

# PARA UM MODELO REFLEXIVO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>1</sup>

Trata-se aqui de tornar a formação de professores, em especial a formação inicial, como objecto de uma tríplice operação. *Operação de distanciamento e recuo* face a um conjunto de práticas rotineiras de formação de professores em que estamos imersos e que, muitas vezes, corremos o risco de aceitar sem discutir, sem questionar; *operação de sobrevoo e integração* que procure deslindar a multiplicidade dessas práticas para identificar as principais perspectivas em jogo e encontrar os pontos de referência, as coordenadas que permitam dar um enquadramento amplo às diversas posições e teorias existentes sobre formação de professores; *operação ainda de diálogo e suspensão do juízo* na medida em que se procurará perceber o sentido e argumentação das várias perspectivas em confronto sem imediatamente rejeitar como falsas aquelas que, por uma razão ou outra<sup>2</sup>, caíram em desgraça. O que supõe, portanto, a reconstrução discursiva de certas perspectivas hoje condenadas, desclassificadas, banidas.

A conjugação destas três operações exige, como é óbvio, uma *postura crítica e questionante* que não evitará discutir as evidências, as certezas da moda, os valores estabelecidos, as verdades tidas como assentes. Posição crítica que se quer *construtiva* e que, por isso, se arrisca à apresentação, ainda que esquemática, de uma proposta de modelo para a formação de professores.

Assim, num primeiro momento, procederemos a um estudo comparativo das *três grandes perspectivas* (que propomos designar por experiencial, mimética e

---

<sup>1</sup> Texto de uma comunicação apresentada no Seminário "O Ensino Superior e a Formação de Professores em Portugal" promovido pelo Departamento de Educação da FCUL e realizado na Fundação Calouste Gulbenkian nos dias 21 e 22 de Janeiro de 1993.

<sup>2</sup> De facto, tem sido sempre por razões mais ou menos circunstanciais que, entre nós, se tem assistido ao abandono de uma perspectiva de formação de professores em favor de uma outra. Em caso algum, a substituição de um modelo por outro foi feita na sequência de uma aprofundada análise do anterior, dos seus resultados, dificuldades e fracassos, razão pela qual, sob o regime de um total desperdício do cabedal de experiência que vai sendo adquirido, cada novo modelo de formação de professores é tão arbitrariamente escolhido e adoptado como aquele que vem substituir.

descritiva) que, embora com inúmeras variantes, nos parecem ser determinantes na formação de professores. Será nosso objectivo, em cada caso, identificar os pressupostos, perceber a lógica, repor em discurso cada uma delas. Num segundo momento, procuraremos definir os contornos e apresentar algumas breves indicações do que poderia ser *uma proposta de modelo reflexivo* de formação de professores. Relativamente a cada um dos modelos considerados, estaremos atentos ao papel que, em cada caso, a *Universidade* é aí chamada a desempenhar.

### § 1. Será necessária a formação de professores ?

A primeira verdade estabelecida que gostaríamos de questionar diz respeito à própria indispensabilidade da formação de professores.

Diz-se vulgarmente hoje - e disso estamos todos porventura demasiados convencidos - que, assim como não é permitido exercer a profissão de médico ou advogado sem, para lá de uma adequada formação científica, ter adquirido formação profissional, da mesma maneira não pode o professor (não deve) exercer a sua profissão de professor sem formação específica para a actividade docente. O argumento parte da consideração, aparentemente óbvia, de que o trabalho do professor é uma *profissão*, uma profissão como qualquer outra<sup>3</sup>, o que, por seu lado, abre caminho à completa absorção da figura do professor pela do *funcionário*<sup>4</sup>. Ser professor é então exercer uma actividade profissional que, como todas as outras, tem os seus "segredos de ofício", os seus requisitos e procedimentos próprios pelo que, de pleno direito, a actividade docente exige uma adequada formação profissional.

---

<sup>3</sup> Trata-se, no fundo, de laicizar a função docente, de lhe retirar a conotação religiosa com que, a civilização ocidental, a determinou. Na verdade, ao longo de um processo histórico mais que milenário, a Igreja Cristã, herdeira das instituições escolares greco-romanas, *antes* do estado, *em nome* do estado, *ao lado* do estado e, em alguns momentos, mesmo *contra* o estado, lutou pelo controle das instituições educativas europeias (veja-se, por exemplo, o papel dos Jesuítas). Não é pois de estranhar que o trabalho docente tenda a ser pensado sob as categorias da *vocação*, da *missão* e mesmo da *função sagrada*. Profissão secular e não vocação, profissão laica e não missão, a verdade é que, ainda hoje, a figura do professor conserva alguns traços inesperados da sua proximidade à figura do sacerdote. Do púlpito à cátedra e da cátedra ao estrado e à secretária sobranceira, das vestes sacerdotais aos trajes académicos, dos votos de celibato à dedicação exclusiva aos alunos e à vida da escola, muitas são as marcas simbólicas que, hoje ainda, atestam o passado de uma figura e de uma função.

<sup>4</sup> Se a *profissionalização* da função docente tem a ver com a *laicização* progressiva da figura do professor, a absorção do estatuto do professor pelo do *funcionário* tem a ver com a *docilidade* que lhe é exigida pelos poderes educativos estabelecidos e por estes recompensada em termos de *segurança* e *estabilidade* de emprego. Digamos que, aquilo que a função docente ganha com o passar a ser uma profissão (densidade, independência, autonomia) se perde, em grande medida, com a aquisição pelo professor do estatuto do funcionário. Para uma análise das relações do professor com o corpo docente, com o *corpus* ensinado e com o corpo socio-político, cf. Jacques Derrida, Onde começa e como acaba um corpo docente, in Dominique Grisoni (Org.) Políticas da filosofia, trad. port. de José Saramago, Lisboa: Moraes, 1977, (col. Temas e Problemas, Série Filosofia), pp. 43-69.

Não vou discutir o argumento, tão discutível aliás como todos os argumentos, mas tão só recordar que *sempre houve professores sem haver "formação de professores"*. A "formação de professores" (pelo menos a sua institucionalização) é algo de relativamente recente e seria interessante procurar perceber as razões da importância crescente que ela tem vindo a adquirir <sup>5</sup>.

Sempre houve professores sem haver "formação de professores"! Bons e maus professores, diga-se em abono da verdade! Isto é, nem todos eras maus pelo facto de não terem tido uma formação específica para professores. E alguns eram mesmo muito bons...

### § 1. Primeira perspectiva de formação de professores

Daqui decorre uma primeira perspectiva acerca da formação de professores. Para se ser professor o único investimento exigível é de natureza *científica* e, quanto muito, também *moral*. Nesta ordem de ideias, é à Universidade que cabe a responsabilidade inteira da formação do professor. Mais do que um certificado que atesta e consagra a aquisição de competências científicas específicas de grau superior, o diploma de *licenciatura* requerido ao candidato a professor revela-se aqui, inteiramente, na sua origem histórica e etimológica, enquanto *licença* para ensinar<sup>6</sup>. Como vimos, para quem defende esta perspectiva pode ainda ser considerado exigível que o professor apresente credenciais abonatórias do seu "bom nome" e da "moralidade" dos seus costumes, isto é, da conformidade do seu comportamento aos padrões socialmente estabelecidos ("mores"). Referira-se, como exemplo, o assim designado "atestado de bom comportamento" requerido ainda hoje entre nós para o exercício público da docência e que, como é sabido, foi um dos instrumentos que permitiu afastar muitos professores do ensino oficial antes do 25 de Abril <sup>7</sup>.

Quanto à *formação pedagógica*, ou ela é considerada como não-necessária, ou não é sequer considerada. O que nesta perspectiva unicamente importa é a preparação

---

<sup>5</sup> Aquém ou além das inúmeras razões de ordem pedagógica que podem (e devem) ser invocadas para justificar a necessidade da formação de professores, a sua institucionalização dificilmente escapa ao paralelismo com o fenómeno da democratização do ensino e da massificação generalizada que o acompanha.

<sup>6</sup> Manifestação do carácter corporativo que caracterizou a criação da instituição universitária, a *licencia docendi* foi, de facto, o mais antigo grau concedido pela Universidade, grau através do qual os mestres reconheciam aos estudantes o direito e a capacidade para, por sua vez, exercerem a função docente. Para uma informação mais detalhada, veja-se, por exemplo, *Les Universités au Moyen Âge* de Jacques Verger, Paris: Puf, 1973, em especial, pp. 64 e segs.

<sup>7</sup> Ao ter que ser visado pela polícia política, ex-Pide/Dgs, o documento impediu o acesso e permitiu o afastamento por razões políticas e ideológicas de muitos professores, tanto a nível do ensino primário como secundário e universitário. Veja-se, por exemplo, de Joaquim Barradas de Carvalho, *O Obscurantismo Salazarista*, Lisboa: ed. Seara Nova, 1974, (col. argumentos nº 10), em especial pp. 13-26 e 41-57.

científica do professor. Os modos, os meios da comunicação são pensados, ou como *indiferentes*<sup>8</sup>, ou como *naturalmente* decorrentes da própria competência científica. Se o professor é cientificamente competente - dir-se-há - ele saberá encontrar os meios comunicativos necessários ao ensino da sua disciplina. Ainda segundo esta perspectiva, em geral defendida pelos professores universitários, a formação pedagógica é considerada como não podendo ser adquirida senão pela *experiência pessoal*, por definição singular e intransmissível. A preparação pedagógica do professor será assim qualquer coisa para a qual, sem dúvida, uns são mais dotados do que outros, mas que, cada um, por si próprio, se pode ir adquirindo ao longo da vida, experiencialmente.

Há aqui, apesar de tudo, o desenhar de um certo *modelo* (ainda que não institucional) de formação de professores no qual esta é pensada como "saber de experiência feito". Este modelo, que designaremos por *experiencial*, pode, conforme os casos, estar na origem de um valioso processo de *auto-formação*, mediante o qual o professor, ao longo da sua vida como professor, vai apurando as suas habilidades e competências no sentido da descoberta de um estilo pessoal harmonioso ou, ao invés, dar lugar a uma *prática repetitiva* em que o professor, abandonado a si próprio, tende a reproduzir o *modus faciendi* dos seus próprios professores, efeito que, como se sabe, é uma das causas do tendencial conservadorismo da instituição escolar.

Trata-se de uma perspectiva que não está tão ultrapassada como se poderia pensar. Digamos que ela tem, ainda hoje, muitos adeptos. Para além dos professores universitários que, como vimos, tendencialmente a defendem (o que é compreensível se pensarmos que, nesta perspectiva, a Universidade é a fonte decisiva da formação do professor), outros adeptos são por vezes provenientes de lugares surpreendentes. É o caso do Ministério da Educação que, com grande facilidade e desenvoltura, aceita como professores pessoas sem qualquer preparação pedagógica (o que não acontece, por exemplo, ao nível do médico e do advogado que são impedidos de "exercer" sem a respectiva formação profissional) e que, às vezes, vai mesmo mais longe, aceitando como professores pessoas sem sequer a necessária preparação científica. É o caso também de todos aqueles professores (e são muitos, infelizmente) aos quais antes / durante / após um processo institucional de formação de professores, ouvimos pronunciar declarações do tipo: "Tudo o que aprendi ao longo do processo de formação de professores em que estive inserido é para esquecer"...

---

<sup>8</sup> A palavra *indiferença* esconde aliás uma pluralidade de sentidos com que podem ser pensadas as formas comunicativas capazes de fazer passar um saber: algo de simplesmente transparente, neutro ou inócuo, ou algo de subsidiário, secundário, ou mesmo desprezível. Em ambos os casos, o que falta é o reconhecimento da espessura da determinação pedagógica enquanto fenómeno comunicativo.

"A minha verdadeira formação começou quando, finalmente, me vi livre de todos os formadores e fiquei sozinho com os meus alunos". O que equivale a dizer, quando pude construir sozinho, *experiencialmente*, o meu caminho como professor.

Provavelmente, muitos desses professores têm fortes razões para dizer o que dizem. O que é que eles dizem, afinal? Recusam qualquer modelo de formação de professores que não seja experiencial. Numa palavra, a perspectiva experiencial não é tão escandalosa, tão ultrapassada como se poderia pensar. Ela tem, do seu lado, *três grandes verdades*:

1 – a formação científica de um professor é um elemento decisivo da sua formação (porventura, o mais decisivo),

2 – a experiência pessoal tem, na formação de um professor, uma importância irrecusável,

3 – há na actividade do bom professor algo que é da ordem do artístico. Dois bons professores não podem ser dois professores iguais. Para serem ambos bons, têm necessariamente que ser diferentes, inimitáveis...

Curiosamente os defensores desta perspectiva fazem destas três verdades uma *utilização*, a meu ver, *sofismática*. Porque é verdade que não se pode ser bom professor sem uma sólida formação científica (1º elemento), eles tendem a dizer que basta ter uma sólida formação científica para se ser bom professor. De modo paralelo, do reconhecimento da importância insubstituível da experiência pessoal na formação de um professor (2º elemento) tende-se a sublinhar, muito para lá do razoável, o carácter de radical intransmissibilidade da própria experiência<sup>9</sup>. Finalmente, da afirmação da componente artística na actividade de um bom professor (3º elemento), porque não há de facto modelos únicos nem regras universais para se ser bom professor, tende-se a remeter para a ordem do mistério e do inefável a responsabilidade inteira pelo sucesso de um ensino. A *profissão* de professor tenderá então a ser, uma vez mais, absorvida pela categoria da *vocação* pensada esta agora, não em termos religiosos, mas em termos psicológicos e estéticos (como *dom*, *dote*, *estilo*).

## § 2. Segunda perspectiva de formação de professores

A segunda perspectiva de formação de professores que me parece pertinente analisar constrói-se com base numa lógica muito diferente. Ao contrário da primeira, parte-se aqui do reconhecimento da necessidade de, para além da formação

---

<sup>9</sup> Com o que, em limite, aqueles que uma tal tese defendem caem em contradição performativa pois que, implicitamente, condenam à partida o fundamento primeiro do próprio ensino que se propõem ministrar.

científica, dar ao professor, no início da sua carreira, uma formação específica para professor (o que obriga à constituição de um modelo necessariamente institucionalizado).

O processo é o seguinte: o professor começa por ter que conquistar o seu diploma de estudos superiores (licenciatura, bacharelato, etc). Tal diploma é adquirido na *Universidade* e não visa directamente a profissão docente, antes permite o acesso a diversas profissões. O diploma universitário vai ser utilizado pelo futuro professor para a entrada na *instituição escolar* na qual, com outros professores, se dará início ao processo da sua formação como professor. Isto é, o diploma universitário (e a formação científica que lhe corresponde) funciona aqui, não apenas para consagrar uma competência ou garantir uma licença de ensino mas como aquilo que permite ao futuro professor adquirir o estatuto de *par*. A formação pedagógica realiza-se depois, fora da Universidade. O futuro professor é recebido no grupo de professores de uma escola e é aí – *inter-pares* – que se desenrola o processo da sua formação como professor. Trata-se portanto de uma perspectiva que se traduz num *modelo sequencial* que comporta dois momentos de formação distintos, sucessivos e heterogéneos: a formação científica e a formação pedagógica. Todos nos lembramos dos antigos estágios (cada grupo de estagiários com o seu orientador, por vezes, também o metodólogo, etc)<sup>10</sup>.

Em termos de aprendizagem, a formação do professor é aqui pensada como um *processo mimético* de *iniciação* e *imitação*. Em termos de princípio motor da formação, o elemento mais determinante é a *pessoa concreta do formador*. Tudo será diferente consoante o formador for, ou uma figura prestigiada, de elevada competência científica, de reconhecida capacidade pedagógica e qualidade humana, ou uma personagem parda, pardacenta, por quem a comunidade escolar (colegas e alunos) não manifesta qualquer especial respeito ou apreço, ou mesmo, no pior dos casos, um desses tipos humanos risíveis e amargos que povoam o "bestiário" escolar. Como se compreende, quanto menos clara for a qualidade do formador, mais precários são as possibilidades de formação que se oferecem ao futuro professor. Nuns casos, os mais duvidosos, o formador desencadeará a emergência de *tristes cópias*, sempre inferiores e mais pobres que o original. Cópias que tentarão fazer e dizer aquilo que

---

<sup>10</sup> Conhecido entre nós por *estágio clássico*, este modelo sequencial vigorou até ao 25 de Abril se bem que com uma curiosa singularidade: a exigência de aprovação num curso de "Ciências Pedagógicas" ministrado nas Faculdades de Letras. Podendo este curso ser ou não feito em paralelo com a licenciatura, o carácter sequencial do processo era mantido na medida em que o acesso ao estágio pedagógico supunha a aquisição prévia dos dois diplomas. Com o 25 de Abril, cai a figura do metodólogo e desaparecem "As pedagógicas". Mas o modelo mantém-se na sua sequencialidade até que, em 1980-81, é substituído pelo modelo da "profissionalização em exercício" o qual, em vigor até 1988, dará lugar ao actual sistema. No campo do ensino das ciências, a situação é significativamente diferente na medida em que, em 1971 é criado o modelo das Licenciaturas dos Ramos Educativos e, em 1983, o das Licenciaturas em Ensino, ambos modelos semi-integrados (ver Apêndice, "O Modelo Semi-Integrado das Licenciaturas em Ensino da FCUL", [adiante, p. +++++](#)).

o modelo, apesar de tudo, diria e faria melhor, que ficam por isso expostas à crueldade do formador, em regra proporcional à sua incompetência científica e pedagógica<sup>11</sup>. No entanto, pode também acontecer que a qualidade do formador faça dele um *exemplo exaltante*, alguém que apela à excelência, sugere e estimula a constituição, não agora de cópias, imagens decalcadas, imitações que, no processo da sua reprodução perderam qualidade e vigor, mas de *imagens dotadas de realidade própria*, imagens que, na textura e densidade que é a sua, afirmam algo que o modelo (por si próprio) não fez nem disse mas que, o seu exemplo, de alguma maneira desencadeou, impulsionou, sugeriu<sup>12</sup>.

### § 3. Terceira perspectiva de formação de professores

É, em grande parte, contra esta perspectiva que se vai constituir a terceira perspectiva de formação que propomos designar por *descritiva*. Trata-se agora de, recusando a formação construída com base na relação directa do professor em formação com um formador concreto (seja ele o "modelo" de tristes "cópias" ou o "exemplo" para "imagens" vigorosas) identificar e descrever *os ingredientes que fazem de alguém um bom professor*, escarpelizar, organizar e seriar os componentes que definem (abstractamente, portanto) o comportamento de um professor (médio). É o tão falado *perfil do professor*. A formação consiste, depois, no *treino / aquisição* dessas componentes, isto é na aproximação ao perfil previamente traçado. Processo de formação que só não é *manipulação* pura e simples em virtude da intervenção de um mecanismo subtil: o facto de o próprio professor dever participar na determinação dos objectivos da formação e dever tê-los aceiteado como objectivos da *sua* formação. A ideia é a de que, a partir do momento em que o professor reconhece determinado objectivo de formação e, além disso, o aceita como objectivo da *sua* própria formação, fica salvaguardada a legitimidade do programa de treino e aquisição dos *skills* correspondentes a que esse professor deverá ser submetido.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> O formador fica então reduzido à categoria de pedagogo-inspector, aquele que, como observa Alain, "tem por tarefa verificar, não se os alunos aprendem, mas se o professor trabalha (...), se preparou a sua lição" (cf. Alain, *Propos sur l' éducation*, Paris: Puf, 1932, pp. 91-92), isto é, *vigiar* se o professor se conforma ou afasta do modelo por si estabelecido. Só que, como Alain sublinha também, "o trabalho de vigilância torna quem o realiza irremediavelmente estúpido e ignorante" (*ibid*).

<sup>12</sup> Sobre a possível dualidade do conceito de imagem, remetemos o leitor para a obra clássica de Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen: J.C.B. Mohr, 1960 onde é estabelecida, tematizada e magnificamente explorada a diferença entre aquilo que o autor designa por *Abbild* (imagem-cópia) e *Urbild* (imagem-modelo).

<sup>13</sup> Esta é sem dúvida uma das razões que pode explicar porque razão a chamada "pedagogia por objectivos", hoje amplamente desacreditada enquanto processo de ensino/aprendizagem, tenha um tão grande sucesso na formação de professores. A aplicação sistemática desta "pedagogia" permite, de facto, transferir a responsabilidade da formação do formador para o formando que, deste modo, para além de *sujeito* em formação assume igualmente o papel de *agente* da sua própria formação. Para uma análise crítica da pedagogia por objectivos cf. "Pedagogia por Objectivos/Pedagogia com objectivos", [adiante/atrás](#), pp. ++++++

Em termos de fundamentação encontramos aqui em jogo dois grandes princípios :

1) um *postulado behaviorista* - o professor é ajustável a um perfil constituído por elementos comportamentais determinados como os desejáveis para um bom professor (médio)

2) um *postulado pedagoga* - há um conjunto de qualidades e comportamentos desejáveis em qualquer professor, independentes dos conteúdos do seu ensino e que, quando aplicados, conduzem ao sucesso do processo de ensino - aprendizagem de qualquer aluno (médio).

Em termos de formação, trata-se de substituir a *dinâmica de prestígio* da perspectiva anterior pela *tecnologia da média*, tranquilizadora nos seus efeitos de normalização e uniformização dos comportamentos. Trata-se de substituir a inquietante *presença concreta* do formador, e o processo mimético que ela desencadeava, por um *perfil abstracto* que todos os candidatos a professor devem, não agora *imitar*, mas *repetir*... O progresso é pouco, ou talvez mesmo, nenhum. Se a imitação, mesmo no pior dos casos, é da ordem da (re)produção, do desenho fidedigno e fiel, nela há ainda a possibilidade (mesmo que mínima) da participação de quem imita no vigor do gesto imitado<sup>14</sup>. A repetição, essa, é uniformização, puro automatismo.

Resta acrescentar que esta perspectiva descritiva da formação de professores se traduz normalmente em modelos institucionais em que são reconhecíveis duas tendências:

1) a inclusão no modelo de *um conjunto muito amplo de ingredientes de formação pedagógica*. Porque se parte de uma lógica (atomista) de decomposição do acto educativo nos seus elementos constituintes, porque se visa identificar todos (?) os elementos que intervêm no processo de ensino/aprendizagem, a tendência é para sobrecarregar o modelo, multiplicando o número de disciplinas de formação pedagógica, subdividindo-as em semestres, fragmentando-as em módulos; numa palavra, abrindo espaço à poeira das chamadas "ciências da educação".

2) quantitativamente reforçado em termos de formação pedagógica, o modelo tende a *descurar a formação científica*, quer limitando-a, restringindo-a ou reduzindo-a, quer (mais grave ainda), orientado-a logo de início para o ensino. Esquece-se que,

---

<sup>14</sup> Na imitação pode mesmo haver lugar para a mestria. Que o digam os infatigáveis desenhadores orientais que se preparam a vida inteira para se tornarem capazes de imitar a frágil ondulação de uma pequena haste de bambu... Sobre o conceito de imitação enquanto processo que exige a constituição, naquele que imita, de uma matriz de competências capaz de desencadear uma rede indefinida de performances correctas, veja-se de Gérard Genette, *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris: Seuil, 1982 (col. Points Essais n° 257), em especial pp. 106-128.

como escrevia Alain "aprender para ensinar é aprender mal"<sup>15</sup>. Aprender apenas o necessário para ensinar é, diríamos nós, porventura nada aprender.

Esta tendência, que está na base da constituição dos *modelos integrados*, constroi-se argumentativamente do seguinte modo: há uma competência pedagógica do professor que é independente, que nada tem a ver com a sua competência científica. É por essa razão que se pode saber muito e não ser bom professor, facto inegável de que todos temos imensos exemplos a referir. Assim sendo, mais valerá sacrificar uma parte da formação científica substituindo-a por (ou orientando-a *ab initio* para) componentes de formação pedagógica.

A questão porém é outra: poder-se-há ser bom professor sem uma sólida formação científica?

#### § 4. Três perspectivas

Estamos pois perante três perspectivas muito diferentes de formação de professores cada qual dando origem a diferentes modelos de formação, cada qual com os seus pressupostos, a sua lógica, os seus argumentos, cada qual com maiores ou menores potencialidades e limitações.

Se as olharmos agora em conjunto, apercebemo-nos de um traço interessante. Se, na perspectiva *experencial*, a formação científica, e portanto a Universidade, é tudo ou quase tudo na formação de um professor; se na perspectiva *mimética*, há, por assim dizer, um certo equilíbrio entre a formação científica universitária - condição *sina qua non* para a conquista do estatuto de par - e a formação pedagógica que se realizará *inter pares*, não já na Universidade mas na escola onde o futuro professor vai exercer a sua profissão; agora, na perspectiva *descritiva*, é a formação pedagógica (pensada em termos de ciências da educação) que ganha preponderância, que toma, por assim dizer, a dianteira do processo de formação, ao ponto de limitar ou sujeitar a formação científica do futuro professor às suas previsíveis necessidades como professor.

Em termos institucionais, o recurso às ciências da educação tende ainda a traduzir-se na criação e preponderância de uma *instituição intermédia* de formação de professores, entre a Universidade e a escola do ensino básico e secundário. Tal instituição, conforme os casos, poderá ser ou uma *Faculdade de Pedagogia* ou de *Ciências da educação* a quem são cometidas funções de formação de professores<sup>16</sup>, ou

---

<sup>15</sup> Alain, *op. cit.*, p. 85.

<sup>16</sup> É o que acontece actualmente na Faculdades de Letras da Universidade de Lisboa e na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa onde a leccionação das cadeiras pedagógicas da formação de professores é da responsabilidade de Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação.

instituições que têm por objectivo ocupar-se integralmente de toda a formação (científica e pedagógica) do professor. Desta segunda situação, o exemplo mais imediato entre nós é o dos *Cifops* (Centros Integrados de Formação de Professores) mas também as *Eses* (Escolas Superiores de Educação) ou os antigos *Magistérios Primários*. Outro exemplo interessante da história recente do nosso sistema de formação de professores foi a tentativa de constituição (aquando da experiência da "profissionalização em exercício" que vigorou de 1980 a 1986) de *Centros regionais de formação de professores* enquanto núcleos de orientadores pedagógicos disponíveis para a prestação ambulante de serviços às várias escolas apoiadas<sup>17</sup>.

### § 5. Três conclusões

*Em 1º lugar*, o facto de não ser porventura ocasional que cada uma das perspectivas e modelos de formação de professores aqui analisados mantenha uma relação diferenciada com a *Universidade*, isto é, que se revele uma tão forte imbricação entre "o Ensino Superior e a Formação de Professores" – justamente o tema - e título feliz - proposto pelos organizadores deste colóquio!...<sup>18</sup>

*Em 2º lugar*, o facto de a formação de professores não parecer poder escapar a uma relação de proporcionalidade *inversa* (e perversa) entre formação científica e formação pedagógica. Não reconhecer a necessidade de uma componente pedagógica na formação de professores é ignorar uma dimensão decisiva da sua futura capacidade enquanto agentes de transmissão dos saberes científicos. Mas, uma vez reconhecida a importância dessa uma componente pedagógica (seja ela de que natureza for), a solução tenderá a passar pela redução, maior ou menor, da formação científica do futuro professor de molde a dar lugar à formação pedagógica. Porém, qualquer sacrifício ao nível da formação científica de um professor se paga muito caro, mesmo em termos do seu futuro desempenho pedagógico.

*Terceira conclusão*. Se, como vimos, cada uma das perspectivas de formação de professores aqui analisadas propõe uma diferente forma de *articulação* entre formação científica e formação pedagógica; se, em cada caso, a formação do professor resulta de uma diferente *dosagem* entre componentes científicas e componentes pedagógicas, nenhuma delas comporta, ou parece sequer estar atenta, à importância decisiva de *uma terceira componente* para a qual gostaríamos agora de

---

<sup>17</sup> De início pensados como meros pólos de irradiação de orientadores pedagógicos que tinham nas escolas o seu terreno de acção, núcleos de formadores supostamente preparadas para prestar um apoio diversificado aos professores que se encontravam a fazer a sua profissionalização em exercício, rapidamente esses centros se burocratizaram, fixando-se como estruturas regionais intermédias, núcleos centralizados e regulados por um conjunto de princípios e normas de acção que, em determinados momentos, pretendeu mesmo constituir "doutrina".

<sup>18</sup> Cf. *supra*, nota 1.

chamar a vossa atenção. Trata-se de uma componente, que designaremos por *reflexiva*. Ela implica do futuro professor uma actividade de *distanciamento crítico* relativamente à sua própria competência científica e pedagógica e, simultaneamente, um esforço de *integração compreensiva* dos vários componentes da sua formação e de *busca interrogativa* de um sentido harmonioso e coerente para a sua futura actuação como professor. O que pretendemos é que, para lá da *competência científica*, sem a qual é impossível ser-se um bom professor, sem a qual o ensino perde porventura todo o sentido; para lá do domínio, da mestria, na utilização de metodologias, técnicas e processos de ensino que têm a ver com o *trabalho do professor em termos pedagógicos e performativos*, há na função do professor, no seu papel, na sua Ideia, uma exigência de flexibilidade que nenhuma das perspectivas e modelos de formação de professores que procurámos caracterizar explicitamente reconhece.

## § 6. Uma proposta

Daqui decorre uma proposta concreta para a formação de professores que passa pelo reconhecimento *explícito* da importância de uma componente reflexiva consistente e aprofundada na formação de um professor. São fundamentalmente três os níveis a que, a nosso ver, essa componente deve intervir:

1) o de uma *reflexão educativa* que interrogue e tematize as grandes finalidades da educação, que deslinde e dê conta do emaranhado de problemas e antinomias que se colocam a quem queira pensar seriamente as questões educativas.

2) o de uma *reflexão institucional* que interrogue o significado e funções da instituição escolar.

3) o de uma *reflexão epistemológica e interdisciplinar* que suscite a consciência crítica do professor relativamente ao seu próprio saber e lhe permita equacioná-lo na complexa situação actual de saberes.

Em termos de modelo, trata-se de introduzir estas três componentes reflexivas no currículo da formação de professores reservando-lhes para tal os adequados espaços e tempos curriculares. Importa porém salvaguardar duas condições: 1) que seja *explicitamente reconhecida* a importância de cada uma dessas componentes; 2) que seja encontrada, para cada uma delas, uma correspondência *própria e autónoma* no curriculum de formação de professores.

É que a *reflexão* tem as suas regras e exigências. Ela é uma actividade interrogativa intencionalmente orientada que não se compadece com

espontaneismos bem intencionados mas acríticos. Ela não pode pois ser *diluída* nas diferentes disciplinas científicas e pedagógicas, qual tonalidade humanizante e beata que permitisse adoçar as suas agruras e asperezas. A reflexão não é a reelaboração de opiniões, memórias ou conhecimentos já adquiridos. Uma tal prática, frequentemente confundida com a reflexão, nada mais faz do que reforçar pressupostos e convicções em que cada um está já embrenhado.

Sob pena de se transformar numa patinagem/derrapagem no vazio, a reflexão supõe o alargamento da informação, a aquisição de novos conhecimentos. Por outras palavras, a reflexão só pode ser provocada e alimentada pelo afastamento relativamente ao senso comum e pela entrada num universo específico de sentido: o da tradição reflexiva da Humanidade – a Filosofia.

Como acontece com todos os outros saberes, a Filosofia não é propriedade de ninguém, antes pode ser partilhada por todos. Há nela aliás uma irreprimível vocação pedagógica e comunicativa. Porém, como também acontece com todos os outros saberes, ela exige um enorme *esforço* de alargamento cultural e cognitivo, passa pela dedicada *submissão* às determinações próprias de um saber historicamente constituído, obriga à *humildade* de um estudo atento, aturado e rigoroso de novos e amplos conteúdos.

### § 7. Uma última questão!

Qual a institucionalização adequada deste modelo? Pensamos que na institucionalização deste modelo há um lugar irrecusável, se bem que de modo algum exclusivo, para a Universidade, tanto a nível de formação inicial, como da formação contínua. Tal não equivale porém a dizer que a formação de professores se possa realizar *apenas* na Universidade. Se, inegavelmente, é à Universidade que cabe a responsabilidade inteira no que toca à aquisição das competências científicas de nível superior que são exigíveis ao professor, já na formação pedagógica há, segundo cremos, um lugar insubstituível para o contacto directo com a realidade escolar, tanto na perspectiva experiencial ( de auto-formação) como na perspectiva da formação inter-pares ( hetero-formação mimética )<sup>19</sup>.

No entanto, para lá da formação *na e pela* escola, há elementos na formação pedagógica de um professor que lhe devem ser proporcionados na Universidade, nomeadamente, na mesma Universidade em que foi adquirida a sua formação científica: o futuro professor é assim convidado a encarar a sua formação pedagógica

---

<sup>19</sup>Para dar apenas um exemplo, refira-se a experiência insubstituível que consiste em assistir a uma aula e ter oportunidade de a discutir com o professor que a deu.

na linha de continuidade e em estreita articulação com a sua formação científica É que não há uma maneira de ser professor que seja aplicável a qualquer tipo de ensino<sup>20</sup>.

Para além disso, só a Universidade, pelo seu recuo face às exigências profissionais imediatas, pelo facto de resguardar o professor de uma imediata inserção na situação concreta da escola e dos alunos, garante condições para um alargamento cognitivo da experiência e para o desenvolvimento de uma reflexão consciente e informada.

Em termos de *formação inicial*, só a Universidade, ao manter o futuro professor na condição de *aluno*, isto é, retardando por mais algum tempo o reconhecimento do seu estatuto de par, não lhe permitindo o salto para a outra instituição — a escola — que fará dele definitivamente um professor, dá tempo ao professor para ampliar a sua compreensão dos problemas educativos, aprofundar a consciência da sua função de professor, equacionar de forma crítica e informada a importância, o significado e o valor *daquilo* que se propõe ensinar.

Em termos de *formação contínua*, só a Universidade oferece ao professor oportunidade de abandonar, por um breve espaço de tempo, o seu estatuto de professor e reencontrar-se na situação de *aluno*.

E que melhor formação para um *professor* que a da consciência da sua eterna condição de *aluno* ?

\*\*\*

Numa época como a nossa, devastada por todas as guerras e crueldades, por todos os desequilíbrios, intransigências e injustiças, não podemos limitar o professor a um mero técnico. Não podemos permitir que o professor não tenha a flexibilidade necessária para reconhecer o valor da sua actividade (reflexão educativa e institucional) e o sentido de um saber que vale a pena ser ensinado. (reflexão epistemológica e interdisciplinar). Não podemos perder de vista que toda a *educação* e todo o *ensino* parte dos homens e dirige-se aos homens, ainda mesmo quando passa pelas máquinas.

---

<sup>20</sup> Na verdade, pensar a actividade do professor como independente daquilo que ele ensina é acreditar na existência de métodos e técnicas de ensino supostamente neutros ("científicos"), aplicáveis a qualquer domínio disciplinar, independentes das particularidades regionais de cada uma das áreas do saber. Aqui reside, a nosso ver, o grande pecado do discurso pedagógico e, bem entendido, uma das razões decisivas para o vazio epistemológico das auto-intituladas "ciências da educação".

Por outras palavras, *como professores*, cabe-nos manter acesa a chama de uma certa esperança. Ela não é para hoje, nem para nós. Mas talvez seja *amanhã*, para os nossos *alunos*.

# APÊNDICE

## 0 Modelo Semi-Integrado das Licenciaturas em Ensino da FCUL

A título de apêndice, gostaríamos de ilustrar a possibilidade de concretização de algumas das teses e propostas aqui defendidas mediante a análise de um modelo real de formação de professores. Referimo-nos àquele em que estão inseridos os alunos das Licenciaturas em Ensino da FCUL e que, sem estar explicitamente institucionalizado como modelo reflexivo de formação de professores, abre contudo espaço a essa possibilidade.

Trata-se de um modelo semi-integrado (vide, adiante, fig. 1) em que o processo da *formação científica* universitária é seguido, em regime de integração nos dois últimos anos da licenciatura, por um *curriculum* de *formação pedagógica* o qual, por sua vez, antecede o período de *estágio* (E.) numa escola secundária (E.S.) previsto para o 5º ano. Quanto à formação pedagógica propriamente dita, ela é composta por um conjunto de componentes curriculares que, a nosso ver, se organizam nos cinco grupos seguintes:

1) componentes de enquadramento geral - "História e Filosofia da Educação" (H.F.E.) e "Pedagogia" (P.);

2) componentes relativas à atenção devida à figura do aluno (A.), ao conhecimento das suas determinações psicológicas e sociológicas, "Psicologia da Educação" (P.E.) e "Sociologia da Educação" (S.E.), respectivamente;

3) componentes relativas ao trabalho do professor (P.), tanto na perspectiva de uma "Didáctica Geral" (D.), como das "Metodologias Específicas" (M.) correspondentes às diferentes licenciaturas (Ensino da Matemática, da Física e Química, e da Biologia e Geologia);

4) uma componente teórico-prática constituída por uma disciplina intitulada "Acções Pedagógicas de Observação e Análise" (O.A.);

5) uma cadeira opcional intitulada "Seminário Interdisciplinar" (S.I.) com conteúdo variável e aberto.

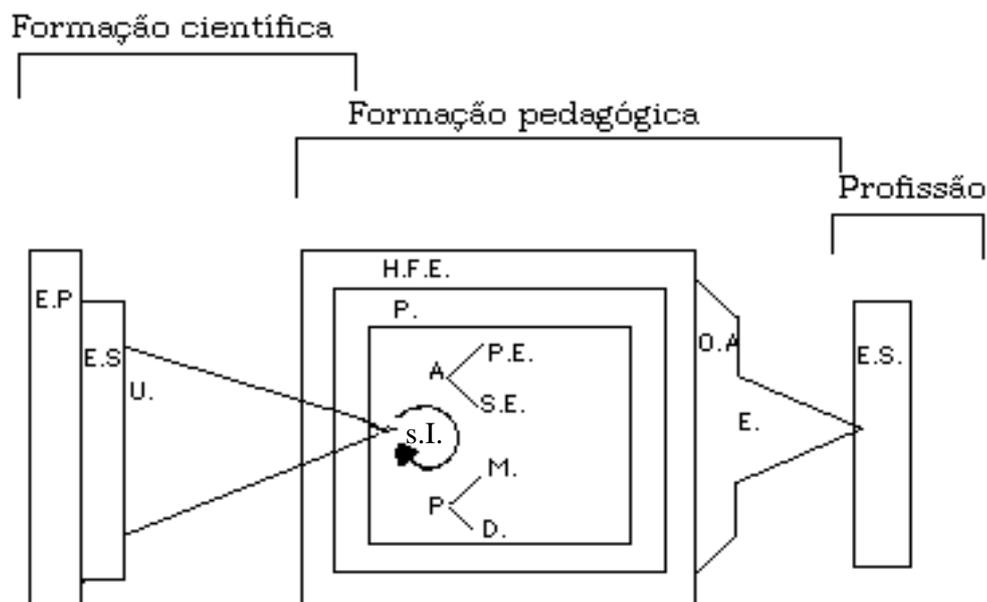


figura 1

No equilíbrio deste modelo, que consubstancia uma experiência já de 20 anos, gostaríamos de sublinhar o facto de, embora não explicitamente, ele permitir viabilizar a concretização das três componentes reflexivas acima referidas, a saber: a reflexão educativa, a reflexão institucional e a reflexão epistemológica e interdisciplinar.

Em primeiro lugar, é de salientar a inclusão de uma cadeira de "História e Filosofia da Educação" (H.F.E.) lugar curricular exacto e explicitamente vocacionado para a *reflexão educativa*. Trata-se de uma cadeira absolutamente decisiva para todos aqueles que pretendam conquistar uma compreensão historicamente sustentada dos grandes problemas educativos e das suas implicações filosóficas, éticas e políticas e cuja inclusão neste *curriculum* mostra bem até que ponto os seus autores estavam conscientes de que a formação de professores de ciências não deve deixar-se instrumentalizar por orientações de natureza meramente descritiva ou tecnicista.

Em segundo lugar, o facto de o modelo incluir uma cadeira intitulada "Ações Pedagógicas de Observação e Análise" (O.A.) que visa facultar aos estudantes-futuros-professores um contacto directo e antecipado com a instituição escolar na qual vai desenrolar-se a sua futura actividade como professores. Cadeira que, caso não se perca em praticismos estiolantes, pode oferecer uma oportunidade enriquecedora de deslocamento de perspectivas e que, por essa razão, pode facilmente constituir-se como espaço curricular capaz de promover uma *reflexão institucional* centrada sobre a realidade escolar.

Finalmente, refira-se o "Seminário Interdisciplinar" (S.I.), componente que, porventura, constitui a maior novidade deste modelo. Trata-se de uma cadeira que, como vimos, os autores do *curriculum* em causa intencionalmente reservaram como espaço curricular aberto, de índole indeterminada e que, por essa razão, abre a possibilidade de nela se promover uma reflexão epistemológica e interdisciplinar. Na verdade, foi justamente para este "Seminário Interdisciplinar" que, pela primeira vez em 1985-86, me pareceu possível e legítimo propor um programa de estudos em que fosse estabelecida alguma relação entre Epistemologia e Ensino das Ciências<sup>21</sup>. A cadeira, que foi ministrada tanto a nível de licenciatura como de mestrado<sup>22</sup>, constituiu-se a partir de então como o momento curricular no qual, aos futuros-professores de ciências, era dada a oportunidade para, pelo contacto, discussão e confronto com as principais formas de pensar a ciência do seu tempo, reunirem elementos que lhes permitissem aprofundar e fundamentar as suas próprias concepções epistemológicas, daí podendo - depois - vir a retirar algumas indicações quanto aos métodos e procedimentos a adoptar, futuramente, no seu ensino<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> A título ilustrativo, transcrevo o programa por mim proposto em 1985/6 para a cadeira "Seminário Interdisciplinar" sob a designação inicial de "Teorias Epistemológicas e Teorias de Ensino" e, posteriormente, de "Epistemologia e Teorias de Ensino" e "Epistemologia e Ensino das Ciências". Ao que julgo saber, esta terá sido a primeira vez que, em Portugal, uma cadeira de Epistemologia integrou um *curriculum* de formação de professores de ciências: 1. Introdução. 2. O problema do conhecimento. Abordagem sistemática. Implicações ontológicas e antropológicas do problema do conhecimento. Conhecimento e Aprendizagem. Modelos da aprendizagem e Teorias de Ensino. O problema epistemológico. História das ciências, Filosofia das ciências e Epistemologia. O estatuto disciplinar da Epistemologia. 3. Apresentação de três posições epistemológicas diferentes e das suas incidências ao nível das teorias de ensino. Bachelard: um modelo internalista, descontinuista e cumulativista. Uma pedagogia da ruptura; Kuhn: um modelo externalista, descontinuista e não-cumulativista. Uma pedagogia do jogo; Piaget: um modelo externalista, descontinuista e cumulativista. Uma pedagogia da acção.

<sup>22</sup> Na verdade, perante o reconhecimento da importância desta cadeira para a formação de professores de ciências e desde os primeiros cursos de mestrado ministrados no Departamento de Educação da FCUL, fui criada uma cadeira com um programa similar. De registar que, de então para cá, essa cadeira foi invariavelmente escolhida pelos alunos de mestrado sempre que lhes foi oferecida como uma das opções possíveis.

<sup>23</sup> Três anos depois da redação deste texto, ou seja, a partir de 1997, o espaço curricular "Seminário Interdisciplinar" foi retirado dos *curricula* das Licenciaturas em Ensino da Física/Química e da Biologia. Pelo contrário, na Licenciatura em Ensino da Matemática ele foi substituído - e com vantagem - por um "Seminário Temático" certamente acrescido de uma cadeira intitulada "Interdisciplinaridade Ciências-Matemática". Ou seja, neste momento, na FCUL, na Licenciatura em Ensino da Matemática está consignada a oportunidade curricular de uma reflexão epistemológica ("Seminário Temático") e de uma tematização da questão interdisciplinar ("Interdisciplinaridade Ciências-Matemática").