

FERNANDA IRENE FONSECA: uma referência na formação de professores de língua

Fátima Braga

Gostaria de começar a minha intervenção para manifestar a honra que tenho em participar nesta homenagem à Professora Fernanda Irene Fonseca, profissional que muito admiro e pessoa a quem devo alguns dos trilhos que profissionalmente percorri, entre 1989 e 2005¹, período em que a minha vida se cruzou com o Ramo Educacional Francês da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP).

Esta comunicação tem o intuito de ressaltar o papel da homenageada na formação dos professores de língua. Por este motivo apresentarei as linhas de força da tese de doutoramento que, há um ano, defendi na Universidade do Minho² e que teve como objecto de estudo o modelo de formação inicial (Francês) desta Faculdade, em vigor entre 1988 e 2005³.

Inserida no paradigma do pensamento do professor, a investigação aqui referida debruçou-se sobre as representações dos intervenientes no modelo⁴, tendo assumido a forma de um estudo quantitativo, qualitativo, longitudinal e transversal⁵, orientado pelos seguintes objectivos:

¹ Entre 1989/90 e 1993/94 como orientadora de estágio pedagógico numa escola secundária adstrita à FLUP e entre 1994/95 e 2004/05 como acompanhante da prática pedagógica ligada à FLUP.

² *Ramo Educacional FLUP: um projecto reconceptualizado* (2005), tese de doutoramento que dá continuidade à dissertação de mestrado intitulada *Formação Inicial e Práticas Curriculares de Professores Principiantes - Um estudo de caso* (1998).

³ A Licenciatura no Ramo Educacional Francês da FLUP funcionou pela primeira vez no ano lectivo de 1988/89, para o primeiro ano. Os primeiros estágios decorreram no ano de 1992/93. A última vez que o 1º ano da licenciatura funcionou foi em 2000/01, tendo esses alunos desenvolvido o seu estágio em 2004/05.

⁴ As suas imagens e noções, construídas no decurso de todos os dias e que configuram o seu património cognitivo partilhado (Santos Silva, 1999a).

⁵ Longitudinal porque questionou o modelo em diferentes fases da sua evolução, transversal porque inquiriu e entrevistou os diferentes intervenientes – alunos, formadores, órgãos decisores e empregadores - esta investigação orientou-se pelo seguinte problema de investigação: “Conhecer o grau de satisfação dos licenciados pelo Ramo Educacional FLUP relativamente ao cumprimento das metas da UP” e conduziu-nos à questão estruturante: “Como se cruzam os Modelos de Formação de Professores com as Políticas Educativas, com as Políticas de

- ⊙ Avaliar as variáveis curriculares e organizacionais do Modelo de Formação Inicial da FLUP (Francês) na reestruturação curricular em vigor entre 1988/98 e 2004/05⁶;
 - Compreender essa estrutura à luz:
 - dos Modelos de Formação Inicial de Professores;
 - das Políticas Educativas dos anos 80 e 90;
 - das Políticas de Formação Inicial.
- ⊙ Avaliar as representações dos professores formados pela FLUP, no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional operado na formação, por acção do cumprimento das metas da UP que com esse desenvolvimento são consentâneas.
- ⊙ Analisar os pontos de vista dos formadores (docentes universitários e orientadores de estágio) e dos empregadores (conselhos executivos das escolas básicas e secundárias) acerca do cumprimento das referidas metas da UP.

Ao fazer o enquadramento institucional desta investigação ressaltou a vocação eminentemente pedagógica com que a FLUP foi (re)criada em 1961. Na verdade, após o seu nascimento com a Lei nº 861 de 27 de Agosto de 1919 - “é criada na Universidade do Pôrto uma Faculdade de Letras, com um quadro de disciplinas, grupos e secções análogo ao das mesmas Faculdades de Lisboa e Coimbra” (artigo 11º), isto é, Filologia Clássica, Filologia Românica, Filologia Germânica, Ciências Históricas e Geográficas e Filosofia – a FLUP é extinta pelo Decreto nº 15.365 de 12 de Abril de 1928 (o último exame de licenciatura realizou-se a 29 de Julho de 1931)⁷.

Formação Inicial e com o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores formados pelo Ramo Educacional da FLUP?”

⁶ O curso foi regulamentado pela portaria nº 659/88 de 29 de Setembro, a qual também consagra as directivas para as mesmas licenciaturas das Faculdades de Letras das Universidades de Coimbra e de Lisboa, assim como da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do curso de licenciatura em Ensino de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Nos termos do disposto no nº 20, nº1, da portaria 659/88, de 29-9, foi ainda aprovado, sob proposta dos respectivos conselhos científico e pedagógico, o regulamento interno do estágio pedagógico da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, publicado no D.R. nº193 - II série, de 23-8-91, página 8597. Os pontos 3.2.1 e 3.2.2, assim como os pontos 4.1, 4.2, 4.3 e 4.4 foram posteriormente alterados, por proposta do conselho científico da Faculdade de Letras, tendo sido publicados no D.R. nº37 - II série, de 13-2-97, na página 1899.

⁷ Diga-se a propósito que o artigo 6º do referido quadro legal explicitava: “o pessoal dos estabelecimentos extintos pelo presente decreto ficará na situação de adido, devendo o Governo tomar oportunas disposições a fim de o ocupar segundo as respectivas habilitações” e que,

A faculdade foi reaberta pelo Decreto-Lei nº 43.864 de 17 de Agosto de 1961. As aulas iniciam no ano lectivo de 1962-63, mas apenas com as licenciaturas em História e Filosofia e com “o Curso de Ciências Pedagógicas” (Decreto-Lei nº 43.864: artº 3⁸). Este Decreto-Lei, considerando que a missão das Universidades engloba a preparação profissional, a investigação científica e o ensino cultural, explicita que “a necessidade de impregnar de humanismo a formação científica e técnica do estudante universitário já hoje não se discute. O que se discute - e continuará a discutir-se – é a escolha dos meios a utilizar para isso” (Decreto-Lei nº 43.864: 1023, apud Bizarro & Braga, 2003). Começa então uma relação mal assumida da instituição com a pedagogia, até que, em 1974, a formação pedagógica obtida na universidade é abolida, para só voltar a ser integrada na instituição em 1988, com o Ramo Educacional⁹.

Na FLUP, este ramo de formação surgiu como uma tentativa de combinar o modelo integrado com a tradição sequencial¹⁰, única hipótese de sobrevivência para

pelo Decreto-Lei nº 23.189 de 31 de Outubro de 1933, o Ministro da Instrução pública foi autorizado a “mandar prestar serviço como professores provisórios nos liceus aos professores adidos da extinta Faculdade de Letras da Universidade do Pôrto, nos grupos correspondentes às licenciaturas em que tiverem sido graduados” (ponto único).

⁸ Só sete anos depois de ter sido reaberta, isto é, em 1968, se assiste ao funcionamento, na instituição, da licenciatura em Filologia Românica; em 1977 as Filologias dão lugar às Línguas e Literaturas Modernas.

⁹ Em 1971 surgem as licenciaturas do Ramo Educacional em Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia das Faculdades de Ciências – sob a forma de modelo bi-etápico sequencial - e, em 1975-76, as licenciaturas do modelo de formação integrada ao nível do bacharelato, reestruturados em 1978-79, passando a atribuir o grau de licenciatura, nas Universidades Novas. Nestas últimas, a componente científica da especialidade, as ciências da educação e a prática pedagógica decorrem ao longo de todo o curso, que culmina com o estágio pedagógico no 5º ano, procurando-se deste modo a articulação entre a formação na especialidade e a formação pedagógica, num único sistema de formação (LIMA *et al.* 1996). É neste contexto que as Faculdades de Letras das Universidades Clássicas se vêem na necessidade de, em 1988, implementarem o Ramo Educacional, regulamentado pela Portaria nº 659/88 de 29 de Setembro.

¹⁰ Campos (1995) caracteriza os modelos integrado e sequencial, considerando que no primeiro as componentes disciplinar e pedagógica são simultâneas ao longo do curso, desde o seu início, além de articuladas entre si. Neste caso o aluno entra directamente para um curso de formação de professores. No segundo ocorre em primeiro lugar a formação nas disciplinas a ensinar, que em geral não se destinam só à formação de professores, e só depois aparece a formação pedagógica; esta, que deve ocorrer antes do início da docência, pode estar incluída no curso ou constituir um curso diferente - este modelo sequencial diz-se bi-etápico. O autor afirma que o modelo integrado é o mais divulgado actualmente em Portugal, sendo que “apenas seguem o modelo *sequencial*, de um só curso, os cursos assegurados pelas universidades

uma instituição que continuava (e continuou) a considerar que a área de especialidade é a formação científica e que não a queria ver misturada com a formação pedagógica (que o contexto sócio-político a obrigou a albergar). A propósito da história de luta que marca os dezassete anos de vida do Ramo Educacional desta instituição, é importante o comentário do Professor Doutor Rui Vieira de Castro, que utilizei no resumo desta comunicação, sobre os diálogos que então se travaram e sobre o papel que a área de estudos linguísticos, pela voz da Professora Doutora Fernanda Irene, teve no projecto da formação de professores, nomeadamente dos professores de línguas. Trata-se de uma perspectiva esclarecida que subscrevemos na íntegra:

na FLUP é claro o papel que a Prof^a. Doutora Fernanda Irene Fonseca teve na dignificação do Ramo Educacional”, num período em que o modelo de formação inicial adoptado “passa a fazer coexistir no quadro do mesmo projecto diferentes tradições académicas, diferentes modos de perceber as conexões entre a formação académica e a prática profissional, no limite, diferentes formas de entender a missão da universidade (Castro, 2005: s/p).

Acrescentamos a esta referência uma acção que ultrapassa o âmbito da Universidade do Porto e se projecta internacionalmente, como coordenadora transnacional dos Projectos Europeus PEC-CONTACT e PEC-LINGUA-SOCRATES “Formação de Formadores”. Os partenariados internacionais estabelecidos neste âmbito, por seu intermédio, permitiram à FLUP envolver-se, utilizando as palavras da própria, numa linha de investigação-acção partilhada no interior de um grupo transnacional de responsáveis pela formação de professores de língua (Fonseca, 1999). Em termos de dinâmica interna, e entre outros aspectos, nasceu deste trabalho o instrumento de avaliação dos estagiários de Francês que vigorou desde 2001-2002 até ao final do modelo, em 2004-2005.

Este foi, e a título de exemplo, apenas mais um aspecto que consubstancia a posição da Professora Fernanda Irene Fonseca relativamente à assunção, pela FLUP, da Formação Inicial de Professores. A este propósito transcrevemos as suas palavras: “Se fizeram uma adequada e consciente integração do ramo educacional, as Faculdades de Letras não estão a «resignar-se» a perder a sua especificidade para conseguir sobreviver; estão, muito pelo contrário, a cumprir a sua função específica, alargando o seu alcance” (Fonseca, 1994: 16).

Na verdade, tratou-se de um esforço continuado para encontrar confluências e espaços complementares nas suas diferenças, onde frequentemente só havia tensões, de tal modo que (e voltamos a citar o professor Rui Vieira de Castro)

privadas, pelas Faculdades de Ciências das universidades antigas e pela Faculdade de Letras do Porto” (Campos, 1995: 13).

Estas diferenças tornaram muitas vezes difícil, não raro impossível, uma discussão serena sobre os projectos de formação inicial de professores, discussão que raramente conseguiu cruzar as fronteiras dos vários territórios académicos”. Assim, “nestas escolas o projecto da formação de professores (...) não tiveram, nem no passado nem em tempos mais recentes, uma emergência e desenvolvimento pacíficos (*ibidem*: s/p).

E a professora Fernanda Irene esteve sempre na primeira linha de defesa de uma formação inicial de professores congruente, com uma forte sustentação científica e uma firme realização pedagógica e didáctica, tentando a articulação entre o que António Nóvoa descreveu como os “sectores conservadores que continuam [continuavam] a desconfiar da formação de professores e a reexaminar a constituição de um corpo profissional prestigiado e autónomo” e os “sectores intelectuais que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional da acção universitária” (Nóvoa, 1995b: 21).

Uns e outros tinham do ensino a visão de uma actividade que se realiza com naturalidade a partir de um corpo de conhecimentos científicos, o que fez com que a *integração* - na dupla acepção que pressupõe a sinergia entre a formação na especialidade e a formação pedagógica e entre a prática e a teoria - se tivesse revelado, desde o início, uma tarefa difícil, na “ideia de que o professor é essencialmente um transmissor de saber e que basta saber bem para comunicar bem” (Estrela & Estrela, 1977: 27).

Com a intervenção cientificamente esclarecida e eticamente sustentada de quem aqui nos traz nesta homenagem foi, porém, possível convocar, para a leitura do real, e a par do conhecimento na especialidade, o conhecimento elaborado pelos investigadores das Ciências de Educação e as suas grades de leitura dos fenómenos, fugindo ao que Maria Teresa Estrela chamou atitudes maniqueístas que leve “a ignorar ou a invalidar *a priori* todos os estudos que não se insiram no paradigma aceite por cada um de nós como mais legítimo, [nomeadamente aqueles que] falam do «educuês» mas não questionam o «economicês», o «medicinês», o «direitês» ou o «engenhariês»” (Estrela, M.T., 2002: 11).

Não é, porém, menos exigente o momento presente. É que ressalta, do que ao longo da tese de doutoramento que aqui invocamos foi analisado, a ideia de que parece inevitável, na actualidade, que a educação seja invadida pelas leis da concorrência, da competitividade e do individualismo. Porém, e por essa mesma razão, é necessário que a educação se assuma hoje, mais do que nunca, como um espaço vital de libertação.

Se os tempos que correm parecem não poder fugir à lógica mercantilista do mercado e da globalização, e a máxima neoliberal *menos estado, mais mercado* persegue cada um, os tempos exigem também de cada cidadão - e dos trabalhadores intelectuais com especial acuidade - uma intervenção organizada e concertada, que

aposte na capacitação dos indivíduos e, logo, nas causas da justiça, da racionalidade e do rigor.

Se a (des)ordem neste início de século XXI se caracteriza pela *irracionalidade* global¹¹, são as mini-racionalidades que daí resultam que, na sua multiplicidade, serão os alvos privilegiados da actuação dos professores, como sugere Boaventura Sousa Santos. A tarefa da educação consistirá, então, em “reconstruir um arquipélago de racionalidades locais” (Santos, 1995: 99). Trata-se, no fundo, de fundar, por esta via, uma lógica de resistência, dentro da lógica própria da pós-modernidade¹², “na medida em que elas [as racionalidades locais] forem democraticamente formuladas pelas comunidades interpretativas” (*ibidem*: 99).

Capacitar para “afirmar sem ser cúmplice, criticar sem desertar”, assim criando “necessidades radicais” (*ibidem*: 94-95) parece-nos, pois, ser a missão do sistema educativo e formativo na actualidade. Formar a consciência da irracionalidade global e, simultaneamente, a convicção de que só localmente ela pode ser combatida, constitui o cerne da resistência pós-moderna a que nos estamos a referir e que Boaventura Sousa Santos esclarece com a metáfora da *consciência do excesso* e da *consciência do défice*:

Imagino uma escola pragmática, a qual consistirá de duas classes. Na primeira, chamada consciência do excesso, aprendemos a não desejar tudo o que é possível só porque é possível. Na segunda classe, chamada consciência do défice, aprendemos a desejar também o impossível. Os estudantes da pós-modernidade reaccionária só frequentam a primeira classe. Os estudantes da pós-modernidade de resistência frequentam as duas ao mesmo tempo porque sabem que só assim é possível aprender a formular necessidades radicais (*ibidem*: 95)¹³.

¹¹ A ideia de irracionalidade global “inabarcável e incontrollável” (Santos, 1995: 91) que caracteriza a sociedade pós-moderna opõe-se à “ideia moderna da racionalidade global da vida social e pessoal” (*ibidem*: 91) apesar de nela ter a sua origem. A *irracionalidade global* é, assim, o resultado da desintegração da racionalidade global moderna da vida social e pessoal.

¹² “a teoria crítica moderna afirma-se pela negação do mundo (...) a teoria crítica pós-moderna é afirmativa na medida em que a busca incessante de alternativas se dá pela via da reciclagem das realidades” (*ibidem*: 94).

¹³ Quero, com esta metáfora, afirmar que as ideias que ressaltam, ao longo dos seis capítulos que compõem a tese de doutoramento que serviu de mote para esta comunicação, extravasam a avaliação do curso e da Instituição – Ramo Educacional Francês da FLUP – e remetem para o período de mudança que vivemos e cujas características, segundo Readings (2003) são as seguintes: 1. O Estado-Nação e a noção moderna de cultura surgiram juntos, uma vez que “a universidade e o Estado tal como os conhecemos são essencialmente instituições *modernas*, e

Numa altura em que a ideia de Universidade procura encontrar uma saída para a inoperância que resulta do “impasse entre um radicalismo militante e um desespero cínico” (Readings, 2003: 49), e em que é desafiada para reinventar novos procedimentos organizacionais, novas estruturas de formação e novas metas relacionais, fica-nos a certeza de que há um trilho já aberto pela Professora Fernanda Irene Fonseca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bizarro, R. & Braga, F., 2003b, “A formação inicial de professores na FLUP: contributos para a memória dos factos”, *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Campos, B.P., 1995. *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: IIE. (Relatório encomendado pela Comissão Europeia a diversas redes de universidades europeias, tendo em vista perspectivar a implementação do programa SOCRATES).
- Castro, R.V., 2005, “A formação inicial de professores de línguas: dilemas actuais e perspectivas de desenvolvimento”, *Actas do 1º Encontro Nacional de Formadores do Ensino Superior de Professores de Línguas Estrangeiras*, Porto, FLUP.
- Estrela, M.T., 1997, “Introdução”, In MT Estrela (1997) (dir). *Viver e Construir a Profissão Docente*, Porto, Porto Editora.

que a emergência do conceito de cultura deve ser entendida como uma maneira particular de lidar com as tensões entre estas duas instituições da modernidade” (READINGS, 2003: 16).

2. A Universidade foi, historicamente, a principal instituição da cultura nacional no Estado-Nação moderno. 3. O Estado-Nação e a noção moderna de cultura estão a deixar de ser úteis à economia global e transnacional em que vivemos. 4. Este processo é normalmente designado por globalização. 5. A mudança a que nos referimos tem implicações de fundo para a universidade: Se a universidade moderna foi o braço ideológico do Estado-Nação, a universidade contemporânea será, cada vez mais, uma empresa burocrática, uma vez que “a universidade contemporânea está a deixar de ser o braço ideológico do Estado para se transformar numa empresa orientada para o consumidor, que está organizada de forma burocrática e é relativamente autónoma”, orientada para o “desenvolvimento não de uma «cultura nacional», mas de «recursos humanos» para o mercado” (*ibidem*: 21). 6. A *excelência* está a tornar-se, paulatina, mas assertivamente, o lema da universidade contemporânea, ao mesmo tempo que “o papel social mais lato da universidade anda ao deus dará. O lugar que a universidade ocupa na sociedade deixou de ser claro, bem como a natureza exacta dessa sociedade” (*ibidem*: 12). Dito por outras palavras, “o apelo à excelência assinala o facto de já não existir nenhuma ideia de universidade, ou antes, de essa ideia ter agora perdido todo o conteúdo” (*ibidem*: 49).

- Estrela, M.T., 2002, “Editorial”, In Maria Teresa Estrela (ed.), *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Julho 2002, vol.1, nº1*. Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Fonseca, F.I., 1994, *Pedagogia da Escrita – perspectivas*, Porto, Porto Editora.
- Fonseca, F.I., 1999, “Avant Propos”, In F.I.Fonseca (coord.), *Former les Tuteurs de LVE: un Défi Européen*, Porto, FLUP – PEC SOCRATES/LINGUA.
- Lima, L. et al, 1996, *O Modelo Integrado 20 anos depois - Contributos para uma Avaliação do Projecto de Licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho*, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Nóvoa, A., 1995b, “Prefácio à segunda edição”, In A.Nóvoa (org.) *Profissão Professor*, Porto, Porto Editora.
- Readings, B., 2003, *A Universidade em Ruínas*, Coimbra, Angelus Novus
- Santos, B.S., 1995, *Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento.
- Santos Silva, A.E., 1999a, “A ruptura com o senso comum nas ciências sociais”, In A. SANTOS SILVA e J.M. PINTO (orgs.), 1999, (1ª edição 1986). *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto, Edições Afrontamento.

Escola Secundária Henrique Medina
CIEEd da Universidade do Minho
ffbraga@iol.pt