

O LUGAR DO ENCONTRO – REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Luís Fernandes

Texto da Candidatura ao Prémio de Excelência Pedagógica da Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

Novembro de 2013

ÍNDICE

Introdução.....	3
1. Os difíceis começos	3
2. A sala de aula, lugar de encontro	4
3. Algumas estratégias pedagógicas	7
4. Adaptar, renovar, inovar	10
Nota final	13

INTRODUÇÃO

Propõe-se neste texto um conjunto de reflexões que fundamentem uma prática: a nossa atividade docente na Universidade do Porto. São reflexões *a posteriori*, resultando dum recuo introspetivo e crítico sobre um percurso iniciado em 1986. Primeira advertência: as reflexões *a posteriori* não estão isentas de *a priori*. Porque aquilo que acontecer neste texto é uma síntese particular do que queríamos fazer quando fomos investidos na função docente, daquilo que fizemos realmente, das crenças que trazíamos já sobre o que é ensinar e aprender, do que é ser docente e ser estudante.

As dúvidas sobre as decisões antes da primeira frase multiplicam-se e adensam-se. Rompendo por esta floresta, tomámos um caminho: o que a seguir se apresenta é sobretudo experiencial. Que pode ser uma reflexão sobre uma prática se não quiser ser mero formalismo? Recorrer ao experiencial assumindo o desafio da auto-observação – com a peculiaridade de ser esta exposta ao juízo de terceiros. Talvez, afinal, seja uma reflexão sobre a transformação das crenças iniciais. Ou talvez só o retrato com que gostávamos que nos fixassem num álbum – porque nunca saberemos o quanto somos presas do nosso próprio desejo.

Diríamos que se trata portanto dum exercício existencial, encarando aqui a palavra num duplo sentido: o da existência rasa, que é aquela que é saída do acontecer, o que no nosso caso e dado o objetivo aqui presente é uma existência docente; o da interrogação sobre este plano raso, procurando discernir escolhas e decisões sobre o modo de ir sustentando uma prática. Um texto existencial, portanto. Sem ser existencialista, porque aposta numa visão do mundo mais fundada na empatia e no otimismo. Importa este esclarecimento porque aquilo que se faz enquanto docente não é indeligiável numa visão do mundo – ensinar não é neutro.

As próximas páginas organizam-se de acordo com quatro grandes momentos: o primeiro é o do começo da nossa vida profissional enquanto docente; os segundo e terceiro são os da delimitação de alguns princípios pedagógicos que nos guiam, os do ensaio e da fixação das estratégias que a própria prática, através dos seus resultados, foi legitimando; o quarto reflete sobre a mudança, pensada nas dinâmicas do adaptar, do renovar e do inovar.

1. OS DIFÍCEIS COMEÇOS

O que é começar a lecionar no ensino superior? Era assim quando nos iniciámos, não é muito diferente hoje: num sistema que privilegia as qualidades desenvolvidas e exibidas na investigação, a docência é um campo deixado ao saber-fazer de cada um. As primeiras vezes perante uma turma sentimo-nos desarmados, vendo então quanto era difícil aquilo que até aí, enquanto alunos, criticávamos com facilidade...

Como planejar uma aula? Como interpretar o plano no momento de a dar? E como dá-la realmente ao percebermos que o plano não é a aula? A palavra interpretar não está aqui ao acaso – porque tem algo do trabalho de ator enfrentar quem nos olha à espera do que fizermos no papel que ali desempenhamos. Recordamos o prazer que assumir esse papel nos dava, mas também as dúvidas e, aqui e ali durante o desenrolar da aula, as inseguranças. A primeira estratégia de que nos socorremos foi a de trazer à memória os que, no nosso percurso de estudantes, nos marcaram enquanto professores. Como faziam para nos manter a atenção viva e o desejo de aprender os que foram inesquecíveis, os que interferiram decisivamente nas nossas escolhas e no nosso modo de olhar o mundo? Como decidiam perante o inesperado numa aula, perante uma dúvida irrespondível, uma provocação, um conflito? Que coisa faria com que fossem estimados pela turma? Onde estava, enfim, a pedra de toque da arte e ofício docente?

A reflexão que propomos ao longo deste texto é uma resposta, ainda que incompleta, a estas questões. Funda-se portanto na memória dum percurso enquanto aluno e na análise crítica duma trajetória enquanto docente. Em última instância, será um exercício sobre a nossa própria presença enquanto ator no campo da educação – não por devaneio narcísico, mas como método de extração dos princípios que governam uma prática. Juntamo-nos assim ao movimento que, estando em curso, tem ainda muito caminho para ser aprofundado: o da atenção às nossas práticas pedagógicas, reafirmando a Universidade como escola e como espaço de ensino/aprendizagem, num tempo que tem sobrevalorizado a sua função investigativa.

2. A SALA DE AULA, LUGAR DO ENCONTRO

O pensamento elementar do senso comum olha para a aprendizagem como um resultado dependente sobretudo das capacidades cognitivas – não vai ainda assim tão longe o tempo em que dizíamos das crianças na escola serem umas “espertas” e outras “burras”, qualidade conferida por essa entidade um tanto etérea que era a inteligência. Estamos hoje mais distantes destas imagens simplificadas, mesmo ao nível do senso comum.

A primeira característica que convém sublinhar acerca da aprendizagem é que esta não se reduz à aquisição de conhecimentos. Esta ideia, ainda muito instalada nas concepções espontâneas dos vários atores do contexto educativo, é responsável por práticas de ensino apostadas na transmissão unidirecional do “especialista” ao “iniciante”, concebendo este como um recetáculo do saber. Reduccionismo ao cognitivo, portanto, no qual assentam as imagens correntes do “professor que sabe muito” e do “aluno que deveria saber a matéria toda” - o que pressupõe por sua vez a ideia ingênua de que existe um curriculum que é “a matéria toda”. Em que mais consiste então, se quisermos resgatá-lo ao reduccionismo cognitivo? As outras dimensões com as quais devemos complexificar o conceito – e portanto as práticas que o transformam em ação – decorrem do facto de sermos um animal eminentemente social.

A segunda característica que queremos destacar acerca da aprendizagem liga-se, precisamente, à nossa natureza social. Na fidelidade a esta natureza, a aprendizagem – e, em sentido mais geral, o desenvolvimento e a educação – não podem ser senão relacionais. Uma evidência simples deste facto decisivo, de que todos temos a experiência mais ou menos direta, é o modo como vemos uma criança a aprender a falar, e o modo como intuímos que essa aquisição depende do simples facto de falarmos com ela. Não pretendemos inventariar aqui os fatores que determinam a aprendizagem, mas chamar a atenção para a importância da relação nesse processo. É nesta que assentamos - vêmo-lo agora em retrospectiva olhando o nosso próprio percurso - a procura de bom desempenho na prática docente.

O modo mais simples e, acreditamos, o mais eficaz de nos relacionarmos é o que acontece de pessoa a pessoa. Somos seres em co-presença, é por ela e através dela que atualizamos a nossa percepção do mundo e do nosso mundo interno. Seria isto uma trivialidade não fosse o caso de estarmos, com o advento da sociedade do conhecimento assente nas novas tecnologias, a instalar a relação progressivamente no espaço virtual. Estamos provavelmente a modificar dum modo decisivo aquilo que é o encontro, que milenarmente se construiu como relação pessoa-a-pessoa. Perante a dominância atual dos corpos e das interações virtuais, advogamos a sala de aula como o espaço do corpo e da voz materiais. Lugar da presença física em que as vozes são o veículo de cruzamento das falas – e a organização duma aula é a sequenciação ordenada destes cruzamentos.¹

A sala de aula pode com certeza ser definida de muitas maneiras – definamo-la aqui como o lugar do encontro. E dum encontro que se desenvolve dinamicamente em relações múltiplas, de estudante a estudante, de grupo a grupo, do docente com todos eles. Também ser docente pode

¹ Não opomos, como vemos fazer frequentemente, o virtual ao real, mas ao material. O virtual é não só real como tem vindo a tornar-se um definidor da própria realidade e, por via da utilização intensiva da imagem, definidor duma nova modalidade do presencial. Resistimos no entanto à secundarização da presença material que tem vindo a marcar os novos palcos relacionais. Seja-nos permitido o jogo de palavras para defendermos um materialismo dialético, sendo agora os pólos desta dialética o virtual e o material.

concerteza ser definido de muitas maneiras – definamo-lo aqui como gestor de relações. Em tempos de celebração do empreendedorismo, digamos dele que é Um empreendedor do encontro: alguém que utiliza em primeira instância a sua presença e o seu gosto pela interação, num estar pleno que não se refugie por trás dos diapositivos do *powerpoint*, imobilizando assim a possibilidade das trocas verbais, as questões e o confronto, com o argumento de que são desvios escusados ao escrupuloso curso que a aula deve observar. Uma aula não é um espaço de transmissão linear, é um sítio de encontros entre saberes em que o risco da relação tem de ser assumido de frente para a turma. Se assim for, o espaço é participado – e a participação é condição do conhecimento, desde as primeiras aquisições do recém-nascido aos complexos mundos teórico-metodológicos das equipas de investigação.

Temos, ao longo dos anos que levamos na docência, apostado neste caminho. Não foi, como já deixámos entrever ao início, uma decisão tomada no espaço frio das escolhas estritamente racionais – foi ela própria uma determinação relacional, construída em primeira instância na vontade de aprender com aqueles que eram os professores que nos entusiasmavam, suscitando desse modo a motivação para o estudo, para a exploração, para a pesquisa. Dito doutro modo, foi antes um acontecer que vem da nossa filosofia espontânea de vida, que é a de existir no prazer da relação.

E os maus momentos?, perguntarão. E as vezes em que este estilo pedagógico correu mal – por exemplo o estalar dum conflito? É o risco das relações. Acontece que ensinamos num curso que forma psicólogos, que são por excelência profissionais da relação. E a relação aprende-se praticando-a, ensaiando-a numa teia de interações onde a emoção e o afeto não estão ausentes, como decorre do simples facto de não sermos um animal puramente racional. Assumimos assim a emergência do conflito como possibilidade de aprendizagem: da gestão dos afetos, do binómio contenção/expressão de sentimentos, dos limites da agressividade, da discussão de consensos. Tudo isto são capítulos em manuais de recursos humanos – mas dificilmente se treinam sem assumir o risco da sua vivência direta.

Seja assim a sala de aula também este palco. Porque, repita-se, estamos a formar futuros psicólogos, que terão de manejar estes comportamentos como parte importante do seu trabalho e daquilo que se espera deles. Se a base em que assentamos o princípio pedagógico fundamental é aquilo que acontece de pessoa a pessoa, podemos encarar o caminho para a excelência pedagógica como um progressivo *tornar-se pessoa*, para utilizar o título duma das mais conhecidas obras de Carl Rogers.²

² Carl Rogers é um dos maiores nomes da história da psicologia. O seu percurso é inspirador enquanto pedagogo e terapeuta, e os seus conceitos de empatia, de autenticidade e de aceitação incondicional conservam todo o seu potencial para o *tornar-se pedagogo* – seja-nos permitido o jogo de palavras com o seu *Tornar-se pessoa*.

Em suma, aceitar a sala de aula como lugar do encontro, prepararmo-nos para a gestão de relações, assentarmos esta gestão na nossa própria experiência enquanto seres relacionais. Podíamos sublinhar estas características fazendo o exercício caricatural daquilo que é o professor no pólo oposto disto, a que vamos chamar o professor não-relacional. Seria alguém que circula entre o gabinete e a sala de aula olhando em frente sem possibilidade de ser interrompido por algum estudante na passagem; que, uma vez na sala, liga os instrumentos auxiliares da comunicação, fita o infinito ali perto na parede ao fundo e profere os conteúdos num ritmo que não tem possibilidade de ser interrompido por algum estudante; que comunica as normas de avaliação como quem publica um decreto; que guarda cinco minutos para dúvidas no final da aula mas que os ocupa sempre a acabar a matéria; que é diligente e rápido a colocar os materiais na plataforma digital para o trabalho autónomo do estudante, mas que se esquece sistematicamente de estar no gabinete durante o horário de atendimento presencial.

O professor não-relacional é um professor *by the book* – talvez antes *by the handbook*, usando a aula para reduzir a disciplina que leciona ao manual que adota. É, enfim, um herdeiro do estilo magistral das velhas aulas em vetustos anfiteatros. Todos nós tivemos alguma vez no nosso percurso um professor destes. E é importante que o tenhamos tido – porque na aprendizagem por modelagem é útil alguém de quem digamos “não, eu não vou ser assim!”. Ao professor *by the book* preferimos o professor *by the person*.

3. ALGUMAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Da forma como falamos da sala de aula enquanto lugar do encontro já pudemos ir inferindo princípios e estratégias pedagógicas que defendemos e procuramos realizar no dia-a-dia da docência.

A estratégia primeira é a da relação. Dito assim, é ainda vago: porque não há provavelmente “a relação”, mas vários estilos consoante os atores em co-presença, os papéis de que estão investidos nesse momento e as circunstâncias contextuais.³ Para tornar o quadro ainda mais complicado, há determinantes da relação que são inconscientes, como é bem exemplificado pela

³ Reconhecemos nesta nossa postura a marca de Erving Goffman e da sua concepção dramatúrgica da vida social, que desenvolveu em obras hoje clássicas como *The presentation of self in everyday life*, de 1957, ou *Behavior in public places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, de 1963.

postura e pela gestualidade, ou por entoações vocais de que não estamos conscientes quando envolvidos na interação. Diríamos que os níveis proxémico e quinésico da comunicação nos escapam quase totalmente, embora possam ser progressivamente objetivados pela tomada de consciência do próprio corpo enquanto instrumento básico neste processo.

Caberia aqui perguntar quantas vezes nos é dada oportunidade de ensaiar este trabalho formativo, diríamos aqui neste caso mesmo performativo, ao longo da nossa trajetória docente. Tudo se passa como se falar em público, que é o que acontece numa aula, fosse algo de espontâneo, uma questão de jeito, essa forma bem portuguesa de falar de competências, que cada um aperfeiçoaria à sua maneira – ou não aperfeiçoaria, prolongando assim o mito do “excelente investigador que não tem muito jeito para dar aulas”...

A relação é, pois, algo que se concretiza através duma dramática tão rica que, até certo ponto, podemos dizer que se trata dum fenómeno irrepetível. Fenómenos deste tipo dependem fundamentalmente da experiência – o que não quer dizer que os tornemos cada vez mais eficazes, pois a experiência pode ser empobrecedora. Devemos, portanto, intencionalizá-la de acordo com estratégias pessoais. A empatia é, para nós, a basilar. Um modo de a exercitar e atualizar é a vigilância perante o esquecimento. De quê? Da nossa qualidade de sujeitos aprendentes. E não nos referimos com isto apenas à reconhecida necessidade de aprendermos sempre, mas também à necessidade de nunca esquecermos o que é ser aluno. Estar do outro lado, pormo-nos de vez em quando também nós na situação de aluno, deve ser um mecanismo de atualização da formação. A expressão “aprendizagem ao longo da vida” ganha assim um sentido que supera a simples atualização de conhecimentos – o que seria outra vez a redução ao cognitivo -, sendo um permanente reaprender a ser aluno pelo exercício ativo deste papel.

Apostar na relação é comunicar. A aula, mais do que transmitir, comunica. Queremos dar aqui ao termo um sentido mais repleto, que pode ser metaforizado fazendo notar que, se é inequívoco que vivemos nas sociedades da informação, já é mais discutível que vivamos em sociedades da comunicação. Voltaríamos aqui à questão do encontro a que nos referimos atrás, acrescentaremos agora que a estratégia a empreender a este respeito é o comunicar a partir de si. O docente não é mero veículo de mensagens, é produtor de sentidos a partir de conteúdos aparentemente objetivos a que professores e alunos vão chamando “a matéria”. Vem ao caso a este propósito aquela velha máxima que diz que não se ensina só pelo que se sabe, mas pelo que se é. Seria este o momento, se fosse aqui o espaço próprio, de retomar a discussão sobre o papel da

Universidade, entre o dilema da sua redução à formação de especialistas e a sua vocação universalista de lugar do crescimento dos indivíduos e da afirmação dos valores.⁴

A eficácia duma estratégia assente na comunicação não decorre do efeito declarativo de grandes princípios: se estes não forem operacionalizados num agir sistemático ficarão apenas no plano das intenções. Uma forma de ter *feedback* sobre a nossa eficácia comunicativa pode ser, em coerência com o princípio da relação, estar atentos a factos que, por parecerem apenas incómodos num primeiro olhar, podemos ter tendência a descartar, mas que podem ser de valor informativo. Destacamos dois deles, que tomamos como sinais que, se fosse em clínica, poderiam ter o valor de sintoma: o ruído e o absentismo.

Em aulas de grande grupo todo o docente tem a experiência do desenvolvimento de pequenos focos de ruído, episódicos e relativamente velados; outras vezes tornam-se mais contínuos e são aquilo a que na gíria chamamos “burburinho”. O nível deste tipo de interferência pode ser tomado como um indicador do modo como o docente é capaz de fazer fluir o curso da aula, tanto no aspeto do conteúdo como do processo utilizado para a sua veiculação. Avisa-nos a experiência que o ruído diz mais acerca do desempenho do professor do que do comportamento dos estudantes – e assumimos a previsível impopularidade que esta assunção terá junto de muitos colegas...

Quanto ao absentismo, pode também ser tomado como sinal do envolvimento nas aulas. É mais fácil e tranquilizador para o docente tomá-lo como sinal do desinteresse do estudante pelas suas obrigações – mas, tal como no caso do ruído, diz-nos também aqui a experiência que, consciente ou não, é um sinal que os estudantes enviam e que deve ser tido em conta.

É útil, como modo de correção de ambos os sinais que acabamos de destacar, aproveitar todos os espaços informais para receber informação sobre as aulas. Uma estratégia mais direta pode ser a de discutir frontalmente estes sinais com a turma, no pressuposto de que o problema não está apenas num dos lados, mas que resulta duma dinâmica interativa que importa consciencializar e corrigir.

Devemos preocupar-nos igualmente com dimensões instrumentais - desde logo com a voz e com a forma como ela passeia pela sala e chega a cada um. Quantos de nós já meditaram no modo como usam a voz? O Treino vocal, num tempo em que tanto se fala de tecnologias ao serviço do ensino, é a aposta nessa prodigiosa máquina que é o aparelho fonador. A voz é corpo, porque produzida nele. Mas é algo que se desprende no mesmo segundo do lugar onde acaba de se formar e nos torna presentes ao outro. Falar-nos-ão os físicos na onda acústica, mas a voz transcende a sua

⁴ Este dilema é antigo, vão mudando apenas as retóricas que o dizem. A atual passa pela insistência nos enunciados em torno da ligação ao tecido empresarial, do modelo da universidade-empresa, da empregabilidade dos cursos, do treino de competências...

dimensão material e é esse intangível onde a mente se exprime e chega à mente do outro. A voz concretiza plenamente a indissociabilidade mente/corpo, que o dualismo cartesiano seccionou.⁵

4. ADAPTAR, RENOVAR, INOVAR

Pode a voz continuar a ser o principal operador da relação pedagógica num tempo marcado pelas novas modalidades de comunicação à distância? Por que é destacado pelos estudantes um docente que utiliza apenas em grau moderado dispositivos tecnológicos como as plataformas de *e-learning*, o *moodle* ou técnicas como o *data show*?

Chegados a este ponto, detenhamo-nos um pouco na análise duma das palavras que mais conformam o espírito do tempo: “inovação”. Ocorre com ela o que sempre acontece quando, pela força da sua insistência no discurso dominante, tornamos omnipresente uma palavra: naturalizamo-la, passando a incorporá-la no nosso repertório sem a discutir.

Se por inovação se entende a incorporação dos vários dispositivos maquínicos que a tecnologia tem permitido transferir para o terreno educativo, a nossa posição é clara: as exterioridades servem tanto à nossa mais hábil relação com o mundo como à emergência de novas fontes de problemas.⁶ São portanto aquilo que fizemos com elas – e da faca podemos extrair a preparação do alimento ou o golpe que mata.

Mas podemos dar um sentido menos material à inovação e dizer que ela acontece sempre que nos distanciamos da função docente como repetição monótona de rotinas, seja nos conteúdos, seja nos métodos de ensino, seja na forma de avaliar. A insatisfação com o já adquirido é condição da sua renovação. Isto implica a auto-observação e a interiorização das avaliações que sobre nós se vão produzindo, desde as formais às que aceitamos quando acontecem na descontração duma conversa no bar da faculdade – porque muita da informação relevante nas instituições flui, como têm mostrado os psicossociólogos do trabalho, nos seus espaços intersticiais.

Uma forma talvez pouco espetacular mas segura de produzir inovação é transferir para os conteúdos da aula os processos e os resultados da investigação em que o docente está envolvido.

⁵ Falamos das “mentes brilhantes” ou dos “espíritos superiores” como os indivíduos onde a humanidade atinge o seu auge. Mas já exaltar o corpo nos remete imediatamente para as *passerelles* da moda ou para o *podium* onde sobem os corpos perfeitos - eis o que fez à máxima grega “mente sã em corpo são” o dualismo cartesiano...

⁶ Tomamos aqui “exterioridade” no sentido que lhe atribui Michel Serres, na obra *Le petit poucet*, 2013. Exterioridades são as realizações que permanentemente a espécie humana tem concebido como extensão de si própria, evidenciando a técnica como motor da História. As exteriorizações mais importantes criam pontos de viragem, desde a ponta de sílex há milhares de anos ao recente computador. Notemos que a linguagem é uma exterioridade, ao prolongar o pensamento projetando-o para lá do limite físico do indivíduo.

Procede-se deste modo a uma adaptação daquilo que está a ser investigado àquilo que pode ser ensinado. A divisão entre as *teaching schools* e as *research schools*, que alimenta polémicas sobre o que é a excelência de cursos e faculdades, é um modo artificial de fraturar o que é uno: a Universidade investiga para poder ensinar e ensina para alimentar o circuito da investigação. Isto mesmo sentimos na nossa prática docente: é mais fácil estruturar a aula, é mais simples comunicar nela e suscitar questionamentos quando se expõe e discute o que se está a investigar. Temo-lo feito por sistema ao longo do nosso trajeto, resultando no surgimento de unidades curriculares cujo desenho foi extraído em grande parte dos nossos trabalhos de investigação.⁷

O risco para a possibilidade da inovação é, assim, a incapacidade de renovação e a dificuldade na adaptação, no sentido que acabámos de lhes dar. O risco vem da repetição de processos, da estereotipia e do desencanto, que formam uma circularidade com as rotinas; vem ainda da segmentação rígida entre as funções de investigador e de docente. Cabe à imaginação questioná-las de maneiras várias. Dê-se o exemplo duma aula sobre a genealogia do controle social na modernidade (unidade curricular Teorias do Controle Social), em que a sala de aula é substituída pela antiga cadeia da Relação do Porto ou pelo hospital Conde de Ferreira: são os próprios espaços a suscitar a compreensão da lógica disciplinar que esteve presente à transformação do controle social, suscitando questionamentos que dificilmente surgiriam no contexto rotineiro da aula.

Outro risco é o da sobreutilização daquilo que, ainda há pouco, constituía uma melhoria nas possibilidades de comunicação no espaço pedagógico. Tomemos o exemplo daquele que é provavelmente o mais sobreutilizado: o *datashow*, vulgarizado na gíria escolar como “o *powerpoint*”. Constitui uma exterioridade que tem feito caminho nos métodos de organização das aulas e das exposições orais, tanto por docentes como pelos estudantes. De tal modo se tornou presente que, utilizando-a nós com parcimónia, já nos temos questionado sobre o que se passará de errado connosco...

Nas primeiras aulas é habitual que, no final, alguns estudantes se nos dirijam solicitando “os *powerpoints* da aula” ou perguntando, caso os não tenha usado, se vou mesmo assim elaborá-los para os disponibilizar. A experiência acumulada diz-nos que, para alguns estudantes, esta disponibilização corresponde a facilitar a única fonte de que lançarão mão para o estudo na respetiva unidade curricular, contribuindo assim involuntariamente para reforçar uma lógica de esforço mínimo.

⁷ Referimo-nos sobretudo às unidades curriculares de Sistema Social e Comportamento Desviante, Teorias do Controle Social e Intervenção Social e Redução de Riscos (esta última não lecionamos, mas foi durante a reforma curricular dita “de Bolonha” que a estruturámos e propusemos na nova grelha curricular)

No fim do semestre, porém, tem acontecido uma situação que merece ser examinada. Na última aula de cada unidade curricular solicitamos aos estudantes que produzam um discurso livre, numa folha em que não inscrevem o seu nome ou qualquer outro elemento de identificação, dando apenas dois tópicos: avaliação dos conteúdos e pertinência da unidade curricular para a sua formação de futuro psicólogo; avaliação do desempenho do docente. Atentemos nos dois excertos abaixo, que são exemplificativos de algo que têm referido com alguma frequência:

“O que gostei mais nesta disciplina foi o professor quase não usar powerpoint”

(estudante de Teorias do Controle Social, ano letivo 2012-13)

“O hábito da visualização de powerpoints que nos foi inculcido ao longo destes anos também é um grande obstáculo ao seguimento do fio condutor da aula”

(estudante de Sistema Social e Comportamento Desviante, ano letivo de 2010-11)

A aula não é uma sequência de procedimentos maquínicos, é um acontecimento relacional. O recurso recorrente a exterioridades – no sentido em que as explicitámos atrás – pode descentrar a aula da relação, promovendo sobretudo o rápido débito de conteúdos. Isto envolve um risco: o de mecanizar o modo de expor, atendo-se estritamente ao material exibido pela sucessão de imagens. Há assim a forte probabilidade dum empobrecimento da comunicação, pela redução do discurso ao previamente fixado e pela sua subordinação a um ritmo a descompasso com o processamento eficaz por parte do estudante. Digamo-lo sem rodeios: se a estratégia é prática, pode induzir passividade não apenas para o estudante mas, não em menor grau, para o próprio docente.

Contornar este risco implica fazer um uso moderado deste meio pedagógico, diminuindo assim o risco do bloqueio da comunicação verbal mais espontânea. A vantagem desta é que mobiliza ativamente o docente, que fará necessariamente pausas para organizar o pensamento e alinhar conteúdos. Estas pausas são a respiração da aula, porque adequam o ritmo do pensamento ao da sua produção verbal, compassando-se assim com o tempo dos ouvintes/interlocutores.

Perante a predominância atual da cultura da imagem, a proposta duma narratividade que compagine verbo e pensamento aparece revalorizada pelos recetores da comunicação, como exemplificamos no excerto seguinte:

“A forma como os conteúdos são expostos permitiu desenvolver nos alunos uma postura crítica e não passiva, como meros recetores de informação”

(estudante de SSCD, ano letivo de 2012/13)

A investigação em psicologia demonstrou já cabalmente o modo como organizamos a experiência narrativamente, embora a apresentemos *a posteriori* esquematizada em formas aparentemente mais sofisticadas, de que releva em ciência a lógico-formal. Um bom exemplo da nossa propensão à narratividade é o uso da metáfora: ela é um esquema cognitivo de apreensão da realidade que utilizamos dum modo recorrente na vida quotidiana.⁸

Se para os especialistas da literatura é um recurso estilístico, a metáfora é para os psicólogos cognitivos um esquema de organização da informação que retira a comunicação dum espécie de lisura objetiva para uma espessura que lhe confere riqueza polissémica. Quando comunicamos, não transmitimos apenas informação, sugerimos nuances e propomos sentidos – mesmo quando pensamos estar a ser completamente objetivos, posto que aquilo a que chamamos objetividade é também um sentido para a organização do real.

NOTA FINAL

A possibilidade de dedicarmos um tempo do nosso labor diário à escrita deste documento de reflexão pedagógica permitiu-nos um olhar pelo nosso próprio percurso enquanto docentes, num exercício de questionamento da própria prática. Um desses momentos que, em linguagem corrente, diremos de parar e olhar para trás – modo preparatório, acreditamos, de recarregar a bagagem para o que ainda falta. Fomos assim conduzidos à sala de aula como encontro, a aula como narratividade, aos conteúdos como desafios à integração entre o investigado e o ensinado, a inquietação perante a rotina como abertura para a adaptação, a renovação e a inovação.

Depois da discussão em que nos fomos envolvendo ao longo destas páginas é tempo de concluirmos. Encontrámos na tensão entre tradição e inovação que Thomas Khun considerava o motor do desenvolvimento científico o fundamento orientador da prática docente. Khun chamou-lhe *tensão essencial*⁹. Possa ela ser inspiradora do espaço pedagógico como lugar da tensão criadora.

⁸ A nossa investigação com populações de zonas socialmente desfavorecidas, vistas nas representações estereotipadas do senso comum como fazendo um uso mais restrito da língua, tanto no léxico como na sintaxe, mostrou-nos como o uso da metáfora é quotidiano, bem como o de outros recursos que dão às narrativas locais dos interlocutores uma textura bem menos simples do que se supõe.

⁹ A expressão inspirou mesmo o título da sua obra de 1997, *A tensão essencial*.

