

RECONFIGURAR A PROFISSIONALIDADE DOCENTE ATRAVÉS DE UMA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA¹

Flávia Vieira
Universidade do Minho
flaviav@iep.uminho.pt

Resumo

No presente texto, apresento dimensões da minha actividade docente enquanto actividade que articula ensino, investigação e desenvolvimento profissional, no contexto da formação pós-graduada de professores. Essa articulação implica a reconfiguração da profissionalidade docente, neste caso ilustrada com a exploração de uma *pedagogia da experiência*. O texto enquadra-se no movimento mais vasto dos projectos TPU, acrónimo que desde desde 2002 tem vindo a ser usado para referir projectos desenvolvidos na Universidade do Minho, que têm como principal finalidade *Transformar a Pedagogia na Universidade*. Estes projectos, de natureza multidisciplinar, têm vindo a implicar docentes de diversas áreas de conhecimento na indagação e disseminação das suas práticas, e é na qualidade de membro da equipa que aqui escrevo sobre o meu percurso e algumas das estratégias pedagógicas que tenho vindo a experimentar, evidenciando os seus pressupostos, princípios, natureza, potencialidades e limitações. Trata-se, portanto, de um testemunho, simultaneamente pedagógico e investigativo, de que a indagação do pensamento e da acção dos professores pode constituir uma via de transformação da pedagogia.

Introdução

A transformação da pedagogia na universidade é uma necessidade incontornável. Não se trata apenas do Processo de Bolonha, que requer uma reforma curricular e pedagógica considerável, envolvendo as instituições num processo de transição paradigmática. Trata-se, também, de um movimento mais vasto de construção de novos sentidos para o ensino superior, radicado em mudanças profundas no papel que as universidades hoje desempenham, e que exigem uma reconfiguração da profissionalidade docente através da articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional.

O presente texto ilustra dimensões dessa reconfiguração com base na minha experiência enquanto formadora de professores em cursos de pós-graduação da Universidade do Minho². Tem sido nesse contexto profissional que, desde 2002/2003, tenho vindo a desenvolver o que designo globalmente como *pedagogia da experiência*, uma expressão que se reporta à centralidade da experiência na formação dos professores-formandos e no meu próprio desenvolvimento enquanto formadora. O meu percurso situa-se, ainda, no contexto mais vasto dos projectos TPU – *Transformar a Pedagogia na Universidade* –, desenvolvidos na Universidade do Minho desde 2002 e que tenho vindo a coordenar. Estes projectos, de natureza

multidisciplinar, assentam na articulação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional dos professores, concorrendo para a vulgarização da investigação ao serviço da pedagogia (v. Vieira, 2005a, 2008a; Vieira et al. 2004 e 2008). Embora aqui me situe apenas no meu caso, ele faz parte de uma história com muitas personagens, algumas das quais participaram no simpósio apresentado no Congresso e cujos textos podem ser encontrados nestas actas.

Começo com um breve resumo do meu percurso no âmbito destes projectos, no que diz respeito à minha actuação na formação pós-graduada de professores, passando depois à apresentação de estratégias que tenho vindo a implementar e avaliar no sentido de explorar e consolidar uma pedagogia da experiência nesse contexto. Concluo com alguns dilemas que me parecem significativos quando os professores universitários resolvem ser também investigadores das suas práticas, num cenário que é ainda fortemente dominado pela investigação de natureza disciplinar e onde as preocupações pedagógicas, fazendo parte de uma retórica associada ao Processo de Bolonha, estão ainda longe de constituir uma prioridade na agenda académica.

1. Uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores

1.1 Tudo tem um princípio...

Sou formadora de professores há cerca de 25 anos, e sempre procurei inovar a minha prática, mas só em 2002/2003 comecei verdadeiramente a fazer dela objecto de estudo. Tal ficou a dever-se ao facto de me ter envolvido no primeiro projecto TPU (CIEd, 2002-2004), o que me levou, juntamente com colegas de outras áreas disciplinares, a investigá-la de modo mais intencional e sistemático do que até aí. Na altura, não sabia onde até onde essa primeira experiência de investigação pedagógica me conduziria, mas agora, em retrospectiva, compreendo que nada voltaria a ser como antes. Daí em diante, a minha actividade de ensino passou a constituir um processo continuado de transformação e compreendi que a emancipação dos professores com quem trabalho depende da minha própria emancipação. Por outras palavras, não me basta querer desenvolver uma pedagogia que seja emancipatória *para os outros*, neste caso os professores dos ensinos básico e secundário; ela deverá sê-lo também *para mim*, e isto implica-me directamente no escrutínio do meu pensamento e acção, na interrogação do seu potencial e dos seus limites. Só assim serei capaz, eventualmente, de conduzir os formandos por caminhos semelhantes. Embora eu e eles partamos de posições distintas e antecipemos destinos também distintos, durante o tempo em que trabalhamos juntos somos parceiros da mesma viagem: partilhamos e confrontamos convicções e dilemas, definimos rumos, negociamos procedimentos e, acima de tudo, procuramos construir em conjunto uma visão de educação que guie os nossos passos em direcções comuns.

Porque sempre defendi uma formação reflexiva de professores, em 2002/2003, numa das disciplinas de pós-graduação que tenho vindo a leccionar, decidi começar a levar mais a sério as minhas convicções, explorando uma abordagem que promovesse a reflexividade crítica e a autodirecção dos professores-formandos, e também a democratização da construção do conhecimento profissional. Esse meu esforço resultou numa pedagogia da formação na qual a *experiência* ocuparia um lugar cada vez mais central: a experiência dos professores como alunos-formandos, educadores nas escolas e professores-investigadores, e também a minha experiência como formadora e professora-investigadora.

Esta centração na experiência baseia-se, fundamentalmente, no reconhecimento e actualização de uma “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal” (Dewey, 1963: 25), ou seja, uma “educação da, através da e para a experiência” (op. cit.: 29), estando a noção de experiência educativa associada a uma conceptualização crítica do passado e do presente com vista a um futuro melhor. O princípio estruturante de uma pedagogia da experiência nos programas de formação de professores será, pois, a centralidade da experiência formativa e escolar enquanto objecto de indagação e renovação. Contraria-se desse modo a hegemonia do conhecimento académico e criam-se condições para a negociação de decisões sobre *o que* conhecer e *como* conhecer.

Esta orientação da pedagogia de formação tem tido algumas implicações principais no currículo-em-acção: no papel dos professores-formandos, no meu papel enquanto formadora e na avaliação e disseminação das práticas.

1.2 O papel dos professores-formandos

Uma pedagogia da experiência implica, desde logo, uma deslocação do seu núcleo para os interesses dos professores e para a sua actividade formativa e profissional, reconfigurando o seu papel: o foco principal de atenção são as suas teorias e práticas pessoais, continuamente escrutinadas através do diálogo, do confronto com as teorias públicas e da experimentação; elaboram diários de formação e outros registos reflexivos; em pequenos grupos, têm a oportunidade de desenhar, desenvolver e avaliar experiências de investigação-acção em contexto pedagógico; documentam essas experiências em portefólios reflexivos; constroem narrativas profissionais em torno das experiências que desenvolvem; auto-avaliam-se por referência a critérios de qualidade negociados; participam na sua classificação final; pronunciam-se sobre a abordagem seguida e a sua formação. Ao longo deste processo, realizam escolhas acerca do que lhes interessa saber e como, ou seja, participam directamente na definição do currículo-em-acção.

1.3 O meu papel de formadora

Em resultado da deslocação do núcleo do currículo para os professores e para a sua actividade de formação e de ensino, uma pedagogia da experiência implica também a reconfiguração do meu papel em sala de aula. Em suma, direcciono-o à orientação e suporte da experiência formativa e pedagógica dos formandos, de diversos modos: proponho a leitura e discussão de textos críticos acerca da educação, de modo a favorecer a interrogação de ideias prévias, noções tácitas, valores dominantes... e, assim, apoiar a sua reconstrução progressiva; promovo a interpretação de narrativas profissionais de outros professores ou formadores (incluindo narrativas minhas), com base em referenciais teóricos diversificados, de forma a problematizar a relação entre teorias, práticas e contextos de acção; acompanho o desenho das suas experiências pedagógicas, dos materiais didácticos e de recolha de informação que implementam, a todo o tempo questionando-os sobre as justificações e implicações das suas escolhas, por referência a uma visão da educação escolar como espaço de tensão entre reprodução e transformação; proponho e negoceio modalidades e critérios de avaliação do seu trabalho, de modo a estabelecer uma compreensão colectiva da direcção em que ele se deve mover; avalio-os e classifico-os, fazendo a média das minhas propostas com as deles. Em síntese, procuro criar e manter condições de democratização da construção e avaliação do conhecimento profissional, reconhecendo que este conhecimento é multifacetado e transitório.

1.4 Avaliação e disseminação das práticas

Uma pedagogia da experiência requer a sua própria análise e avaliação, através do diálogo e, principalmente, através da narrativização do vivido, quer da minha parte quer da parte dos formandos. Escrever sobre a experiência – em diários, relatos da prática, portefólios ou outros registos – significa reinterpretar as vivências e buscar para elas novos sentidos. Como afirma van Manen (1990), a escrita pode representar um método de (auto)descoberta, tendo o poder de, simultaneamente, nos afastar da realidade e nos reunir a ela de modo mais sustentado e comprometido. Do meu ponto de vista, a narrativização da experiência tem como principal propósito a compreensão e expansão da pedagogia, sem pretender chegar a uma verdade absoluta ou definitiva: “Educational research that embraces storytelling practices is unlikely to tell ‘one true story’” (Webster & Mertova, 2007: 17). Desta perspectiva, a indagação narrativa da pedagogia contraria a tendência de sobrevalorizar o rigor em detrimento da relevância, a objectividade em detrimento da (inter)subjectividade, a fragmentação da realidade em detrimento de uma visão mais holística, a explicação em detrimento da compreensão, e o conhecimento em detrimento da acção e dos valores que lhe estão associados.

Finalmente, importa sublinhar que uma pedagogia da experiência, ao colocar a experiência dos sujeitos em foco, pretende fazer dela objecto de diálogo. Trata-se de partilhar e sujeitar ao

escrutínio dos outros o que pensamos e fazemos enquanto educadores, o que pode acontecer em contextos restritos ou alargados. Assim, os professores procuram divulgar as suas práticas entre si, nas escolas e em encontros profissionais. No meu caso, tenho também divulgado as minhas experiências e as dos professores, publicando-as como narrativas profissionais onde cruzo as nossas vozes.

Tudo isto pode ser visto como parte de um percurso de desenvolvimento do que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designado como “scholarship of teaching and learning” (Shulman, 2000, 2004), ou seja, um processo de indagação e disseminação da pedagogia, implicando a reconfiguração da minha profissionalidade e da profissionalidade dos professores que comigo trabalham. No contexto mais alargado dos projectos TPU, esse percurso envolve a constituição de comunidades académicas para o estudo e avanço da pedagogia em diversas áreas disciplinares, representando uma estratégia de interrogação e transformação das culturas pedagógicas dominantes, abrindo espaços de problematização das questões da qualidade do ensino e da aprendizagem, e contribuindo para a revalorização da pedagogia e da investigação pedagógica no meio académico.

2. Experimentar e avaliar uma pedagogia da experiência

2.1 Estratégias de formação

No Quadro 1, sintetizo algumas estratégias principais que tenho vindo a experimentar e avaliar desde 2002/2003, descrevendo sumariamente as tarefas e competências de aprendizagem que implicam e o modo como têm sido avaliadas. Estas estratégias têm sido experimentadas e consolidadas em diversas disciplinas e em diferentes momentos. O meu objectivo aqui não é centrar-me numa em particular, mas antes naquilo que caracteriza, na globalidade, um percurso profissional de indagação da experiência, formativa e escolar. Por outro lado, importa sublinhar que a avaliação das estratégias aqui referidas tem sido feita pelos formandos e por mim, de diferentes formas e em diferentes momentos (no Quadro, a coluna de Avaliação das Estratégias refere-se apenas à minha avaliação, estando a dos professores-formandos incluída nas colunas anteriores). Num caso e noutro, aceita-se o pressuposto de que essa avaliação conduz apenas a conjecturas plausíveis acerca da pedagogia praticada, e não a conclusões definitivas, muito menos generalizáveis. De alguma forma, uma pedagogia da experiência é sempre incerta e provisória, residindo aí a sua força criativa.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO E TAREFAS DE APRENDIZAGEM		COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS
<p>Análise e construção de casos</p> <p>Disciplina: SPELE (desde 2002/03)</p> <p>(Vieira et al., 2004; Vieira, 2005b, 2006a/b, 2007a/b, 2009a)</p>	<p>Leitura e discussão de narrativas profissionais de casos de ensino/formação (à luz de teorias pessoais e públicas)</p> <p>Desenho-implementação-avaliação de uma experiência de investigação-acção colaborativa em contexto profissional (aula)</p> <p>Narrativa profissional (descrição e interpretação da experiência – <i>é um caso de quê?</i>)</p> <p>Elaboração de portefólio da experiência (narrativa, documentação de suporte, auto-avaliação e avaliação da estratégia de formação)</p>	<p>Explicitação e reconstrução de teorias pessoais da educação</p> <p>Compreensão das noções de “caso” e “narrativa profissional” e da sua relevância na formação profissional</p> <p>Indagação crítica da pedagogia escolar e da pedagogia de formação</p> <p>Narrativização e documentação de experiências pedagógicas</p> <p>Auto-avaliação criterial</p> <p>Avaliação da formação</p>	<p>Diário de ensino (formadora)</p> <p>Análise selectiva das narrativas profissionais e dos portefólios de experiências</p> <p>Análise das avaliações da disciplina</p> <p>Narrativização da experiência de formação (cruzamento de vozes – a minha, as dos formandos e as das teorias públicas)</p>
<p>Diário de construção de um projecto de investigação</p> <p>Disciplina: ISPELE (desde 2005/06)</p> <p>(Vieira, 2007c)</p>	<p>Reflexão individual regular (orientada) sobre a construção de um projecto de investigação (projecto de dissertação de Mestrado)</p> <p>Discussão individual e colectiva de aspectos das reflexões individuais; integração na redacção dos projectos</p> <p>Auto-avaliação e avaliação da estratégia de formação</p>	<p>Compreensão das dimensões e processos de construção de um projecto de investigação</p> <p>Explicitação de problemas e dilemas associados à investigação</p> <p>Auto-avaliação criterial</p> <p>Avaliação da formação</p>	<p>Análise selectiva dos diários de construção dos projectos</p> <p>Análise dos projectos de investigação</p> <p>Análise das avaliações da disciplina</p> <p>Narrativização da experiência de formação (cruzamento de vozes – a minha, as dos formandos e as das teorias públicas)</p>
<p>Avaliação participada</p> <p>Disciplina: AA (2007/08)</p> <p>(Vieira, 2009b/c)</p>	<p>Leitura e discussão de textos sobre avaliação</p> <p>Negociação da modalidade de avaliação da disciplina (elementos, critérios, peso, intervenientes)</p> <p>Diário de aprendizagem (centrado em questões da avaliação, incluindo a modalidade de avaliação da disciplina)</p> <p>Leitura e comentário dos diários (um colega e a formadora, a meio e final do semestre)</p> <p>Auto-avaliação e avaliação da estratégia de formação</p>	<p>Explicitação e reconstrução de teorias pessoais da avaliação</p> <p>Negociação de processos avaliativos</p> <p>Indagação crítica da pedagogia de formação</p> <p>Auto-avaliação criterial</p> <p>Avaliação da formação</p>	<p>Diário de ensino (formadora)</p> <p>Análise selectiva dos diários de aprendizagem e do diário de ensino</p> <p>Análise das avaliações da disciplina</p> <p>Narrativização da experiência de formação (cruzamento de vozes – a minha, as dos formandos e as das teorias públicas)</p>

SPELE: Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas Estrangeiras

ISPELE: Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras

AA: Avaliação das Aprendizagens

Quadro 1 – Síntese de estratégias formativas

2.2 Narrativizar a experiência: um exemplo

A indagação da pedagogia, tal como a concebo e procuro praticar no meu caso, não obedece aos padrões convencionais da investigação académica. Exactamente por ter a pedagogia como

objecto, visa sobretudo a sua compreensão e expansão enquanto prática social situada, procurando interpretações plausíveis a partir da triangulação de vozes e através da narrativização da experiência. Uma vez que tomo como *corpus* central da minha análise textos de diversos tipos produzidos na prática (diários, narrativas profissionais, portefólios, etc.), investigar essa prática envolve, principalmente, a revisitação desses textos e a formulação de conjecturas na sua interpretação, as quais vão necessariamente além das intenções dos seus autores, já que “compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, é gerar um novo acontecimento, que começa com o texto em que o evento inicial se objectivou (Ricoeur, 2009: 106). Ou ainda, “ler não é só *caminhar sobre as palavras*, e também não é *voar sobre as palavras*. Ler é reescrever o que estamos lendo” (Freire e Shor, 1986). Vejamos um breve exemplo, retirado de uma das minhas narrativas (Vieira, 2009c). Trata-se do excerto de um texto sobre uma experiência realizada em 2007/2008 na disciplina de Avaliação das Aprendizagens (Mestrado em Educação – Área de especialização em Avaliação), com 23 professores (designados na narrativa como “alunos”), incidente na promoção de uma Avaliação Participada (v. Quadro 1 acima). Nesse texto, convocando testemunhos dos nossos diários, discuto alguns dilemas e paradoxos das práticas avaliativas, numa abordagem onde se pretendia que os formandos (des)aprendessem a avaliação avaliando. O tema do excerto que aqui transcrevo é a tensão entre aprendizagem, avaliação e classificação.

[excerto de narrativa profissional – Vieira, 2009a]

(.....)

Os dilemas inerentes à articulação entre avaliação formativa e classificação colocaram-se em vários momentos ao longo do semestre, desde logo a propósito da escrita do diário:

Entrada nº 1, 26 de Fevereiro de 2008 (excerto do meu diário de Avaliação das Aprendizagens)

Como já utilizei a estratégia do diário de disciplina em anos anteriores, tenho uma expectativa positiva quanto aos seus resultados. Contudo, é a primeira vez que ele vai ser um objecto *partilhado* (pelo menos com um colega e comigo, mas também parcialmente nas aulas), avaliado por cada aluno e por mim no âmbito do portefólio, e isto constitui um novo desafio. Teremos de acertar critérios de qualidade e construir um instrumento de (auto-)avaliação consensual, e essa será uma das nossas tarefas. Um dos dilemas que antevejo é: *Como conciliar a reflexividade e a autenticidade necessárias com a função de avaliação? Ou seja, como garantir que o diário tenha uma função formativa quando vão ser definidos critérios de qualidade com efeitos na sua avaliação e classificação? (...)*

A questão central, tal como a vejo neste momento é: *como promover o potencial emancipatório da escrita reflexiva?* Na proposta de avaliação entregue hoje, e a propósito desta questão, incluí uma citação de van Manen (1990): “A escrita é o método. (...) O escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa própria profundidade.” Disse aos alunos que cada um de nós terá de ir compreendendo a sua própria profundidade através da escrita. Mas como conciliar este propósito, que me parece central, com a função do diário como elemento de avaliação? Será possível? O que vamos ganhar e perder? Estas são perguntas às quais teremos de estar todos atentos e para as quais teremos de encontrar respostas.

Nesta entrada do meu diário, que enviei aos alunos por E-mail, procuro justificar o valor desta prática e equaciono dilemas associados à sua avaliação, também referidos na literatura (v. Boud, 2002; English, 2002; Hiemstra, 2002). Boud afirma (2002: 16): “The conventions of assessment demand that students display their best work for it to be judged. Students therefore are interested in portraying themselves in the best light possible. It is in their interest to demonstrate what they know and disguise what they do not know – an attitude that is quite the opposite of that required for reflection. Reflection involves a focus on uncertainty, perplexing events, and exploration without necessarily knowing where it will lead. It is in the interest of learning that writers express their doubts, reveal their lack of understanding, and focus on what they do not know. Consequently, there is a tension between assessment and reflection that must be addressed in all courses where it may arise”.

Muitos alunos reflectem sobre o diário na sua primeira entrada. Vejamos alguns exemplos da diversidade de reacções iniciais a esta prática de aprendizagem-avaliação:

“Quando li a primeira entrada do diário da Professora Flávia, partilhei a questão sobre como conciliar a função formativa com a função sumativa e classificativa da avaliação, através do diário da disciplina. A experiência de hoje [escrever o diário] diz-me que este não será um obstáculo, pois não me sinto nada preocupada com a função sumativa. Aliás, estou a gostar de escrever o meu diário e penso que estou a conseguir fazer transparecer as minhas interrogações, preocupações, reflexões... e tudo isto são aprendizagens.” (CA, diário da disciplina, 03.03.2008)

“Decidi escrever a minha primeira entrada no diário após uma breve leitura em diagonal da primeira entrada da professora para o seu diário. Ainda, na primeira aula, quando a professora falou da possibilidade de um “diário” como forma de avaliação, recordo-me de que à primeira vista a ideia pareceu-me interessante. E, principalmente a frase: “A escrita é o método. (...) O

escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa própria profundidade.” Talvez porque me sinta melhor com o lápis na mão do que mais propriamente com a palavra. Embora a ideia me tivesse agrado de imediato, outro sentimento me invadiu. Como ser avaliada quando as minhas práticas, a minha frequência, não são semelhantes às dos colegas da turma? Em que condições vou ser avaliada? Numa questão de horas concluí: vai ser possível. Talvez este seja um bom instrumento de avaliação, talvez o mais adequado a alunos na minha condição.” (AMF, diário da disciplina, 04.03.2008)

“Há forma de avaliar mais justa do que aquela que presencia a voz do nosso raciocínio? Penso que não e por isso acredito que o diário será uma ferramenta de Avaliação bastante fiel e coerente sobre o que de facto foi ou não atingido no decorrer do meu (nosso) percurso. (...) se conseguir espelhar nos meus registos as coordenadas do meu pensamento, das minhas perspectivas, admito que este possa ser o exercício intelectual mais complexo e emotivo de todas as actividades académicas que até hoje realizei, porque mais do que um testemunho do meu conhecimento, o diário é sempre o desenho de um resultado de emoções, de um *corpus* de sentimentos.” (EC, diário da disciplina, 02.03.2008)

“Num contexto de formação profissional, qual deverá ser o âmbito das reflexões a incluir no diário? Partindo (...) das orientações fornecidas na disciplina de Avaliação de Aprendizagens, todos os temas podem ser alvo de análise e reflexão. Mas estas reflexões devem ser “viradas para dentro”, orientadas simplesmente pelas percepções pessoais, dando conta dos epifenómenos de (des)construção de concepções e aprendizagens, ou, pelo contrário, devem ter preocupações de documentação do confronto entre as “velhas” e as “novas” concepções/aprendizagens? Podem ou devem ser efectuadas num registo intimista, familiar, emancipatório, ou mais formal, orientado para a leitura externa e – na falta de melhor termo – para a prestação de contas sobre as aprendizagens? Decorrente desta opção, existe, ou não, o risco de o diarista não escolher o melhor percurso, interpretar erradamente as conclusões, não acrescentar o valor exigido à sua formação ou, perante uma orientação externa mais enérgica, não promover o seu desenvolvimento profissional nas vertentes que mais desejaria, constranger-se ou, pior, refugiar-se no desempenho que se espera e não naquele que deseja?” (FR, diário da disciplina, 17.03.2008)

Estes registos testemunham uma consequência importante da associação entre aprendizagem e avaliação: esbatidas as fronteiras entre ambas, torna-se difícil definir prioridades e ter uma ideia

única e objectiva sobre o que esperar. Cada um terá de construir um sentido pessoal para a tarefa em mãos, ainda que sejam definidas algumas orientações colectivas (...). Cria-se, assim, um espaço de incerteza, com o qual pode ser difícil lidar. Por exemplo, na primeira leitura dos diários encontrei alunos que se limitavam a sumariar conteúdos das aulas ou dos textos lidos, ocultando o seu “eu” numa linguagem pouco argumentativa ou relacionada com a sua vivência, muito à semelhança do que frequentemente se espera em contexto escolar – um discurso despido de quem o produz. Foi difícil para alguns acreditar no valor do seu “eu” e aprender a desocultá-lo na sua escrita em confronto com outras fontes de saber, deixando adivinhar uma noção escolarizada, muito redutora, de *saber válido* e de *escrita válida*. Como afirma Karlsson (2008: 46), “the discursive practices of school are always with us when we write: we do not want to be excluded, we do not wish to produce texts that are not considered worthy by our perceived readers, especially by readers who so often count as the significant others in our educational histories, such as teachers”. Paradoxalmente, este medo da exclusão pode perpetuar formas de construção de conhecimento domesticadas e domesticadoras, contrárias à auto-descoberta e à problematização da realidade, como se esta existisse fora de nós para ser descrita de modo objectivo e neutro.

A falta de hábitos de uma escrita reflexiva e experiencial coloca problemas à avaliação dessa escrita, e muito mais à sua classificação. Será justo penalizar os alunos pelas suas dificuldades quando elas são resultado de uma história, parte integrante de um processo esforçado e evolutivo, e quando se pretende que a escrita seja formativa e libertadora?

(.....)

A avaliação da experiência pedagógica através da narrativização da experiência pode constituir um processo de sistematização de ideias antes dispersas, construção de pontos de vista antes inexistentes, descoberta de relações antes invisíveis, identificação de tensões e paradoxos da pedagogia... Na verdade, não sei se devíamos rotular tudo isto como “avaliação”, a não ser entendamos essa avaliação como *um acto relacional e humanizado*, no qual o que Eu escrevo está indissociavelmente ligado às minhas leituras do Outro. Ainda assim, talvez prefira falar em *construção de conjecturas plausíveis*.

2.3 Potencialidades e limitações de uma pedagogia da experiência: conjecturas plausíveis

Das reflexões e avaliações dos formandos e minhas, posso dizer que uma pedagogia da experiência parece apresentar potencialidades na reconfiguração da nossa profissionalidade docente, mas também limitações. O Quadro 2 sintetiza algumas conjecturas plausíveis.

POTENCIALIDADES DE UMA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA
<p><i>Os professores-formandos e eu...</i></p> <p>Construímos o currículo-em-acção de forma participada e dialógica</p> <p>Compreendemos o valor da experiência e da sua narrativização na (re)construção das teorias e práticas pessoais</p> <p>Usamos as teorias públicas como instrumentos de escrutínio e iluminação das teorias e práticas pessoais</p> <p>Complexificamos as nossas teorias e práticas pessoais, tornando estranho o que era familiar, usando a dúvida como método de (auto-)conhecimento e reconhecendo a natureza multifacetada e dilemática do conhecimento e da prática</p> <p>Inovamos e avaliamos as nossas práticas em modalidade próxima da investigação-acção, descobrindo e caminhos alternativos aos de uma pedagogia transmissiva e reprodutora</p> <p>Documentamos os nossos processos de desenvolvimento profissional, nomeadamente através da escrita reflexiva, possibilitando o acesso a modos de (re)construção do conhecimento profissional</p> <p>Formulamos conjecturas tão plausíveis quanto possível na interpretação das nossas práticas, nomeadamente a partir da triangulação de vozes e através da narrativização da experiência</p> <p>Desenvolvemos uma postura reflexiva crítica face à pedagogia escolar e da formação, interrogando a sua relevância assim como os factores que a afectam, e procurando espaços de resistência e acção criativa</p>
LIMITAÇÕES DE UMA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA
<p><i>Os professores-formandos e eu...</i></p> <p>Não dispomos do tempo necessário a tudo quanto uma pedagogia da experiência implica, o que nos obriga a apressar processos, deixar “pontas soltas” e assuntos inacabados, adiar intenções, reduzir as possibilidades de acção... (a este propósito, a distinção de Giroux, 2007, entre “tempo público” e “tempo empresarial” é particularmente pertinente)</p> <p>Sentimos dificuldades em encontrar e implementar estratégias de ensino e de investigação que respeitem a complexidade dos fenómenos educativos que queremos estudar, e somos frequentemente tentados a adoptar métodos relativamente convencionais, mais seguros mas menos emancipatórios</p> <p>Não possuímos, muitas vezes, o conhecimento teórico multifacetado que a análise holística da experiência educativa exige, e ficamos reféns do pouco que sabemos sem sabermos o que nos falta saber</p> <p>Sentimo-nos, frequentemente, socializados numa prática de escrita de orientação reprodutora, que não se centra na experiência nem dá voz ao “eu” do autor, e que procura uma objectividade e neutralidade ilusórias mas fortemente legitimadas pela cultura académica e escolar</p> <p>Pensamos e agimos, por vezes, em contra-corrente face a ideias e práticas dominantes nos nossos contextos profissionais, isolando-nos dos pares e temendo da sua parte atitudes que podem ir da incompreensão ao desprezo e à hostilidade</p> <p>Nem sempre encontramos ou procuramos oportunidades de partilhar e sujeitar ao escrutínio de outros as nossas teorias e práticas, e nem sempre as situações em que o fazemos são propícias ao diálogo crítico</p>

Quadro 2 – Síntese de potencialidades e limitações de uma pedagogia da experiência

Como se pode concluir da leitura do Quadro, as potencialidades decorrem sobretudo das condições criadas no contexto formativo, ao passo que as limitações decorrem principalmente da nossa história anterior e de factores estruturais que não estão directamente sob o nosso controlo. E se é verdade que a nossa história pode mudar de direcção, tal só é parcialmente ditado pela nossa vontade e capacidade, já que podemos não ter oportunidades de o fazer devido a constrangimentos de diversa ordem. No ponto seguinte e para finalizar, apresento alguns dilemas relacionados com condições externas que condicionam as nossas escolhas e limitam o âmbito e o impacto da nossa acção.

3. Para finalizar: alguns dilemas

Uma pedagogia da experiência visa promover aquilo que Barnett & Coate (2005) designam como “pedagogias do envolvimento” (“pedagogies of engagement”), no meu caso assentes nos pressupostos e princípios propostos no Quadro 3.

PRESSUPOSTOS DE UMA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA	PRINCÍPIOS DE UMA PEDAGOGIA DA EXPERIÊNCIA
<input type="checkbox"/> Visão da educação (e da formação) como processo de emancipação (inter)pessoal e transformação social	<input type="checkbox"/> Centralidade da experiência (formativa e escolar)
<input type="checkbox"/> Visão multidimensional do conhecimento profissional e das condições para a sua (des/re)construção	<input type="checkbox"/> Reflexão crítica (razão crítica, auto-reflexão crítica, acção crítica)
<input type="checkbox"/> Democratização dos processos de construção do conhecimento profissional	<input type="checkbox"/> Intersubjectividade e construção negociada de saberes
<input type="checkbox"/> Articulação entre concepção-execução do conhecimento e entre investigação-educação	<input type="checkbox"/> Transparência e negociação da pedagogia de formação
	<input type="checkbox"/> Indagação crítica da pedagogia de formação, com a participação dos formandos na avaliação da sua qualidade

Quadro 3 – Pressupostos e princípios de uma pedagogia da experiência

Embora acreditando no valor destes pressupostos e princípios, assim como na possibilidade de os concretizar *até certo ponto*, são diversos os constrangimentos que se colocam a essa concretização e que colocam dilemas aos formadores universitários (v. Vieira, 2008a/b), num cenário que é ainda fortemente dominado pela investigação de natureza disciplinar e onde as preocupações pedagógicas, fazendo parte de uma retórica associada ao Processo de Bolonha, estão ainda longe de constituir uma prioridade na agenda académica:

Será que explorar pedagogias centradas na experiência (inter)subjectiva dos sujeitos e guiadas por ideias de emancipação e transformação é uma prática legitimada e valorizada pela academia? Se decidimos ir por aí, não estaremos a correr o risco de isolamento ou mesmo exclusão, quando ao nosso lado cresce uma lógica de quantificação, eficácia e prestação de contas em função de critérios externos?

Podemos e devemos, por exemplo, apostar na democratização da construção e avaliação do conhecimento, quando sabemos que muitos dos nossos pares olhariam com desconfiança e descrédito para o que fazemos se alguma vez lho contássemos? E quando mantemos em segredo o modo como procuramos seguir os nossos ideais, não estaremos de certa foma a traí-los e até a desvalorizá-los? Não estaremos a reforçar, embora a contragosto, a manutenção do status quo?

Faz sentido investigar a pedagogia quando a pedagogia não representa um objecto legítimo de investigação nas instituições de ensino superior ou nas escolas de ensino básico e secundário? E será que não corremos o risco de estarmos apenas a reproduzir uma lógica investigativa ao invés de estarmos a criar uma nova lógica para o trabalho pedagógico?

Se a nossa carreira se faz seguindo caminhos antes traçados, e se esses caminhos nos apontam direcções distintas das que queremos seguir, como conciliar o que nos é exigido com o que exigimos de nós mesmos sem perder tudo? Se já é difícil progredir na carreira universitária na base da investigação disciplinar, que espaço do nosso tempo resta para a investigação pedagógica, e como sabemos que ela irá alguma vez ser valorizada pelos pares? Valerá a pena o esforço, o desgaste, a incerteza, o risco?

Não há respostas seguras para estas e outras questões deste teor, tal como não há posições ou procedimentos seguros para qualquer pedagogia que se queira afastar dos padrões da reprodução. Trata-se de fazer escolhas, avaliar os riscos e agir estrategicamente. Como afirma Shor (Freire & Shor, 1996), “podemos aprender a ser livres, estudando nossa falta de liberdade”. Creio que a indagação da pedagogia também é isto, e os projectos TPU representam uma estratégia para fazer da aprendizagem da liberdade uma prática mais colectiva e solidária.

Notas

1. Este texto resulta de uma das intervenções do simpósio *Reconfigurar a profissionalidade docente na universidade – ensino, investigação e desenvolvimento profissional*, que coordenei no âmbito do congresso e que se integra na linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, CIEd, Universidade do Minho.
2. Realizei experiências no curso de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras (disciplinas de Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas Estrangeiras e Investigação em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras) e no curso de Mestrado em Educação – Área de Especialização em Avaliação (disciplina de Avaliação das Aprendizagens).

Referências bibliográficas

Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Glasgow: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Boud, D. (2002). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nº 90, pp. 9-18 (<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643>).

Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

English, L. M. (2002). Ethical concerns relating to journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nº 90, pp. 27-36 (<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643>).

Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. S. Paulo: Editora Paz e Terra (<http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br>.) (s/p).

Hiemstra, R. (2002). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, nº 90, pp. 19-26 (<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/jissue/90513643>).

Giroux, H. (2007). *Tempo Público e Esperança Educada: Liderança Educacional e a Guerra Contra os Jovens*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Karlsson, L. (2008). *Turning the Kaleidoscope – (E)FL Educational Experience and Inquiry as Auto/biography*. University of Helsinki: Language Centre Publications 1.

Ricoeur, P. (2009). *Teoria da Interpretação – O Discurso e o Excesso de Significação*. Lisboa: Edições 70.

Shulman, L. (2000) From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning?. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning (JoSoTL)*, vol. 1, nº 1, pp. 48-53.

Shulman, L. (2004). *Teaching as Community Property – Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass (colectânea editada por P. Hutchings).

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.

Vieira, F. (2005a). Transformar a pedagogia na universidade?. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, nº 1, pp. 10-27 (<http://www.curriculosemfronteiras.org>).

Vieira, F. (2005b). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5, nº 1, pp. 116-138 (<http://www.curriculosemfronteiras.org>).

Vieira, F. (2006a). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 151-187.

Vieira, F. (2006b). Democratizar as condições da construção do conhecimento profissional: o caso da pós-graduação em Supervisão Pedagógica. In A.F. Moreira, J.A. Pacheco, S. Cardoso & A.C. Silva (orgs.). *Actas do VII Colóquio de Questões Curriculares – III Colóquio Luso-Brasileiro – Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares*. Braga: Universidade do Minho (CIEd), pp. 3147-3161.

Vieira, F. (2007a). Reflective teacher development towards pedagogy for autonomy in schools: promoting and understanding change through pedagogical inquiry. In M. Jiménez Raya & L. Sercu (eds.). *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 147-167.

Vieira, F. (2007b). Teacher development through inquiry - getting started. In A. Barfield & S. Brown (eds.). *Reconstructing Autonomy in Language Education – Inquiry and Innovation*. Houndmills: Palgrave Macmillan, pp. 15-29.

Vieira, F. (2007c). A construção de projectos de investigação – uma experiência na formação pós-graduada de professores. In A. Barca et al. (eds.). *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. A Coruña/ Universidadeda Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, pp. 3033-3044.

Vieira, F. (2008a). A pedagogia universitária como espaço de construção de conhecimento. In R.V. Castro, M. A. Moreira & N. Van Hattum-Janssen (orgs.), *O Processo de Bolonha na Universidade do Minho: Orientações e práticas*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico (CDRom, s/p.).

Vieira, F. (2008b, Dezembro). The value of the scholarship of pedagogy in adverse settings. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Anual da SRHE (Society for Research into Higher Education), *Valuing Higher Education*, Liverpool, Inglaterra.

Vieira, F. (2009a). Pedagogy for autonomy and teacher education – putting teachers centre-stage. In F. Vieira (ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education – Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 15-37.

Vieira, F. (2009b). A avaliação como espaço de (des)aprendizagem: tensões e possibilidades. Comunicação no *I Congreso de Docencia Universitaria*, Universidade de Vigo, 2-4 de Julho.

Vieira, F. (2009c, em publicação). (Des)aprender a avaliação avaliando – episódios de uma experiência pedagógica. In F. Vieira (ed.). *Transformar a Pedagogia na Universidade – Narrativas da Prática* (colectânea de narrativas de experiências pedagógicas realizadas no âmbito do projecto TPU 2007-2009).

Vieira, F., Almeida, J. & Silva, J. L. (2008). What does *being a teacher at university* mean? Professional development through the scholarship of pedagogy. *53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching. International Yearbook on Teacher Education*. II, Wheeling: ICET, pp. 629-638 (CDRom).

Vieira, F., Silva, J. L., Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L. R., Gomes, C., Albuquerque, P. & Sousa, M. (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: Experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIED.

Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method – An Introduction to Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Teaching and Learning*. London and New York: Routledge.