

Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades

SARA BAHIA

nogueira@fpce.ul.pt

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

RESUMO:

A questão de partida da presente reflexão é a de saber se a formação de professores deve ter em conta a especificidade do domínio de conhecimento dos formandos. Será que um professor de artes e um professor de humanidades deve ter exactamente a mesma formação que um professor de ciências naturais ou exactas? Ou será que deve haver uma diferenciação em termos de formação? Se sim, a que nível?

Na base desta questão encontra-se o debate acerca da generalidade *versus* especificidade do desenvolvimento e da produção do conhecimento. Será que o desenvolvimento do conhecimento e a sua produção são gerais, independentes dos domínios onde surgem, como no caso dos grandes criadores do Renascimento que “brilhavam” tanto nas ciências como nas artes (Martindale, 1989)? Ou será que se trata de conhecimentos isolados em múltiplos domínios como avançam autores como Gardner (1988)? Ou será, ainda, que a produção do conhecimento num determinado domínio constitui uma forma de expressão diferente de um mesmo processo de desenvolvimento que deve ser tido em conta na formação de professores?

A análise dos argumentos esgrimidos por 46 professores de humanidades e de artes que frequentaram nos últimos anos o Curso de Profissionalização em Serviço da FPCE-UL sobre necessidade de uma formação específica permite avançar com a ideia de que o contexto particular deste domínio do conhecimento deve ser tido em conta na formação, nomeadamente, o seu carácter estético, crítico e criativo. Os professores inquiridos foram unânimes em afirmar que a formação deve ser específica, referindo não só razões didácticas, como também aspectos de natureza teórica e meta-teórica relativas à especificidade natureza das disciplinas que leccionam bem como às dificuldades na implementação dos seus conteúdos concretos. Estas respostas parecem ir ao encontro da assunção de Boerstlin e Pelikan (1981) de que existem algumas diferenças em termos dos domínios específicos do desenvolvimento e da produção do conhecimento e que essas diferenças devem ser tomadas em consideração quando se procura fomentar o processo de desenvolvimento e de produção do conhecimento, que constitui, em última instância, o objectivo central da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de Professores, Educação artística, Pensamento crítico, Desenvolvimento estético.

Bahia, Sara (2009). Especificidades da formação de professores de artes e de humanidades. *Sísifo*.

Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 101-112

Consultado em [mês, ano] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

TRÊS PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A conjuntura política, social e cultural de hoje atribui à formação de professores um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento das qualidades necessárias para fazer face às múltiplas e rápidas mudanças que o mundo da educação vive (van Huizen *et al.*, 2005). No entanto, em termos meta-teóricos, teóricos e práticos a formação de professores tem sido acusada de falta de explicitação (Ginsburg & Clift, 1990) e de integração dos diversos paradigmas em que assenta (e.g. Yarger *et al.*, 1977), limitando-se muitas vezes à mera absorção de alguns elementos dos paradigmas vigentes, mesmo que do ponto de vista teórico sejam (ou pareçam ser) incompatíveis (Clark & McNergney, 1990).

De acordo com van Huizen *et al.* (2005), a formação de professores tem tradicionalmente valorizado um de três paradigmas teóricos: um centrado nas competências do professor, outro centrado no professor como pessoa e, um outro, centrado na reflexão e na questionação. A formação de professores centrada em competências tem como base um padrão impessoal de ensino e explicita os objectivos do trabalho docente bem como os critérios de avaliação a adoptar. De acordo com este paradigma, o professor deve ser formado para alcançar diariamente um desempenho eficaz no contexto da sala de aula, podendo mesmo não reflectir sobre as finalidades e valores do ensino (e.g. Elam, 1971). A metáfora que melhor descreve este paradigma é

a do equipamento. Neste sentido, o professor deve ter à sua disposição um manancial de competências e de estratégias que deve aplicar da forma indicada nas situações e nos contextos adequados.

Por seu turno, a formação de professores centrada na dimensão pessoal salienta como principal ferramenta de ensino a própria pessoa do professor, na medida em que o processo de ensino implica um ajustamento adequado entre o professor profissional e o professor pessoa (e.g. Combs, 1965; Fuller, 1969). Nesta linha, a formação de professores deverá incidir no desenvolvimento da dimensão pessoal, nomeadamente a construção de uma identidade pessoal e profissional integrada (e.g. Nias, 1987), que para muitos teóricos passa pela construção de narrativas de onde emergem conteúdos simbólicos que possibilitam a categorização dos processos subjectivos do professor bem como a sua reorganização, abrindo, assim, novas possibilidades (e.g. Nóvoa, 1992). Como refere Polkinghorne (1988), a identidade pessoal constrói-se através de uma configuração narrativa pessoal que permite compreender a própria existência como um todo e compreendê-la como a expressão de uma história única em constante desenvolvimento. Segundo Phinney (2000), existe uma necessidade universal para cada pessoa se definir a si própria tendo em conta o contexto em que se desenvolve, desde as identificações precoces características da infância até a uma compreensão pessoal mais interiorizada na vida adulta. As narrativas são ferramentas de interpretação e de construção de significado que sempre serviram o estudo da

cultura (Bruner, 1990). Contudo, a construção de narrativas autobiográficas apresenta algumas limitações na medida em que os relatos de vida se tendem a aproximar do modelo oficial de si, variando em termos de forma e conteúdo segundo a qualidade e o contexto social em que ocorre (Bourdieu, 1996). Para além disso, a construção da identidade do docente implica não só o desenvolvimento pessoal e profissional, como também o institucional, devendo os processos de formação de professores atender a todas estas facetas (Nóvoa, 1992).

Um terceiro paradigma emergiu como alternativa: a formação de professores centrada na reflexão e na questionação. A ideia de base desta linha consiste na construção e reconstrução de repertórios profissionais ao longo da prática docente através da constante avaliação, reflexão e questionação, na medida em que professor é simultaneamente um investigador e um prático reflexivo (Stenhouse, 1975). Assim, a adopção de uma atitude de pesquisa em relação à própria prática gera a reflexão crítica. Na base deste paradigma encontram-se as concepções de aprendizagem e de desenvolvimento que privilegiam o pensamento crítico e criativo. A título de ilustração, Vygotsky (1978) defendia que cada pessoa é um inventor flexível do seu futuro pessoal e contribui potencialmente para o futuro da sua cultura. Também Piaget (1988) defendia que o principal objectivo da educação deve ser o de criar pessoas capazes de realizarem coisas novas, e não simplesmente repetirem o que as gerações anteriores fizeram. Piaget (1988) utilizava os termos criatividade, invenção e descoberta para realçar a necessidade de formar mentes críticas, capazes de ir para além da aceitação passiva daquilo que o meio oferece. Neste sentido, a formação de professores deveria constituir uma oportunidade e reflexão crítica, de questionação, e de produção criativa de novas abordagens pessoais ou mesmo mais alargadas, que possibilitem a adaptação às mudanças que vão surgindo em termos educacionais.

Sem dúvida que cada um dos paradigmas tradicionalmente valorizados pode conter aspectos enriquecedores para o professor na medida em que atendem a uma componente relevante da actividade docente. Os três ênfases diferentes na formação de professores assentam em diferentes concepções da aprendizagem e do desenvolvimento e valorizam a

interiorização de diferentes ferramentas por parte do professor: equipamento facilitador da aprendizagem, capacidade de auto-ajuda e capacidade de reflexão. No entanto, se cada um destes aspectos for tomado isoladamente ou se for excessivamente sobrevalorizado pode envolver riscos em termos de concentração excessiva numa característica (van Huizen *et al.*, 2005) ou de negligência de outros aspectos importantes no processo de ensino fundamentais e ter pouco ou nenhum impacto limitado na prática docente (van Huizen *et al.*, 2005).

NOVOS PARADIGMAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Embora a possibilidade de reconciliação dos três paradigmas clássicos seja questionável na medida em que estes têm como base concepções epistemológicas diversas, a tendência para olhar para os vários fenómenos naturais e culturais sob uma perspectiva sistémica, herdada da cibernética, possibilita a abertura à integração de paradigmas e ao ecletismo, o que pode constituir uma forma de superação dessa dificuldade de reconciliação.

A perspectiva sistémica tem como base a ideia de que o todo é maior que a soma das partes, a ideia de que todos os sistemas possuem subsistemas integrados e relacionados entre si e, ainda, a ideia da circularidade, ou seja, de que todos os componentes se influenciam mutuamente (Schaffer, 1996). Nesta acepção, o cerne da formação deixa de pertencer exclusivamente ao formador e passa a depender do formando que é visto como um agente activo da sua própria formação através da constante construção e reconstrução dos conhecimentos envolvidos no processo docente. Neste sentido, as perspectivas e as representações de que o formando parte para a sua formação servem de base para a sua construção de saberes, nomeadamente, a interiorização de novos conceitos e a reestruturação de esquemas, atitudes ou crenças vigentes, ou seja, a assimilação e a acomodação preconizados pela teoria da equilíbrio (e.g. Piaget, 1971).

A valorização do todo e da complexidade do processo de construção profissional e pessoal do professor implica não só a tão almejada transformação activa e envolvente da informação em conhecimento

mas também em sentimento, salientando-se, assim, a dimensão afectiva que passa a ser vista como intrinsecamente inseparável da dimensão cognitiva. Independentemente do debate acerca da primazia da dimensão cognitiva sobre a afectiva, ambas têm correspondência e podem influenciar-se mutuamente (e.g. Piaget, 1962). Consequentemente, em termos de formação de professores, não basta a interiorização de ferramentas e sua utilização e aplicação adequadas, como defende o paradigma centrado nas competências. É necessário a integração de conhecimentos e competências no “ser” de forma a saber fazer e agir e também a saber ser, permitindo mobilizar eficazmente esses saberes em função dos contextos e dos problemas.

A ideia de circularidade entre as múltiplas componentes do conhecimento encontra-se patente na noção freiriana de diálogo (e.g. Freire, 1996) conducente à desestruturação-reestruturação do conhecimento. A circularidade estaria presente no desafio que a formação deverá constituir com base no diálogo e na experiência prática, em particular no confronto com as situações do quotidiano social e profissional. A horizontalidade e expressividade do diálogo possibilitaria um desafio conducente à construção do significado enquanto pessoa (Freire, 1980) e, acrescente-se, profissional. Por seu turno, a noção de circularidade está igualmente presente na teoria de Wittgenstein (1966), na medida em que os conceitos são vistos como circunstâncias que remetem uns para os outros e a sua construção é conseguida através da investigação pessoal dos múltiplos níveis dos sistemas simbólicos quotidianos, nomeadamente da linguagem estruturante. Consequentemente, o processo de construção do conhecimento estaria intrinsecamente associado às circunstâncias imediatas em que o processo de formação ocorre, remetendo para a noção de contexto realçada por Vygotsky (e.g. 1978).

De acordo com van Huizen *et al.* (2005), a teoria vygostkiana constituiria um paradigma alternativo para a formação de professores. A tónica no contexto seria uma forma de integração das várias dimensões valorizadas pelos paradigmas clássicos e de superação da limitação da centração exclusiva num desses paradigmas. O conceito subjacente à teoria sócio-contextual é o de “construção de andaimes” inventado por Wood, Bruner e Ross (1976) para

descrever a interacção tutorial inerente à interacção pessoa-meio, e constituiu uma metáfora que sugere o “apoio-para-se-chegar-mais-longe” (Lourenço, 2005). Neste sentido, a formação de professores seria um processo de construção de andaimes através da interacção, da co-questionação guiada e da investigação reflexiva que possibilitariam reestruturações e novas construções do conhecimento.

Os novos paradigmas da formação de professores emergem a partir da noção de que os processos de ensino e de aprendizagem ocorrem sempre em contexto e são determinados pelas circunstâncias em que se desenvolvem. Numa altura em que o ensino parece ser cada vez mais uma actividade caracterizada pela incerteza, a formação de professores deve proporcionar ferramentas que permitam lidar com a imprevisibilidade e a ambiguidade que essa incerteza acarreta (Edwards *et al.*, 2002). De entre essas ferramentas encontram-se a aprendizagem experiencial e avaliação significativa (e.g. Wood, 2000), a aprendizagem através da participação social e cultural (e.g. Ten Dam & Blom, 2006), as estratégias colaborativas (e.g. Edwards *et al.*, 2002) e a construção de andaimes (van Huizen *et al.*, 2005). Até que ponto estas ferramentas são igualmente necessárias na formação de professores dos vários domínios do conhecimento? Há domínios em que a sua utilização parece ser mais relevante do que outros?

GENERALIDADE VERSUS ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO

A educação formal, e, consequentemente a formação dos agentes que nela actuam, privilegia quatro grandes pilares educacionais que, segundo Delors (1996), incidem sobre o saber, o saber fazer, o saber relacionar-se e o saber ser. As linhas orientadoras da educação promulgadas pelos organismos responsáveis ao nível mundial, nacional e local, visam, recorrentemente, assegurar e aprofundar a cultura humanística, artística, científica e tecnológica, bem como desenvolver capacidades de expressão e comunicação e a sensibilidade ética e estética. Em última instância, os contextos de educação formal possibilitam a formação dos futuros guardiães do património natural e cultural da humanidade através da passagem de *memes* à geração seguinte (Dawkins, 1976).

Na sua essência, os conteúdos das disciplinas que veiculam o conhecimento científico, tecnológico e artístico constituem os saberes constituintes do património natural e cultural, e, nesse sentido, poder-se-á defender que a formação dos professores que os transmitem às futuras gerações não terá necessariamente de atender às eventuais diferenças em termos de domínios do conhecimento. Contudo, a revolução científica iniciada em finais do século XVI acabou por divorciar ciência e arte (Jardine, 1999), ou na acepção de Snow (1959), a cultura das Artes e das Ciências Humanas e a cultura das Ciências Exactas. Se bem que autores como Adams (1907, 1918), Snow (1959) ou Popper (1978) tenham defendido as vantagens de uma visão integradora do conhecimento face aos inconvenientes da sobre-especialização, valorizando o acesso à terceira cultura (Snow, 1959) ou ao mundo 3 das ideias (Popper, 1978), esse acesso ao mundo integrador parece, de acordo com o paradigma sócio-contextual e sistémico, passar pelo reconhecimento da especificidade, em particular no que concerne a formação de professores. Esta ideia ganha mais peso quando se toma em consideração a investigação que mostra que as representações implícitas dos professores acerca do desenvolvimento do conhecimento e a sua produção variam de acordo com os seus domínios específicos de especialização (e. g. Sternberg, 1985). Esta ideia é também reforçada pela análise das características do conhecimento científico e artístico.

A discussão acerca da generalidade *versus* especificidade da formação de professores em função do domínio do conhecimento implica necessariamente um posicionamento face ao debate acerca da generalidade ou especificidade do desenvolvimento e da produção do conhecimento que ocorre no seio dos debates teóricos acerca da criatividade. A criatividade é um processo geral, independente dos domínios onde surge, como no caso dos muitos criadores Iluministas que trilharam caminhos nas ciências e simultaneamente nas artes, como mostra Martindale (1989)? Ou será, pelo contrário, um conjunto de múltiplos domínios, como avançam autores como Vernon (1989) que descreve a taxionomia da criatividade artística, científica e social e como Gardner (1988) que defende que a produção criativa num determinado domínio está dependente do tipo de inteligência? A resposta a este debate poderá residir

na distinção entre processo e produto (Sternberg, 2001). Ao perspectivar o desenvolvimento do conhecimento e a sua produção como um processo enfatiza-se o modo como se organiza e disponibiliza a informação interiorizada, bem como as múltiplas conexões neuronais possíveis entre os conhecimentos dos vários domínios (e.g. Martindale, 1989) sugerindo a ideia de um processo criativo geral com expressão em múltiplos domínios (Sternberg, 2001). No entanto, como referem Boorstin & Pelikan (1981), em termos de investigação, é necessário aprofundar as diferenças nos padrões de criatividade nas ciências e nas artes, não só para as explicar, como também sugerir formas de as fomentar.

Uma das áreas em que a investigação tem verificado diferenças entre os domínios das artes e das ciências é o das definições e crenças pessoais dos professores acerca da criatividade. Sternberg (1985) apurou que as teorias implícitas dos professores acerca da criatividade variam de área para área de conhecimento. Enquanto que os professores de arte valorizam a imaginação e a originalidade, a abundância e a vontade de experimentar novas ideias como aspectos determinantes da criatividade, os professores de filosofia salientam a capacidade de jogar imaginativamente com noções e combinações de ideias, bem como a criação de classificações e sistematizações do conhecimento que desafiam as convencionais. Por seu turno, os professores de física acentuam a componente da invenção, capacidade para encontrar ordem no caos, questionação dos princípios básicos; enquanto que os professores de gestão explicam a criatividade como a capacidade para encontrar e explorar novas ideias vendáveis.

Neste âmbito, três estudos realizados no módulo de Actividades de Integração da Profissionalização em Serviço da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa por professores de Artes Visuais, Línguas e Literaturas Modernas, Filosofia, História e Geografia, encontraram algumas das diferenças entre professores dos vários grupos disciplinares de algumas escolas do Distrito de Lisboa. Muito embora os estudos tivessem objectivos diferentes, todos verificaram que os professores de artes e de humanidades valorizam aspectos diferentes da expressão e apresentam convicções diversas. Num estudo que envolveu 30 professores, Jacob, Viana, Silva, Pichel e Domingues (2000)

constatarem que os professores de ciências e de economia descrevem de forma literal a partir de adjetivos concretos doze rostos produzidos por pintores e escultores famosos, enquanto que os professores de humanidades inquiridos utilizam descrições mais abstractas e subjectivas e os professores de educação visual qualificavam os mesmos rostos de modo semelhante ao dos próprios artistas que os criaram. Uma tendência equivalente também se verificou num outro estudo que procurou esclarecer a importância que as imagens têm na educação formal e verificou que embora 103 professores reconheçam a relevância da imagem, nem todos mostram tirar o máximo partido desta e explorar as suas múltiplas possibilidades (Matias, Senra, Carrola, Tomé, Sequeira & Pereira, 2002). Apenas os professores de artes e de humanidades são capazes de descrever uma imagem de forma não-estereotipada, retirando dela mais informação do que os seus colegas de outros domínios do conhecimento. Na mesma linha, a crença de que há um dom particular para o desenho conferido a uma minoria da população distingue 25 professores de ciências e de economia de 15 professores de artes e de humanidades que não acreditam tão convicta e deterministicamente na força do mito do jeito para o desenho. De novo, só os professores de artes e de humanidades consideram a possibilidade de aprendizagem e de melhoria deste tipo de expressão (Moreno, Simões, Pinto, Godinho & Neves, 2005).

As diferenças entre os professores dos vários domínios do conhecimento não se centram apenas nas teorias implícitas, crenças, atitudes e opiniões. Essas diferenças prendem-se também com as finalidades das disciplinas que leccionam. Não negando os pontos em comum das múltiplas expressões do conhecimento, os objectivos curriculares propostos para as disciplinas científicas e tecnológicas diferem nalguns pontos dos objectivos propostos para as disciplinas de artes e humanidades, na medida em que estas possuem formas diversas de compreensão do mundo, umas valorizando mais o mundo natural e outras o cultural, umas procurando mais a objectividade e outras a subjectividade, umas almejando a decifração e outras a encriptação. Na aprendizagem dos padrões do conhecimento científico enfatiza-se a lógica e a interiorização das leis gerais da natureza obtidas e testadas através do método científico, enquanto que na aprendizagem dos padrões culturais

e artísticos valoriza-se a estética e a expressão de ideias e de emoções. Como refere Leontiev (2007), a arte transmite significados pessoais e exerce um profundo impacto na personalidade humana na medida em que possui a capacidade de revelar, expressar e comunicar o sentido pessoal da realidade.

Face a estes dados, o paradigma vygostkiano de formação de professores preconizado por van Huijzen *et al.* (2005), defenderia que o contexto específico da área disciplinar deve ser tido em conta para a construção de andaimes quer do professor em formação quer também dos seus alunos. Do mesmo modo, do ponto de vista do paradigma centrado nas competências, as ferramentas de uns de outros também difeririam pela maior ou menor valorização da lógica ou da expressividade. A construção da identidade do professor também seria perspectivada sob diferentes ângulos de acordo com a sua área de especialização na medida em que a observam e compreendem patrimónios diversos. E, inevitavelmente, a reflexão crítica acerca da sua actividade e prática profissional também variaria.

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento e a produção do conhecimento podem assumir diferentes formas de expressão que devem ser contempladas na formação de professores, procurou-se conhecer as opiniões de professores de artes e humanidades acerca da especificidade da sua formação.

OPINIÕES DE PROFESSORES DE ARTES E DE HUMANIDADES

Foram recolhidas opiniões escritas de 46 professores profissionalizados que frequentaram o Curso da Profissionalização em Serviço na FPCE/UL em diferentes anos lectivos. Este curso é frequentado por professores em exercício de funções que ingressaram num curso superior que não dava acesso directo à carreira de ensino (no caso das Artes) ou que por razões inesperadas acabaram por mudar o seu percurso profissional (no caso das Humanidades). Esta amostra de conveniência era constituída por 14 professoras e 17 professores licenciados em Arquitectura ou Artes Plásticas (Pintura, Escultura, Desenho) e Design, e 15 professoras e 10 professores de Línguas e Literaturas Modernas ou Clássicas,

História ou Geografia, todos docentes do 3º Ciclo e do Secundário de escolas públicas ou privadas do Distrito de Lisboa.

O objectivo deste levantamento era o de averiguar quais os aspectos da formação de professores considerados como essenciais por professores de Artes e de Humanidades. Para tal, foi pedido a cada professor que desse, por correio electrónico, a sua opinião acerca da necessidade de uma formação específica para professores nas suas áreas do conhecimento. No caso de uma resposta afirmativa era-lhes solicitado que escrevessem quais os aspectos específicos que um professor de artes ou de humanidades deveria aprender durante a sua formação. Da análise de conteúdo das respostas obtidas emergiram três grandes categorias: a estética, o pensamento crítico e a expressão criativa.

Na categoria “Estética” incluíram-se as respostas que defendiam a ideia de que os professores de artes e de humanidades deveriam aprender a “contribuir para a fruição e produção de bens culturais” (professor de humanidades). De entre as múltiplas formas de valorização da estética encontram-se “amar todas as artes em geral” (professora de humanidades), “aprender a inspirar os outros” (professor de artes) e “aprender a transmitir conhecimentos e emoções, amar a vida e os alunos” (professor de artes). Nesta categoria colocaram-se também respostas como “aprender a fazer um esforço para encontrar a essência da sua arte” (professora de humanidades) ou “mostrar o valor das disciplinas que lecciona” (professora de artes). Em termos mais concretos foram referidas estratégias como “estimular o gosto pela leitura” (professor de humanidades) “através da partilha de textos, leituras, opiniões, sentimentos” (professora de humanidades) ou saber “conversar com a Obra, esgrimir argumentos, zangar-se e odiá-la para depois, exausto, descansar... ofuscado pela sua beleza e superioridade” (professora de artes). A noção de que os professores de artes e humanidades “devem aprender a ensinar aos alunos que as artes e as humanidades também se aprendem” e de que devem ensinar os alunos estes domínios do conhecimento, que “pelo menos, merecem que se faça um esforço para encontrar a sua essência” (professora de humanidades) foi adicionalmente apontada como um objectivo específico da formação destes professores. A valorização da dimensão estética da formação foi

referida 14 vezes pelos 31 professores de artes e 9 vezes pelos 15 professores de humanidades.

A categoria “Crítica” é construída pelas respostas que reforçaram a necessidade do “professor desenvolver o seu próprio pensamento crítico” bem como a “rejeição da formatação” (professor de artes) e a “aprendizagem da subversão” (professor de artes). Um professor de artes ou de humanidades deve “aprender a criticar esquecendo-se do seu percurso e olhando para o dos outros” (professor de artes), “aprender a descontextualizar” (professor de humanidades), a “incutir o espírito de análise e o espírito crítico” (professora de humanidades) e “a cultivar nos seus alunos o desejo de eterna inquietação” (professora de humanidades). A formação de professores deve, ainda, ensinar o professor a “aprender a ser curioso e levar à descoberta” (professora de humanidades). As estratégias específicas propostas para esta categoria incluem “aprender a captar o modo de olhar de cada aluno sobre o que o rodeia e, em conformidade com essa especificidade, orientá-lo nessa descoberta e apropriação de novos horizontes, com ferramentas que estruturam a sua leitura e análise dos factos e processos” (no caso de uma professora de humanidades), “aprender a ler o aluno por detrás do trabalho, e mostrar-lhe como inverter essas posições” (no caso de um professor de artes) e “aprender a nascer de novo todos os dias (como quem diz que, deve sempre estar predisposto a ver o que o rodeia com novos olhos e novos olhares, sem nunca deixar de querer aprender)” (no caso de outro professor de artes). Nesta categoria incluíram-se, ainda, as respostas que apelam para a transdisciplinaridade: “deve aprender a história das suas artes, e, tanto quanto possível (muito de preferência), a das outras também” (na opinião de uma professora de humanidades). Um professor de artes refere, como específico do seu grupo disciplinar, a necessidade de “aprender a gerir o pouquíssimo tempo que tem para leccionar a(s) sua(s) disciplina(s)”, enquanto que outra professora de artes refere como prioridade “aprender a encontrar qualidade na diversidade”, outro “aprender a lidar com as inúmeras e variadas disciplinas que lhe podem ser atribuídas”, e outro ainda “aprender a ser polivalente. A área das artes inclui disciplinas de carácter mais técnico (Geometria Descritiva), disciplinas de carácter “mais artístico” (Desenho,

Oficina de Artes, etc.) e disciplinas de carácter teórico (História da Cultura e das Artes)”. A ideia da polivalência é também expressa como a necessidade dos professores de ambos os domínios aprenderem “a considerar que a cultura não é apenas visual ou apenas literária” (professor de artes) e “a relacionar-se interdisciplinarmente com os seus colegas” (professora de artes). “Um professor de artes, e não só, deve aprender a que não há duas aulas iguais”, segundo outro professor de artes. A valorização da dimensão crítica da formação foi referida 12 vezes pelos 31 professores de artes e 7 vezes pelos 15 professores de humanidades.

Uma última categoria de respostas incide sobre a dimensão criativa das disciplinas humanísticas e artísticas. A criatividade é produto da pessoa, do processo e do contexto envolvente (e.g. Csikzentmihalyi, 1988), e implica a geração e a exploração de ideias (Finke *et al.*, 1992) e a sua comunicação (e.g. Sternberg & Lubart, 1996). Face à multiplicidade de dimensões envolvidas, a categoria “Criatividade” incluiu respostas relativas às características criativas pessoais de professores e alunos, ao desenvolvimento do processo criativo, que abrange processos de observação e de geração de ideias, e, ainda, a criação de produtos criativos e a sua expressão. Relativamente às características pessoais do professor as respostas descreveram a necessidade do professor “aprender a essência do ser humano como agente criador” (professora de humanidades) e, inevitavelmente “deve aprender a ser mais criativo” (professora de artes). As respostas que ilustram a necessidade da formação atender ao processo criativo consideraram, num primeiro momento, “aprender a ver” (professora de artes) e “observar tudo aquilo que nos rodeia, observar todos os estímulos e referentes” (professor de artes). As outras respostas relativas ao processo incidiram na atenção dada à “utilização da linguagem de uma forma superior” (professor de artes) e “compreender que nenhum aluno tem culpa de não escrever (ou desenhar) tão bem como o professor” (professora de humanidades).

A produção criativa esteve patente em respostas que referiam a necessidade dos professores de artes e de humanidades aprenderem a “sujar-se, desenhar e pintar palavras” (professora de humanidades) ou “aprender técnicas teatrais” (professor de artes). Nesta categoria incluíram-se, ainda, as respostas que

expressaram a necessidade de uma formação que possibilite “estimular a criatividade” (professor de artes), “a ensinar para a criatividade (realçar a criatividade do aluno), não apenas no domínio plástico, mas através de estratégias criativas noutros domínios” (professora de artes) e, ainda, “aprender que a criatividade assume diferentes formas e é inesgotável” (professora de humanidades). Enquanto que os professores de artes devem “aprender a estar disponíveis, pois podem receber mais do que dão”, os de humanidades devem “aprender a não dar mais importância a uma ou outra vírgula (quantas vezes facultativa) e concentrar-se nas Palavras”. Uma última dimensão criativa valorizada foi a expressividade quer do professor quer do aluno. “Um(a) professor(a) de artes ou de humanidades deve aprender a comunicar o que lhe vai na alma” (professora de artes). A valorização da dimensão criativa da formação foi referida 16 vezes pelos 31 professores de artes e 8 vezes pelos 15 professores de humanidades.

ANÁLISE CONCLUSIVA

Mesmo não comparados com as opiniões de professores de outros domínios do conhecimento, os argumentos que os professores inquiridos esgrimiram valem *per se* no sentido em que reflectem o modo como um grupo de professores de artes e de humanidades sentem as especificidades das suas disciplinas e revelam as dimensões que entendem que devem ser incluídas na formação. A estética, a crítica e a criatividade constituem dimensões implícitas nas áreas disciplinares ligadas às artes e às humanidades e conduzem à flexibilidade que Hargreaves e Fullan (1998) referem ser uma mais-valia para pensadores e professores conseguirem lidar com a crescente diversidade e alcançarem uma mudança de atitude face ao *status quo*.

Do ponto de vista vygotskiano (van Huizen *et al.*, 2005), importa reconhecer na formação de professores o contexto específico em que o processo educativo ocorre. Uma forma de atender ao contexto é compreender os domínios do conhecimento que sensibilizam os alunos para o património natural. Assim, a construção de andaimes através da interacção, da co-questionação guiada e da investigação reflexiva em que a formação de professores

assenta deveria incluir as características particulares do domínio do conhecimento dos professores por forma a possibilitar as almejadas reestruturações e novas construções do conhecimento por parte dos professores e, como consequência, dos seus alunos.

Do ponto de vista sistémico importa formar os professores nas múltiplas dimensões cuja dinâmica circular revela, expressa e comunica o sentido pessoal da realidade (Leontiev, 2007). Embora a possibilidade de reconciliação de paradigmas clássicos seja questionável, a tendência para olhar para os vários fenómenos naturais e culturais sob uma perspectiva sistémica, possibilita a abertura à integração de paradigmas e ao eclétismo, o que pode consti-

tuir uma forma de superação dessa dificuldade de reconciliação. Nesta lógica, a integração das várias vertentes do património cultural possibilitariam a construção de significados pessoais e exercem um profundo impacto na personalidade humana.

Na conjuntura política, social e cultural de hoje, uma das formas de alcançar um referencial sólido que permita integrar as múltiplas componentes dos paradigmas vigentes e emergentes de formação de professores poderá residir na preocupação com as especificidades dos domínios do conhecimento que aspiram não só à decifração do conhecimento como também à sua encriptação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, H. (1907, 1918). *The education of Henry Adams*. Consultado em Agosto de 2005 em http://xroads.virginia.edu/~HYPER/HADAMS/ha_home.html.
- BOORSTIN, D. J. & PELIKAN, J. J. (1981). Creativity: a continuing inventory of knowledge. In J. H. HUTSON (ed.), *The council of scholars inventory of knowledge séries (1)*. Washington: Library of Congress, pp. 6-24.
- BOURDIEU, P. (1996). A ilusão biográfica. In M. FERREIRA & L. AMADO (orgs.), *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, pp. 183-191.
- BRUNER, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CLARK, D. & MCNERGNEY, R. F. (1990). Governance of teacher education. In W.R. HOUSTON (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 101-118.
- COMBS, A. W. (1965). *The professional education of teachers: a perceptual view of teacher preparation*. Boston: Allyn & Bacon.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1988). Society, culture, and person: a systems view of creativity. In R. J. STERNBERG (ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press, pp. 325-339.
- DAWKINS, R. (1976). *The selfish gene*. New York: Oxford University Press.
- DELORS, J. (1996). Prefácio: a educação ou a utopia necessária. In J. DELORS; I. A. MUFTI; I. AMAGI; R. CARNEIRO; F. CHUNG; B. GEREMEK; W. GORHAM; A. KORNHAUSER; M. MANLEY; M. P. QUERO; M. A. SAVANÉ; K. SINGH; R. STAVENHAGEN; M. W. SUHR & Z. NANZHAO (eds.), *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, pp. 11-30.
- EDWARDS, A.; GILROY, P. & HARTLEY, D. (2002). *Re-thinking Teacher Education: an interdisciplinary analysis*. London: Routledge.
- ELAM, S. (1971). *Performance-based teacher education: what is the state of the art?* Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education.
- FINKE, R. A.; WARD, T. B. & SMITH, S. M. (1992). *Creative cognition: theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
- FREIRE, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FULLER, F. F. (1969). Concerns of American teachers: a developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 29, pp. 325-349.
- GARDNER, H. (1988). Creative lives and creative works: A synthetic scientific approach. In R. J. STERNBERG (ed.), *The nature of creativity: contemporary psychological perspectives*. NY: Cambridge University Press, pp. 298-321.
- GINSBURG, M. & CLIFT, R. (1990). The hidden curriculum of pre-service teacher education. In W. Robert HOUSTON (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, pp. 450-468.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (1998). *What's worth fighting for in education?* Buckingham: Open University Press.
- JACOB, A. C.; VIANA, B.; SILVA, M. J.; PICHEL, M. & DOMINGUES, P. (2000). *Pensar por imagens*. Atividades de Integração da Profissionalização em Serviço na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- JARDINE, L. (1999). *Ingenious pursuits: building the scientific revolution*. London: Little, Brown and Company.
- LEONTIEV, D. (2007). Translation of values through Art: Non-Classical Value Approach. In L. DORFMAN; C. MARTINDALE & V. PETROV (eds.), *Aesthetics and Innovation*. Cambridge: CSP, pp. 227-240.
- LOURENÇO, O. (2005). Piaget e Vygotsky, semelhanças e além disso. In G. L. MIRANDA & S. BAHIA, *Psicologia da Educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, pp. 52-71.
- MARTINDALE, C. (1989). Personality, situation, and creativity. In J. A. GLOVER; R. R. RONNING & C. R. REYNOLDS (eds.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum, pp. 211-232.
- MATIAS, C.; SENRA, F.; CARROLA, F.; TOMÉ, J.; SEQUEIRA, L. & PEREIRA, N. (2002). *Ver pela imagem*.

- Atividades de Integração da Profissionalização em Serviço. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- MORENO, J.; SIMÕES, J.; PINTO, M. R.; GODINHO, P. & NEVES, S. (2005). *A representação cultural do jeito para o desenho*. Atividades de Integração da Profissionalização em Serviço. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NIAS, J. (1987). The Primary School Staff Relationships Project: origins, aims and methods. *Cambridge Journal of Education*, 17, 2, pp. 83-85.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. NÓVOA (org.), *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 11-30.
- PIAGET, J. (1962). The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26, 3, pp. 129-137.
- PIAGET, J. (1971). *Biology and knowledge: An essay on the relation between organic regulations and cognitive processes*. Chicago: University of Chicago.
- PIAGET, J. (1988). Education for Democracy. In K. JERVIS & A. TOBIER (eds.), *Education for democracy: proceedings from the Cambridge School conference on progressive education*. Weston, MA: The Cambridge School, pp. 1-9.
- PHINNEY, J. S. (2000). Identity formation across cultures: the interaction of personal, societal, and historical change. *Human Development*, 43, pp. 27-31.
- POLKINGHORNE, D. (1988). *Narrative, knowing and the human sciences*. Albany: Suny Press.
- POPPER, K. (1978). Three Worlds. The Tanner Lecture on Human Values. Comunicação proferida na University of Michigan e publicada em *Michigan Quarterly*, 1979. Consultado em Setembro de 2005 em <http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/popper80.pdf>
- SCHAFFER, H. R. (1996). *Social Development*. UK: Blackwell Publishers.
- SNOW, C. P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STENHOUSE, L. (1975). *Introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Education.
- STERNBERG, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, pp. 607-627.
- STERNBERG, R. J. (2001). Dr Jekyll meets Dr. Hyde: Two faces of research on intelligence and cognition. In J. S. HALONEN & S. F. DAVIS (eds.), *The many faces of psychological research in the 21st century*. Consultado em Dezembro de 2001 em <http://teachpsych.lemoyne.edu/teachpsych/faces/text/index.html>
- STERNBERG, R. J. & LUBART, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51, 7, pp. 677-688.
- TEN DAM, G. T. M. & BLOM, S. V. (2006). The potential of a school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 6, pp. 647-660.
- VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B. & WUBBELS, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37, 3, pp. 267-290.
- VERNON, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. A. GLOVER; R. R. RONNING & C. R. REYNOLDS (eds.), *Handbook of creativity: perspectives on individual differences*. New York: Plenum Press, pp. 91-103.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1966). *Lectures and Conversations on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*. Ed. Cyril Barrett. Oxford: Basil Blackwell.
- WOOD, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 1, pp. 75-93.
- WOOD, D.; BRUNER, J. & ROSS, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- YARGER, S.; HOWEY, K. & JOYCE, B. (1977). Reflections on preservice preparation: Impressions from the national survey. *Journal of Teacher Education*, 28, 6, pp. 34-37.

