

## "SER" ALUNO: O SEGREDO DO "SER" PROFESSOR

*José Ferreira-Alves*  
*Óscar F. Gonçalves*  
**Departamento de Psicologia**  
**Instituto de Educação e Psicologia**  
**Universidade do Minho**  
**Campus de Gualtar**  
**4700 Braga**

### RESUMO

Ser aluno, é mais do que a denominação para o destinatário final de um sistema educativo. É também uma categorização carregada de significados sociais e culturais que ultrapassa em muito aquilo que habitualmente designa. É um conceito que interfere e regula o nosso pensamento e as nossas acções mais privadas. Na nossa cultura e na nossa sociedade, ser aluno ainda é uma espécie de moratória, de um período de baixo estatuto epistemológico, para um período de autonomia, auto-suficiência e conhecimento.

Nesta comunicação, depois de desconstruir este conceito, defenderemos o ponto de vista de que o ser aluno é a atitude permanente mais adaptativa para viver o estatuto de docente, nesta era a que já muitos autores rotularam de pós-moderna. Enfatizaremos o poder transformacional e revolucionário que a condição de aluno pode trazer para todo o sistema educativo, nomeadamente na prática educativa.

### **Introdução**

Estes Seminários que os meus colegas psicólogos têm organizado anualmente têm-se caracterizado por procurar debater vários processos e objectivos na formação de professores, numa tentativa de compreender, intervir e transformar a educação no seu sentido mais amplo. São Seminários organizados e planeados por quem está intimamente ligado à prática da formação de professores e são portanto encontros organizados e pensados de uma posição particular. Eu também tenho um interesse e uma motivação

especial pela "formação" de professores não porque goste ou me queira situar nalgum imaginário patamar superior mas devido ao meu grande interesse e sentido do dever para com as crianças que estão em desenvolvimento. E toda a minha formação e conhecimentos acadêmicos sem a experiência de conversação com professores teria concertiza grandes limitações na sua validade e utilidade. Sem essas conversações e, também, claro, sem a minha própria experiência de aluno mais dificilmente me teria dado conta que para falar dos alunos não posso deixar de falar de mim próprio e se os quiser influenciar deverei começar pelos que o influenciam, pelos professores.

Obviamente que o "ser" aluno, faz parte das significações ou representações dos professores e é, portanto, matéria com a qual se constroi a prática educativa. Mas sendo um tema da prática, ele apresenta no entanto, algumas "armadilhas" positivistas que, se não forem desmontadas ou desconstruídas podem levar a um subaproveitamento daquilo que ele tem de verdadeiramente transformacional.

Isto é, ser aluno ou ser professor, assim como ser negro ou ser branco, ser ministro ou cidadão, ser empregado ou ser patrão, ser pai ou ser filho, não são de forma alguma categorizações *naturais*, como é a lua e o sol, o quartzo ou o feldspato, o granito ou o barro. E mesmo estas categorias são construídas por acordo inter-observadores. Poderá parecer estranha esta comparação mas o certo é que na maior parte das vezes se olha para a condição do "ser" aluno como se olha para qualquer objecto do mundo natural, como se ele tivesse uma existência real, concreta, delimitada, com fronteiras fechadas, claras e únicas. E a armadilha positivista deste Seminário é esta mesmo: procurarmos reflectir sobre o aluno como se ele representasse uma categoria de significados universal e como se fossemos observadores independentes, como se nós de forma alguma não fizéssemos parte dessa categoria, nem tomássemos nunca mais esse papel.

Como já se deve ter percebido, com este breve apresentação pretendo alargar, descategorizar, desmontar esse conceito do ser aluno, desmistificando essa categoria como sendo uma espécie com estatuto epistemológico inferior, que precisa de um

professor mas, antes, promover a imagem do ser aluno como uma das posições possíveis que todos nós podemos ocupar em múltiplos contextos e momentos da nossa vida.

### **Epistemologia e modernismo: *o aluno como o outro***

Permitam-me fazer, agora, uma fundamentação destas posições epistemológicas básicas.

Ao longo dos tempos, particularmente desde a revolução iluminista, com raízes na filosofia Cartesiana, a educação tem procurado alicerçar-se em conhecimentos científicos e conhecimentos científico-pedagógicos. A psicologia, ciência que emerge com o advento da modernidade (cf. Gergen, 1992), tem sido uma sua aliada importante na medida em que fornece concepções do que é uma criança e dos "melhores" processos de influência no sentido de cumprir objectivos educativos que, como sabemos, são, actualmente, na sua maior parte e na sua aparência, objectivos psicológicos. Por outro lado, as concepções de ciência que têm animado a psicologia e a educação têm tido os mesmos pressupostos positivistas das ciências físicas. O estatuto de ciência com prestígio é dado pela utilização do modelo experimental na produção de conhecimento. O tipo de conhecimento assim produzido assenta na crença de esse é um conhecimento natural, independente de quem o produz, sendo quem o produz um observador absolutamente neutro.

Os crescentes problemas sociais dos países industrializados com reflexos óbvios na educação - o insucesso, a delinquência, o abuso de substâncias - têm levado à produção de investigações várias, e com cujos resultados se tem procurado intervir nos inúmeros e graves problemas de algumas escolas; daí, por exemplo, o crescente incremento nas áreas da administração e gestão escolar, em processos de orientação vocacional, em processos de assistência social, etc. De alguma maneira a escola é o centro para onde convergem o olhar de inúmeros "especialistas" nos mais variados ramos da ciência. No entanto, facilmente se constata que este tipo de intervenções não tem levado a um recrudescimento dos problemas e cada vez mais aparecem problemas novos, mais sérios e mais graves ao

cumprimento dos objectivos educativos em que qualquer sistema assenta. A relação entre a investigação educativa, a intervenção que daí resulta e o sucesso esperado parece um jogo do rato e do gato em que o gato nunca consegue apanhar o rato e o rato diverte-se imenso no decurso da sua labirintica fuga.

Mas este estado de coisas não é mais do que o reflexo daquilo a que vários autores chamam a época moderna que, segundo os mesmos está a chegar ao fim: a crença na emancipação da humanidade e no aumento da sua liberdade, na libertação dos seus conflitos, medos, doenças, etc., através da produção de mais conhecimento (cf. Kvale, 1992). A crença na importância do conhecimento objectivo dos fenómenos foi sempre um alicerce básico da filosofia positivista da ciência que foi transferido também para a educação. E como se entendia que os fenómenos poderiam ser objectivados, poder-se-ia fazer generalizações para outros locais e alturas no tempo. E mais uma vez volto ao tema deste Seminário, "Ser Aluno", com o qual à partida se pretendem produzir e partilhar conhecimentos e experiências.

O aluno, tema deste Seminário, não é, em meu entender, uma entidade circunscrita e delimitada sobre a qual possamos produzir conhecimentos neutros, objectivos e independentes; independentes do que somos, das nossas expectativas particulares, dos contextos onde nós e os alunos nos temos encontrado, da altura em que nos encontramos do nosso percurso existencial. Portanto, à partida não acredito que possamos falar com objectividade dessa entidade "ser aluno" nem vejo, também, nisso, grande interesse. Todo o conhecimento que aqui produzirmos será sempre auto-referenciado e encarnado na nossa própria experiência.

Volto a repetir a armadilha positivista que se pode colocar a seminários como este: nós não podemos falar dos alunos sem automaticamente contribuímos e influenciarmos o conhecimento e experiência dos próprios alunos; todo o nosso discurso sobre os alunos apresenta um conjunto de significados através dos quais se cria um contexto social pelo qual os próprios alunos se vão perceber e se vão comportar. Tudo isto porque o aluno não

existe em si, não é uma entidade objectivável no decurso da nossa experiência prática e, portanto, o nosso discurso nunca será objectivo, ou neutro, nem se poderá generalizar para todas as escolas em qualquer outra altura.

Estas reflexões e esta análise crítica levam-me a propôr que só haverá duas formas de realizarmos este Seminário sem cometer fraudes epistemológicas: uma delas é sairmos todos deste palco e convidarmos alunos a virem ocupá-lo, deixando-lhes a eles a tarefa de falar sobre o "ser" aluno. Talvez que este processo fosse muito mais elucidativo e desafiante da nossa própria caminhada na educação: sermos espectadores dos seus diálogos, ideias e comportamentos e aprendermos, mudarmos com a observação e partilha concreta com "eles". O que aqui se passaria seria de todo imprevisível, mas é, sobretudo, a imprevisibilidade que talvez deveríamos começar a provocar na educação: talvez assim fosse tudo muito mais previsível. Poderia acontecer por exemplo, que não achássemos piada alguma aos alunos e concluíssemos que não gostamos deles, como aconteceu naquela última brilhante crónica de Lobo Antunes <sup>(1)</sup> a respeito de umas férias de 15 dias com a sua filha. Aliás aconselho vivamente essa crónica a todos os educadores, pois ela relata de forma muito elucidativa a estranheza que os adultos podem sentir com o funcionamento de uma criança, o quanto é difícil de compreender e aceitar a sua visão do mundo. Mas nós que até vivemos em democracia, que partilhamos os benefícios da liberdade, porque não aceitamos correr esse risco de dar voz aos outros e neste caso ao aluno? <sup>2</sup>Porque não experimentar os verdadeiros desafios que eles nos colocam na prática? Porque não experimentar o quanto às vezes eles nos parecem estúpidos, infantis, imaturos? Ou então obedientes, sinceros, puros?

Bom, como me parece pouco viável esta hipótese de sairmos do palco, temos de arquitectar outra possibilidade sem, contudo, esquecer que não podemos cometer fraudes

---

(1) Ver jornal "Público" de 25/9/94

(2) É curioso verificar que, sobre a medicina, muita gente partilha a ideia de que muitos médicos parecem interessar-se mais por doenças e menos por doentes, evitando muitas vezes os desafios que eles lhes lançam na prática; da mesma forma muitos professores evitam, também, os alunos, os desafios que eles lhes lançam na prática, talvez para não fazer ruir a estabilidade das suas conceptualizações gerais.

epistemológicas e não podemos mudar o tema ao Seminário: como estão a ver, só nos resta falar de nós próprios e considerarmo-nos alunos nesta tarefa de compreender e de saber lidar com os alunos. Portanto, os alunos tema deste Seminário, vamos ser nós todos.

E com esta sugestão dá-se aqui uma transformação importante: passa-se de um interesse pelo conhecimento, pela epistemologia, por mais e mais conhecimento sobre os alunos, para a ontologia, para a nossa existência concreta de professores, na qual obviamente o aluno ocupa um lugar central no desenvolvimento e nos diálogos do nosso percurso. Esta passagem da epistemologia para a ontologia representa uma mudança importante pois agora o que mais conta é o estudo e a reflexão de situações e experiências concretas, práticas, vividas que não serão generalizáveis mas antes, localizadas, contextualizadas e temporais (cf. Polkinghorne, 1992).

### ***Da epistemologia para a ontologia: o aluno como um actor central do desenvolvimento da narrativa do professor***

Portanto, aceitemos que somos alunos de professorado e que vamos falar de nós, nessa qualidade, durante este Seminário. E que vamos deixar a preocupação com conhecimentos sobre o aluno para nos centrarmos nas nossas experiências nas quais os alunos ocupam obviamente um lugar central. Mas a centração na nossa experiência não pode ser um processo acéfalo mas, antes, reflectido. A centração na experiência não significa uma despreocupação com o conhecimento; só que agora o conhecimento é construído a partir da experiência e é portanto, para usar uma denominação já quase vulgar, um conhecimento encarnado. O conhecimento encarnado torna indissociável a existência e o conhecimento (cf. Gonçalves, no prelo) Portanto, os conhecimentos sobre o aluno deixam de ser construídos a partir de procedimentos experimentais e científicos para serem construídos no decurso da vida. Para quê ser de outro modo, também, visto que está mais do que provado que os melhores profissionais da prática, como sejam os

professores, os psicólogos e mesmo os médicos, utilizam muito mais fontes internas do que externas de conhecimentos?

Esta passagem para a centração na experiência e para a reflexão sobre a experiência estaria de acordo com a entrada numa concepção pós-moderna de educação e de conhecimento. Recordemo-nos como nós professores e psicólogos fomos ao, longo da nossa formação, chamados a atenção para a importância da observação dos alunos ou dos clientes, para produzirmos conhecimento objectivo. Agora nesta era pós-moderna em que se perdeu a fé na utilização exclusiva da razão, a grande metodologia para a construção do conhecimento é o "ficar em contacto", o que Shotter (1992) chama "getting in touch". O conhecimento não é, portanto, produzido pela observação, mas pelo contacto, pela conversação, pela troca. E isto representa uma mudança da preocupação para a observação de uma terceira pessoa (o aluno, o outro, ele, o que está lá) para um dar significação a uma segunda pessoa (a um tu específico).

Portanto, nós professores, que somos os alunos deste seminário, estamos interessados em falar dos alunos na medida em que se reportam a alguma experiência nossa e na medida em que possuem uma significação específica retirada dessa experiência. Mas mesmo assim não construímos grandes ilusões sobre as nossas possibilidades de compreender os alunos: é que nós raramente compreendemos os outros e, portanto reflectir sobre a experiência com os alunos, não significa que se compreenda os alunos - nós raramente compreendemos verdadeiramente e atingimos verdadeiramente outra pessoa e a comunicação que temos com os outros, a conversação é, a cada momento, uma negociação de significados (cf. Shotter, 1993) - mas tão só que estamos capazes de extrair significado(s) dessa experiência e que assim, paulatinamente, nesta multiplicidade do que somos, podemos construir múltiplas histórias dos alunos e da nossa vida com eles. Como dizia shotter (1993) todo o conhecimento é retórica e toda a retórica representa os múltiplos significados que a cada momento podemos retirar das coisas. E neste domínio somos e seremos sempre alunos, nunca podemos dizer que detemos a verdade sobre um

aluno, ou sobre outra pessoa ou, mesmo, sobre nós próprios, porque nesta era pós-moderna a verdade simplesmente não existe.

O aluno são, afinal, as histórias da nossa docência, com quem co-construímos o que pensamos deles, de nós, da educação, do desenvolvimento e da vida.

## **Conclusão**

Como conclusão diríamos duas coisas: em primeiro lugar que não só não faz sentido deixarmos de nos sentir alunos <sup>(3)</sup> como encarar a categoria de alunos como sendo os outros, os que estão lá, (de fronteiras fechadas connosco) é um obstáculo ao nosso próprio desenvolvimento e capacidade de influência.

Por outro lado, o tema deste seminário "ser aluno" não é, afinal, diferente de todos os outros feitos até aqui. Sobre o tema deste seminário eu concluiria dizendo, "tanto faz", o tema ser este ou ser outro; afinal, não podemos mais do que falarmos de nós próprios e isso é mesmo, concerteza, a atitude mais adaptada para viver e reflectir sobre nós, sobre "eles" e sobre a prática profissional nas nossas escolas nesta era pós-moderna. Nesta era pós-moderna, o "eu" e o "outro" são afinal e apenas duas posições possíveis de um mesmo eu; por outro lado, nós, cada um de nós é, sem dúvida, mais o destino do que a origem dos significados sociais e culturais em que nos movemos.

## **Bibliografia**

Ferreira-Alves J. (1993). As Experiências Kafquianas do positivismo. Comunicação apresentada ao 2º Encontro de Antropologia fenomenológica e existencial. Hospital do Conde de Ferreira. Porto.

---

<sup>(3)</sup> ser aluno é, apenas, um "possible self" (cf. Wurf & Markus, 1991).

Ferreira-Alves, J. (1993). *Narrativas da experiência e construção metafórica: Para uma significação pessoal da docência*. Comunicação apresentada ao Seminário "A componente de psicologia na formação de professores e outros agentes educativos". Évora.

Gergen, K. J. (1992). Toward a Postmodern Psychology. In Steinar Kvale (Ed.): *Psychology and Postmodernism*. London: Sage.

Gonçalves, O. F. (no prelo). *Cognitive Narrative Psychotherapy*. Guilford Press.

Kvale, S. (1992). From the Archaeology of the Psyche to the Architecture of Cultural Landscapes. In Steinar Kvale (Ed.): *Psychology and Postmodernism*. London: Sage

Polkinghorne, D. E. (1992). Postmodern Epistemology of Practice. In Steinar Kvale (Ed.): *Psychology and Postmodernism*. London: Sage

Sampson, E. E. (1993). *Celebrating the Other: A Dialogic Account of Human Nature*. London: Harvester Wheatsheaf

Shotter, J. (1992). 'Getting in Touch': The Meta-Methodology of a Postmodern Science of Mental Life. In Steinar Kvale (Ed.): *Psychology and Postmodernism*. London: Sage

Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing Life Through Language*. London: Sage.

Wurf, E. & Markus, H. (1991). Possible Selves and the Psychology of Personal Growth. In Robert Hogan (Ed.) *Perspectives In Personality*, Vol. 3A. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.