situações e que isso nos permita contar histórias da nossa experiência. Que linguagem nos vamos permitir utilizar? A linguagem que nós e outros desenvolvemos é uma linguagem próxima da experiência, uma linguagem de afecto, de moralidade e de estética. É uma linguagem de *imagens*, de *filosofia pessoal*, de *regras*, de *princípios práticos*, de *ritmos*, *metáforas* e de *unidade narrativa*. Uma das conclusões que frequentemente nos damos conta quando discutimos linguagem é que as pessoas interpretam-nos como se estivéssemos a significar linguagem apenas ao nível das palavras, afirmações e símbolos. Mas nós queremos significar uma linguagem encarnada. É também a sintaxe e a semântica da nosso movimento, manipulação e actividade corporal. É uma linguagem da prática. Uma linguagem da prática é em palavras, claro, mas está também nos nossos corpos. Está nas nossas práticas e nas nossas experiências. A linguagem é então o que usamos para narrar as nossas histórias. É uma linguagem da experiência educativa e, por isso, é temporal, localizada no nosso passado, presente e futuro" (pp.59-60, a tradução e o itálico são nossos).

Este excerto mostra-nos o esforço que tem de fazer quem adopta uma perspectiva narrativa: a construção e legitimação de alguns recursos linguísticos para dar conta da experiência. Esses autores têm utilizado as várias estratégias patentes na transcrição: a utilização de imagens, regras ou máximas, de princípios práticos, de ritmos e de metáforas.

Em nosso entender, contudo, estas estratégias, embora importantes, situam-se todas ao nível da construção da significação para a experiência. E, em nosso entender, esse é o problema que vemos em algumas abordagens narrativas,

nomeadamente a de Connelly e Clandinin, à educação. É que acreditamos que, antes da construção de significação, é fundamental "treinar" as pessoas a olharem para a sua experiência, com o objectivo único de experienciar ou de experimentar o infinito menu de possibilidades de experiência que o mundo e a existência nos fornecem.

Porque acreditamos que as pessoas, sobretudo os adultos, desenvolveram certo padrão de experenciação e de significação, julgamos que situar a abordagem narrativa apenas ao nível de significação pode, em muitos casos, reforçar padrões de experiência de vida pouco plásticos ou flexíveis e desadequados. Por isso, temos utilizado o modelo narrativo de Gonçalves (1995, 1998) em programas de educação/formação de professores que, embora inicialmente destinado a uma abordagem psicoterapêutica, serve bem os objectivos e as novas conceptualizações educativas da pós-modernidade. De facto, fruto do nosso contacto com professores, temos construído a ideia de que muitos, enquanto educadores e enquanto pessoas, não estão habituados a olhar para a sua própria experiência. Como consequência disso, não a descrevem e não a partilham. Como consequência, não fazem nem sabem fazer estudo de casos da sua prática. E, finalmente, daqui resulta uma dificuldade em dar significação pessoal e existencial às tarefas educativas da docência. Não

será por acaso a alta frequência de atribuições ao sistema daquilo que não corre bem na escola. E é neste espaço atitudinal, naquilo que resta de atitudinal no espaço da escola e da vida, que nós queremos introduzir a narrativa como meio e como finalidade do estudo, da investigação e de transformação da experiência pessoal (Cf. Jalongo e Isenberg, 1995).

Por isso, os programas que temos elaborado para a educação de professores - a que temos chamado "psicologia do desenvolvimento pessoal" - seguem genericamente dois passos: (1) Treino na atenção dada à sua experiência; (2) Construção e Reconstrução da significação pessoal da experiência. À primeira fase correspondem três processos postulados por Gonçalves (1995, 1998), que são: a recordação de experiências, a objectivação da experiência e a subjectivação da experiência. À segunda fase correspondem os últimos dois processos postulados pelo mesmo autor e que são a metaforização da experiência e a projecção da experiência.

Para além dos inúmeros processos que seriam possíveis ser investigados no decurso de um programa desta natureza, temos dado particular atenção às produções literárias, às histórias educativas carregadas de significação, que os professores conseguem produzir, no contexto deste programa, num manifesto e interessante movimento de autoria.

Uma das consequências da utilização da abordagem narrativa à educação de professores é a consciência de que o desenvolvimento é específico a um certo contexto e a certos domínios. Berliner (1995), a propósito de um modelo de "Teacher Expertise", que poderemos traduzir por excelência ou mestria do professor, recorda-nos a natureza comum da origem das palavras "expertise" e "experiência". E embora nem todas as pessoas com experiência num certo domínio sejam consideradas excelentes (experts), parece não haver dúvida de que as pessoas que atingem um nível considerado de excelência (expertise) aprendem mais a partir da experiência do que as outras pessoas.

Baseado no trabalho de Shuell (1990) e de Dreyfus e Dreyfus (1986), Berliner (1995) desenvolve um modelo de desenvolvimento de um desempenho exemplar (Development of Exemplary Performance), ao qual poderíamos também chamar modelo de desenvolvimento da mestria ou excelência profissional. Esse modelo conceptualiza cinco estádios de desenvolvimento de uma prática excelente: O Noviço, que corresponde ao indivíduo que se inicia como professor, e que ocorre no ano do estágio e no primeiro ano de experiência. O que se passa de fundamental neste nível é o ganho de experiência do indivíduo. Nenhuma informação verbal se

apresenta tão importante como ganhar experiência de factos objectivos e os traços ou características das situações.

No estágio dois, a que Berliner chama o nível do iniciado avançado (Advanced Beginner Level), situam-se muitos professores com dois e três anos de experiência. É o momento em que os professores começam a construir conhecimento episódico, fruto da experiência e de informação verbal. Os indivíduos estão ainda, contudo, inseguros de si próprios, devido à ausência de episódios significativos do passado que possam ser relacionados com o seu presente. E, por isso, muitas vezes não sabem o que fazer e o que não fazer.

No estágio três, a que Berliner chama o nível da competência, encontram-se alguns professores com 4 e 5 anos de experiência e muitos com mais anos de experiência. O que caracteriza o nível da competência é o facto de o professor fazer sempre escolhas conscientes, ter objectivos racionais e utilizar meios sensíveis para atingir os seus fins. São, por outro lado, professores que estão com um maior controlo das situações.

No estágio quatro, a que Berliner chama o nível da proficiência, encontram-se apenas alguns professores com 5 anos de experiência. Neste estágio, a intuição torna-se proeminente, fazendo o professor ganhar maior flexibilidade na concepção e acção educativa. Berliner utiliza a metáfora da

dança para ilustrar o que aqui se passa: "em algum ponto da aprendizagem de passos de dança, os indivíduos deixam de pensar nos ajustamentos necessários; eles param de contar os seus passos para se centrarem na música" (p.48).

No estágio cinco, a que Berliner chama o nível da excelência (expert level), os professores mostram um desempenho fluente, como se não fizessem qualquer esforço no planeamento e acção educativa. Como as pessoas que, ao falarem, não precisam de escolher as palavras, assim são os "excelentes" na acção educativa. Ganham um elevado grau de automaticidade e, por isso, podem parecer pessoas que nem sequer reflectem no que fazem. E, de facto, assim parece ser, a não ser em situações com ocorrências inesperadas, nas quais estes professores iniciam um processo de reflexão, à semelhança do que faz o professor competente.

O que este modelo parece mostrar é que o desenvolvimento do professor parece dar-se de um ponto em que existe ainda uma auto-centração elevada para um ponto em que há tanto uma focalização no contexto como em si próprio, em movimentos de grande unidade, como se não fosse possível separar o eu do contexto. De um ponto em que o professor depende muito de fontes externas de conhecimento, para um ponto onde utiliza, com

automaticidade, as fontes internas e externas de conhecimento.

Em resumo, aquilo que com este ponto quisemos mostrar foi o facto de o desenvolvimento pessoal do professor só poder ser concebido em estrita ligação com o estudo da sua própria experiência. Quisemos afirmar que a emergência da autoria deverá constituir um objectivo central da educação do professor. Isto significa dar-lhe voz para ele produzir histórias úteis a uma comunidade que partilhe dos mesmos objectivos. Bullough e Gitlin (1995) utilizam outra denominação para aquilo que pensamos ser outra forma de construir autoria- que é a criação de um texto pessoal de ensino (“a personal teaching text”).

Quisemos ainda mostrar que a autoria poderá ser construída através de um treino em narratologia. Finalmente, quisemos dar conta de um modelo de desenvolvimento da excelência profissional que supõe uma forma narrativa de construção da educação e do próprio professor.

3.4.4. Do desenvolvimento psicológico ao desenvolvimento de uma prática

As novas relações entre a teoria e a prática, bem como as novas noções de desenvolvimento associadas à narrativa,

levam a que haja necessariamente uma passagem da centração no desenvolvimento psicológico para a centração no desenvolvimento de uma práxica. É a este ponto e ao seu sentido que nos referiremos de seguida.

A noção de desenvolvimento psicológico, na maioria dos modelos clássicos de desenvolvimento, está imbuída ou pressupõe um indivíduo que constrói sozinho a sua pessoa e o seu desenvolvimento. Essa concepção deriva de uma epistemologia representacionista e de controlo e aponta para a diferenciação entre teoria e prática e ainda para noções hierárquicas de desenvolvimento que não são compatíveis com concepções narrativas do desenvolvimento humano.

Recentemente Kenneth Gergen, numa das suas preciosas visitas a Portugal, no decurso de uma conversa sobre psicoterapia e, mais especificamente, sobre o trabalho psicoterapêutico narrativo, perguntava-nos "onde estavam os outros?" no decurso da construção e observação dessas narrativas. De início, esta pergunta surpreendeu-nos, pois sempre achamos que os outros estão presentes nas nossas narrativas. Mesmo quando estamos sós, os outros estão presentes como uma audiência à qual dirigimos os nossos pensamentos. Contudo, viemos a verificar que aquilo de que Gergen se queria assegurar ou fazer notar era o facto de as narrativas não serem ou constituírem actos ou produções

individuais, mas antes mostrarem com clareza a sua natureza relacional e permanentemente focada em algo ou alguém, que tenta explorar e compreender a partir da sua posição particular.

Esta reflexão serve para introduzir a nossa asserção de que o desenvolvimento humano na pós-modernidade é um conceito que só poderá fazer sentido se for encarado como um percurso encarnado na acção humana, focalizada ou contextualizada. Esse percurso é o desenvolvimento. O desenvolvimento, assim entendido, diz respeito aos movimentos de transformação dessa acção ou do entendimento dessa acção e do nível da sua intencionalidade. Poderíamos ainda dizer, de outro modo, que a caracterização desta noção desenvolvimental respeita às transformações do grau no qual a vida da prática é concomitante com a consciência da prática da vida. De outra forma ainda, diríamos que o desenvolvimento assim encarado mistura teoria e prática num cocktail muito particular dentro, do qual existirá sempre um nível no qual o indivíduo (in)diferencia entre a vida do conhecimento e o conhecimento da vida. A este tipo de desenvolvimento chamaríamos, na ausência de uma expressão que mais nos agrada, o *desenvolvimento de uma prática pessoal*. Se tivéssemos que lhe eleger um telos seria o momento no qual o indivíduo não diferencia mais entre a vida

do seu conhecimento e o seu conhecimento da vida⁵. É muito curioso que o que estamos a propor contraria um suposto central do desenvolvimento, que é a diferenciação. Sempre andaram associados em termos teóricos o desenvolvimento e a diferenciação. Agora, o que propomos é uma indiferenciação nas relações entre o indivíduo e o mundo, na medida em que ele conhece e representa o mundo.

Assim, a asserção de Gonçalves sobre um dos supostos da narrativa, a de que o conhecimento é indissociável da existência, será o telos de um desenvolvimento que é eminentemente narrativo e que é baseado na existência. De qualquer forma, por esse desenvolvimento ser narrativo, é possível clamar como sendo desenvolvimentais todos os movimentos de acção e de olhar para a acção, e de compreender a experiência nas suas dimensões possíveis. Assim, o desenvolvimento respeita a todos os ganhos de acção ou de experiência que derivam de novas compreensões e a todos os ganhos de compreensão que resultem de acções ou experiências numa unidade que vivifica o conhecimento, transformando paulatinamente a vida à medida que se

⁵ É claro que este conhecimento da vida está associado ao conhecimento possível da vida que o indivíduo detém fruto do seu contacto localizado e temporal com o mundo. As ideias que se tem sobre o mundo, ou aquilo a que chamamos conhecimento da vida, podem derivar da extensão de experiências com a vida, mas talvez, sobretudo, do nível com que cada experiência penetra e molda o nosso conhecimento. Desta forma, o conhecimento da vida poderá estar em qualquer experiência, se esta for desenvolvida pelo seu conhecimento e se este conhecimento for reformulado pela experiência.

conhece e transformando o conhecimento à medida que se vive. Muitas vezes ouvimos Óscar Gonçalves dizer que a melhor terapia é a própria vida, numa alusão clara a que só vivendo podemos transformar o nosso conhecimento e tornar a vida e o conhecimento numa unidade coerente e indissociável.

Assim, o desenvolvimento humano na actualidade pós-moderna não pode ser constatado, observando o indivíduo isoladamente, mas, ao contrário, observando-o e referenciando-o quando ele se foca em algo. É talvez por isto mesmo que as narrativas, sendo sempre narrativas de algo ou sobre algo, indiciam mais o nível de desenvolvimento dos indivíduos, por reflectirem a natureza dialógica e relacional da sua actividade e do seu desenvolvimento.

A noção de desenvolvimento psicológico, para fazer sentido no mundo pós-moderno, deveria incluir o funcionamento do indivíduo num mundo social e cultural concreto, onde é suposto ele funcionar e possuir um certo nível de consciência (cf. Kegan, 1995). Porque o mundo e as relações são quem mais fazem o indivíduo, a afirmação do seu poder individual só pode ser dada pelos nós de relações em que ele se situa, como já vimos anteriormente. Assim sendo, a própria noção de desenvolvimento não pode isolar o indivíduo do mundo ou o mundo do indivíduo. Por isso se enfatiza hoje a

expertise, a excelência, como se estes fossem os herdeiros naturais do conceito de desenvolvimento psicológico. Contudo, para o serem, eles não podem dispensar a ideia de transformação, de aumento de complexidade e de habilidade na autogestão e gestão de uma prática. Ora esta transformação parece obedecer a princípios desenvolvimentais como o sugere Berliner (1995). Sendo assim, há uma passagem da ideia de desenvolvimento psicológico para a ideia de desenvolvimento da excelência ou desenvolvimento de uma prática, que tem exactamente o significado de que o desenvolvimento é uma unidade que inclui as influências recíprocas e indestrinçáveis do indivíduo e das possibilidades abertas pela sua cultura e pelo contexto particular onde se encontra. É na teia destas relações que cada indivíduo desenvolve mais umas capacidades ou competências do que outras, o mesmo é dizer, é nessas relações que ele se configura ou configura diferencialmente as suas aptidões de excelência ou de prática para a existência.