

Revista Filosófica de Coimbra

VOL. 4 • N.º 8 • OUTÚBRO 95

MIGUEL BAPTISTA PEREIRA - *A Crise do Mundo da Vida no Universo Mediático Contemporâneo*

AMÂNDIO AUGUSTO COXITO - *Luís A. Vernei e J. Locke: Linguagem e Comunicação*

MARIA LUÍSA PORTOCARRERO F. SILVA - *Problemas da Hermenêutica Prática*

HANS-ULRICH HOCHÉ - *Universal Prescriptivism Revised; or: The Analyticity of the Golden Rule*

MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA - *A propósito da Formação de Professores - Notas para um Debate*

J. NEVES VICENTE - *Educação, Diálogo, Crítica e Libertação na Acção e no Pensamento de Paulo Freire*

A PROPÓSITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES — NOTAS PARA UM DEBATE

MARIA LUISA RIBEIRO FERREIRA

As considerações que se seguem não pretendem abordar teoricamente o problema da formação de professores mas tão só reflectir sobre alguns dos seus aspectos, contribuindo para uma profissionalização mais gratificante e rentável. Num primeiro tempo responderemos pragmaticamente a questões muito concretas que ciclicamente se colocam no final do período de estágio. Num segundo momento abordaremos pontos que consideramos essenciais na aprendizagem da docência filosófica, nomeadamente o papel relevante que deveria ser concedido à estruturação de um perfil pedagógico individualizado, com destaque para o trabalho de texto.

1.

No final de dois anos de iniciação pedagógica culminando com um estágio, detectam-se habitualmente três constantes: um grande cansaço; um sentimento de injustiça relativamente à classificação obtida; uma sensação de tempo perdido. O entrecruzamento destas vivências bem como o facto de cumular um processo exigente de aprendizagem, reveste-as por vezes de algum dramatismo, fazendo esquecer os aspectos positivos que realmente ocorreram. Interessa analisá-las objectivamente, limando arestas e tentando rentabilizar ao máximo este período de formação.

Vejamus o primeiro ponto: como obviar ao cansaço de que todos se queixam no final de um ano de estágio? A resposta trivial é centrar a aprendizagem em tarefas de interesse exclusivo para a docência e para a integração na escola, deixando de lado tudo aquilo que é habitualmente exigido como trabalho complementar: organização de exposições e de colóquios, relatórios exaustivos de actividades, planificações demasiado

detalhadas, inúmeras visitas de estudo, etc. etc. Muito mais do que a quantidade de acções realizadas interessa a qualidade das mesmas. Ora nem sempre os dossiers de estágio muito volumosos são indício de uma investigação exigente e rigorosa.

Segundo ponto: Por que é que indivíduos que ao longo da licenciatura não questionaram as classificações obtidas, no final do sexto ano se consideram lesados, injustamente avaliados e marcados para o resto da sua vida profissional? Que razões levam um licenciado com treze valores, que nunca se colocou francamente na zona de bom, a defender que qualquer nota abaixo de quinze lhe é profundamente desajustada?

Sem dúvida que algumas vezes pesam neste descontentamento factores oportunistas. Também não pomos de lado a existência de situações em que um indivíduo investiu fortemente no estágio, descobrindo que a sua vocação era ensinar; o que lhe trouxe um novo fôlego investigativo e lhe permitiu mostrar ser capaz de ir mais longe. No entanto, para o comum dos casos, deveriam ser tomadas algumas precauções que possivelmente diminuiriam o mal estar habitual das avaliações finais.

Uma solução poderia ser o abandono puro e simples de classificação relativamente ao estágio. O formando apenas seria considerado apto ou inapto para a docência, mantendo-se a nota da licenciatura, ponderada com as notas obtidas nas cadeiras pedagógicas. O estágio entender-se-ia como um tempo exclusivo de aprendizagem, como uma ocasião para se trabalharem os pontos fracos, sendo estes detectados logo de início. Tal alteração inverteria a situação habitual que é ocultar as dificuldades. Um estágio concebido nestes moldes começaria precisamente por apontar fraquezas e por traçar estratégias que permitissem rapidamente modificá-las e suprimi-las. Ora hoje tende-se a disfarçar os pontos fracos e as temáticas que não se dominam, ao mesmo tempo que se desenvolvem e exacerbam as matérias familiares. Tudo isto porque impera um justo receio de revelar fragilidades face a uma avaliação que habitualmente as penaliza fortemente. Propomos que se substitua a prática do disfarce por estratégias conducentes à superação das dificuldades e à correcção das falhas. Admitimos no entanto que alguns estagiários pretendam ultrapassar as notas trazidas da licenciatura querendo ser classificados pelo seu desempenho ao longo do estágio. A esses seria concedida a possibilidade de provas — provas escritas, relativas à capacidade de planificação e ao domínio teórico de temas programáticos, bem como provas práticas em que seria considerada a sua capacidade de abordar um tema, avaliando-se numa aula ou sequência de aulas o modo como na sua turma determinada matéria é trabalhada. Note-se que tanto umas como outras deveriam ser solicitadas e nunca impostas.

Independentemente desta solução radical, cujas consequências valeria a pena aprofundar, outros requisitos se impõem. Enunciamos alguns que se nos afiguram particularmente relevantes. Em primeiro lugar, a inviabilização da mobilidade dos orientadores, pela fixação e estabilização dos mesmos em determinadas escolas. O facto de todos os anos se alterarem orientadores e núcleos de estágio, torna particularmente difícil uma exigência básica: a de um trabalho constante do orientador com o docente do Seminário, e de um estreitamento das relações entre a Escola e a Faculdade. Reconhecemos como útil a existência de uma carreira de orientador de estágio, com o seu perfil e as suas etapas. Tal inovação calaria as frequentes críticas quanto à impreparação dos mesmos.

Sugerimos por último a multiplicação das visitas à escola por parte dos docentes universitários, transformando estas em pontos centrais da aprendizagem, retirando-lhes o carácter de inspecção niveladora e revestindo-as de uma conotação prospectiva. Seria a partir das mesmas que se construiria o processo individualizado de cada estagiário. Quanto à sensação de tempo perdido, certamente que se desvaneceria se o estágio incidisse no essencial, abandonando todos os adornos. Entremos então no segundo ponto do nosso texto, reflectindo sobre o que deveria ser considerado prioritário numa iniciação pedagógica.

2.

É habitual defender duas vertentes básicas na formação para a docência: uma componente científica, essencialmente teórica, e uma componente pedagógica, ligada à prática. A primeira, concretiza-se no número maior ou menor de disciplinas teóricas que integram o elenco da formação. A segunda incide na observação e acompanhamento das actividades lectivas. Verificamos que uma das grandes dificuldades do professor estagiário reside na transferência da dimensão teórica para a concretização da mesma nas aulas. Propomos, por conseguinte, um modelo formativo centrado na prática, ou seja, tomando como ponto de partida a especificidade do processo do ensino /aprendizagem da filosofia, e não teoricamente um qualquer tipo de ensino /aprendizagem. Seria pois com base numa situação concreta de leccionação que se estruturariam os diferentes módulos de acompanhamento pedagógico, variáveis no que respeita à extensão, ao peso e à importância.

Um modelo deste tipo concederia um papel fundante à didáctica, concebendo-a como núcleo duro a partir do qual as outras temáticas auxiliares se organizariam. Sem dúvida que atribuímos importância às

chamadas ciências da educação ¹. Contudo entendemo-las como auxiliares, como complemento solicitado pela didáctica e pelos problemas por ela levantados. Assim, o facto de o ensino da filosofia não ser neutro e de as opções pedagógicas se recortarem num universo de valores que deverá ser reconhecido, leva a que, conseqüentemente, recorramos a uma filosofia da educação; a constatação de estarmos perante alunos com determinadas características, motivações e carências, apela para o estudo da psicologia da adolescência; a situação da prática lectiva numa determinada instituição, por sua vez circunscrita a uma comunidade, torna natural o contributo de uma sociologia da educação, e assim por diante. Deste modo as diferentes disciplinas que integram a formação do estagiário não se colocam a priori como cadeiras teóricas, rígidas na sua extensão e obrigatoriedade. Surgem sim como módulos informativos e formativos aos quais cada um pode recorrer em função dos seus interesses e necessidades. Seria essencialmente o estagiário a construir o seu percurso de formação, completando as disciplinas de base com outras por si mesmo escolhidas. O que implica que, para além da prática lectiva obrigatória e da sua respectiva fundamentação teórica realizada na disciplina de didáctica, se ofereça a cada formando um leque de opções, funcionando tal escolha em regime de créditos.

A experiência colhida de um contacto com recém-licenciados leva-nos a relevar na formação dos mesmos dois tópicos essenciais. São eles a procura de uma identidade filosófico/pedagógica e o aperfeiçoamento da dimensão comunicativa.

O primeiro ponto exige o acompanhamento na descoberta de um projecto filosófico próprio, bem como de um estilo ajustado para a sua concretização. Temos defendido a fundamentação filosófica da prática pedagógica, encontrando nos autores linhas orientadoras para a aprendizagem e ensino da filosofia ². Como a filosofia moderna é o campo privilegiado da nossa investigação, recorreremos a filósofos desta época, mostrando que ainda hoje se mantêm vivas as suas exortações. Assim, num texto significativo sobre os poderes da linguagem, Thomas Hobbes estabelece a diferença entre “ensinar” e “persuadir”, referindo-se ao primeiro tipo de actividade como aquilo que provoca conhecimento e ao segundo como o que apenas produz opinião. Diz-nos ele: “O primeiro uso da linguagem é a expressão das nossas concepções, isto é, gerar noutra pessoa

¹ Veja-se Adalberto Dias de Carvalho, *Epistemologia das Ciências da Educação*, Porto, Afrontamento, 1988.

² Vide Maria Luísa Ribeiro Ferreira, “Filosofia e Didáctica da Filosofia” in *Didáctica da Filosofia*, (org. Isabel Marnoto), Lisboa, Universidade Aberta, 1990, pp 20-240.

as mesmas concepções que temos nós mesmos. E a isto se chama ensinar”³. Ensinar é portanto partilhar concepções, o que de imediato exige que cada professor tenha ideias claras, não só sobre aquilo que ensina como sobre o modo como o faz. No entanto, se alguns estudantes concluem a licenciatura com uma orientação filosófica bem determinada e com projectos originais que irão marcar a sua docência, outros há, e são a maioria, que não possuem um percurso definido, sentindo-se algo perdidos num mundo de informação e de problemas dos quais ainda não se apropriaram de um modo pessoal. Para estes, deverá a didáctica proporcionar um tipo de reflexão conducente à clarificação das suas próprias concepções, orientando-os em práticas pedagógicas adequadas quer à sua personalidade quer ao modo como se situam na filosofia.

Num texto intitulado “Onde começa e como acaba um corpo docente”, ao referir-se à actividade lectiva, escreve Jacques Derrida: “Não há espaço neutro ou natural no ensino” e “Aqui não é um lugar indiferente”⁴. Sublinhamos a pertinência destas afirmações para uma didáctica da filosofia. O que implica a rejeição de todo e qualquer modelo que procure impor-se sem ajustamento prévio ao modo filosófico de ser de cada um. Ora é precisamente nesta descoberta que a didáctica se deverá constituir como caminho privilegiado, mostrando as diferentes maneiras de abordar temáticas mas não forçando, não obrigando o professor a constantemente utilizar trabalho de grupo, não impondo como imprescindível o uso da imagem, não espartilhando num texto longo e rígido aquele que se compraz com aforismos, etc. etc. É seu papel sugerir, apoiar, aventar hipóteses e fornecer pistas de exploração, deixando à criatividade do docente a tarefa de pensar pessoalmente as suas aulas, vestindo o traje que melhor se lhe adequa.

Outra dificuldade detectada em quem se inicia no ensino da filosofia, é a dimensão comunicativa da mesma. Porque não basta ter ideias claras sobre um tema. Impõe-se que elas sejam expostas de um modo igualmente claro. E por muito boa que seja a preparação do professor estagiário, este não deixa de experimentar um certo desfasamento entre a informação que detém e a transmissão que dela deverá fazer aos seus alunos.

É difícil fazer passar uma mensagem que de si mesma é complexa, exigente na linguagem rigorosa em que se estrutura, e pouco comum para quem carece de hábitos de leitura e de reflexão. Para o discurso do pro-

³ Thomas Hobbes, *A Natureza Humana*, cap. 13, § 2, p.149, trad. João Aloísio Lopes, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1983,

⁴ Jacques Derrida, “Onde começa e como acaba um corpo docente” in *Políticas da Filosofia*, (org. François Châtelet), Lisboa, Moraes, 1977, p. 48.

fessor ser captado é preciso que seja inteligível, ou melhor, impõe-se que os temas abordados se integrem na estrutura cognitiva dos alunos. É o tema da aprendizagem significativa, preconizada por Ausubel e pelos construtivistas⁵. De facto, os jovens serão tanto mais receptivos à matéria quanto mais esta se revestir de familiaridade, de inteligibilidade e de interesse. Ninguém se motiva por aquilo que não percebe, por temas que não lhe tocam, por problemas não susceptíveis de interpelação. A temática a trabalhar tem que despertar curiosidade, formulando-se de um modo atractivo e polémico, como questão intrigante à qual urge responder. O que implica a criação de um grau suficiente de perplexidade e mesmo de ansiedade, conducente à motivação dos alunos. É preciso que a linguagem utilizada seja clara e acessível, mantendo-se no entanto rigorosa e evitando os simplismos. Partilhamos a tese popperiana de que “ (...) a busca da verdade só é possível se falarmos clara e simplesmente e se evitarmos tecnicismos e complicações desnecessárias. A meu ver, visar à simplicidade e lucidez é um dever moral de todos os intelectuais: a falta de clareza é um pecado e a presunção é um crime”⁶.

Estas e outras exigências do mesmo teor implicam um exercício paciente de aquisição de competências. Ora, na linha defendida de que a formação pedagógica deverá atender à especificidade da matéria que se pretende ensinar, relevamos na iniciação dos professores estagiários a prática do trabalho de texto. De facto, a comunicação filosófica no interior da sala de aula parte inevitavelmente de textos, seja de textos filosóficos propriamente ditos, seja de outros textos, científicos ou literários, seja do texto do mundo, seja de nós próprios como texto. Não nos alongaremos nos benefícios de uma formação centrada em algo que todos fazem — trabalhar textos — mas sobre cuja metodologia poucos se debruçam, considerando erradamente que é um saber fazer próprio de todo aquele que aprende/ensina filosofia. Limitamo-nos a enunciar alguns dos pressupostos e teses a que uma formação deste tipo deverá atender.

Um primeiro considerando implica o esclarecimento da própria noção de texto, que aqui não entendemos restritamente como discurso escrito, mas sim como toda e qualquer totalidade significativa, estruturada, e como tal, susceptível de interpretação. Daí englobarmos nesse trabalho várias modalidades. Entre elas destacaríamos o *texto oral* do professor, nas suas vertentes expositiva e dialógica. De facto, a fala do mestre constitui-se

⁵ Vide D. Ausubel et al. *Educational Psychology*, New York, Rinehart and Winston, 1978.

⁶ Karl Popper, *Conhecimento Objectivo*, trad. Milton Amado, S. Paulo, Editora da USP, 1975, cap. 2, § 6, p.51.

como a primeira e primordial referência a que o aluno tem acesso. As suas tentativas de pensar filosoficamente fazem-se sempre a partir de conceitos de que gradualmente se apropriou, de processos de argumentação e de problematização que viu serem usados na aula, de uma abordagem crítica que se lhe tornou familiar. Temos depois o *texto escrito* utilizado na aula com diferentes abordagens consoante se trate de um texto literário, científico, ou propriamente filosófico; privilegiamos como momento determinante na classe de filosofia a abordagem dos textos dos filósofos por se nos oferecerem como ocasião ímpar de iniciação num tipo de discurso. Admitimos no entanto como complemento os textos de comentadores, e como propedêutica motivadora, as produções literárias⁷. Finalmente, o *texto icónico* englobando diferentes tratamentos da imagem conforme lidarmos com gravuras, slides, vídeos ou filmes. Num mundo em que a imagem impera, parece-nos essencial utilizá-la nas aulas, descodificando-a e explorando as potencialidades que encerra. É imprescindível que os alunos aprendam a ver, sensibilizando-se para os aspectos estéticos das imagens mas também para o perigo manipulador das mesmas.

Norteando estas diferentes abordagens cujo desenvolvimento constituiria a base de um curso, colocamos como lema orientador o “slogan” de Marshall Mc Luhan, “The media is the message”, alertando para as mudanças ou alterações de escala quando se lida com diferentes linguagens e ensinando a ler diferentes textos.

Um outro ponto diz respeito ao carácter aberto e dinâmico do texto, o que lhe dá um estatuto de enunciação e não de enunciado, impedindo a sua leitura em esquemas rígidos pois nenhum texto é objectificável e toda a leitura é criadora. Na sequência das teses de Kant na sua “Apresentação ao Semestre de Inverno de 1765”, entendemos o texto como interlocutor de um pensar autónomo, como instrumento provocatório que nos deverá fazer falar e nunca emudecer, que nos levanta questões e nos sensibiliza para problemas até então não detectados⁸.

Defendemos um estágio tanto quanto possível ligado à investigação. Assim, consideramos frutífera a exploração das diferentes concretizações do texto filosófico mediante o levantamento das suas modalidades e da análise prospectiva do seu possível enquadramento didáctico. Poderia ser

⁷ Para a relação filosofia/literatura na sua vertente didáctica, veja-se de Maria Fernanda Henriques “Da metáfora ao conceito ou da legitimidade do uso do texto literário na aula de filosofia”, in *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994, pp. 495-504.

⁸ I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre 1765-6*, Koenigsberg, Ak, II, pp. 305-308.

tarifa do professor estagiário a selecção de textos reveladores dos diferentes estilos filosóficos que não só seriam ocasião para pôr em prática uma diversidade de estratégias como constituiriam um material excelente para a concretização dos pontos programáticos. O ano de formação seria uma oportunidade para cada um constituir a sua antologia pessoal, adequada aos temas e à exploração dos mesmos. O material reunido individualmente seria feito circular no final do ano, procedendo-se à sua divulgação e eventual publicação. A formação deixaria o seu “ghetto” e traria dividendos a longo prazo, tanto para o docente, como para o núcleo, o grupo e toda a comunidade dos docentes. Embora de um modo indirecto, esta acederia a parte dos trabalhos realizados e beneficiaria deles. A longo prazo a avaliação perderia o seu secretismo, o esforço de cada um seria partilhado, publicitado e justificado. O estágio ultrapassaria a dimensão de uma formação individual, tornando-se útil para muitos. O que lhe traria um papel realmente pedagógico, colocando-se como um momento importante não só para quem nele directamente participa como para todos aqueles que dele poderão beneficiar.

Com estas alterações não temos dúvida de que grande parte das críticas, nomeadamente as que se referem ao tempo perdido, seriam definitivamente silenciadas.