



Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores

Flávia Vieira

Universidade do Minho

Resumo

No quadro de uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social, o texto apresenta pressupostos e princípios de uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores, ilustrando-a com a estratégia de análise e construção de casos. A abordagem proposta, embora desenvolvida no contexto de um curso de mestrado em supervisão na educação em línguas e circunscrita à experiência da autora numa disciplina do plano de estudos do curso, pode ser transferida para outras situações da formação de professores em serviço onde se pretenda a análise e melhoria das suas práticas educativas.

Palavras-chave: formação pós-graduada de professores; pedagogia da experiência; análise/construção de casos

Introdução – do contexto de formação ao objecto e intenções do texto

A supervisão pedagógica e a educação em línguas têm constituído áreas-chave da minha actividade como formadora e investigadora. A sua articulação é particularmente evidente na leccionação da disciplina de *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas Estrangeiras* (SPELE), pertencente ao plano de estudos do 1º semestre do Curso de Mestrado em Educação na Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino das Línguas Estrangeiras¹. Esta disciplina debruça-se sobre pressupostos e princípios da acção pedagógica e supervisiva, procurando problematizá-los à luz de duas visões de educação teoricamente antagónicas mas

¹ Este curso, coordenado pelo Departamento Metodologias da Educação da Universidade do Minho, destina-se a professores de Alemão, Espanhol, Francês e Inglês. Teve início em 2005/06 na sequência da reestruturação da anterior Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, cuja 1ª edição teve lugar em 1999/00 e já incluía uma disciplina análoga à que aqui é referida. A disciplina de SPELE tem uma carga presencial de 45h, distribuídas em sessões semanais de 3h ao longo de 15 semanas, sendo a carga horária semanal do curso de 13h, condensadas num dia e meio por semana. O presente texto retoma e expande ideias do meu relatório de provas de agregação, incidente no desenvolvimento da disciplina de SPELE em 2005/06 (Vieira, 2007a). O desenvolvimento de uma pedagogia da experiência neste contexto integra-se num dos projectos da linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, que coordeno no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.



co-existentes nas práticas: uma visão de orientação *reprodutora*, de pendor racionalista instrumental, e uma visão potencialmente *emancipatória e transformadora*, próxima do construtivismo crítico (Kincheloe, 2003).

Procurando uma aproximação à segunda visão, tenho explorado nesta disciplina o desenvolvimento do que podemos designar como *pedagogia da experiência*, uma expressão que se reporta num primeiro plano à pedagogia da formação de professores, mas que tem implicações directas na pedagogia escolar uma vez que assenta, em larga medida, na sua indagação e renovação. Começarei por apresentar alguns pressupostos e princípios dessa abordagem (secção 1), com destaque para a sua inscrição numa determinada visão da educação e da formação (v. Vieira, 2006a/b e 2007a). Como exemplo possível da sua operacionalização, apresento e avalio uma estratégia de formação que parece promover satisfatoriamente os seus pressupostos e princípios: *a análise e construção de casos* (secção 2). Embora esta estratégia tenha vindo a ser desenvolvida no contexto da pós-graduação em supervisão na educação em línguas, será transferível para outras situações da formação de professores em serviço onde se pretenda a análise e melhoria das práticas educativas através da participação dos professores na produção do conhecimento, no quadro de uma visão da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e transformação social. Termino o texto com um breve exercício de autocrítica (secção 3), através do qual interrogo a abordagem proposta e reconheço a necessidade de uma reconceptualização permanente do seu âmbito e das suas finalidades, no quadro mais vasto da qualificação profissional dos professores e da transformação da pedagogia escolar, com implicações nos modos de organização do trabalho pedagógico no seio da universidade.

Se queremos compreender as limitações e possibilidades da pedagogia da formação pós-graduada de professores, é necessário que os formadores explorem, divulguem e interroguem as suas práticas curriculares, contrariando o silenciamento das questões pedagógicas e o correspondente desinvestimento na melhoria das práticas formativas. É também esse o propósito deste texto, no qual se equaciona, afinal, o problema mais vasto da *qualidade da pedagogia no ensino superior*.



1. Pressupostos e princípios de uma pedagogia da experiência

Ao longo desta secção, apresento pressupostos e princípios de uma pedagogia da experiência, procurando dar resposta às seguintes questões: Que visão de educação a orienta? Que formas de construção de que tipo de conhecimento implica? Que princípios a caracterizam? Qual é o papel do formador na sua promoção?

1.1 Que visão de educação?

Qualquer programa de formação de professores implica uma visão acerca do que deve ser a educação e a formação profissional, mesmo que a sua operacionalização também dependa de factores históricos e estruturais.

Kincheloe (2003) distingue duas orientações gerais ou paradigmas da educação – o racionalismo instrumental e o construtivismo crítico – com implicações na formação de professores. A visão que aqui se defende aproxima-se do construtivismo crítico, em articulação com pressupostos e princípios de uma formação profissional reflexiva, de orientação emancipatória, embora se reconheça que qualquer programa de formação é ideologicamente marcado por forças e tendências reprodutoras, muitas vezes de forma subtil e imperceptível. De acordo com Kincheloe (op. cit.), uma perspectiva construtivista crítica da educação assentará nos seguintes pressupostos:

- Visão democrática da educação – educação como transformação;
- Articulação entre fins da educação, necessidades sociais e possibilidades individuais;
- Exposição e interrogação das questões éticas e políticas da educação;
- Reconhecimento da complexidade e natureza única das situações educativa;



- Preocupação com o sentido, o contexto, a (inter)subjectividade, a interrogação da realidade e a antecipação de possibilidades, a qualidade dos processos, a gestão da incerteza, a diversidade;
- Integração entre concepção e execução do conhecimento educacional (os professores assumem o papel de investigadores e constroem conhecimento relevante à transformação das condições da educação);
- Visão da investigação e do ensino como actividades ideologicamente determinadas e determinantes.

Será que os programas de formação integram ou traduzem esta perspectiva nos seus quadros de referência? Colocar aqui a questão da sua orientação paradigmática implica, desde logo, interrogar as suas finalidades. Como sugerem Barnett & Coate (2005) relativamente ao ensino superior, "Perhaps the key question raised by the idea of curriculum is: what is higher education for?" (p. 26). Para responder a esta questão, neste caso relativa à formação pós-graduada de professores, interessará reflectir sobre *condições da construção do conhecimento profissional*: Que conhecimento é privilegiado e por quem? Quem o produz e que interesses serve? Quem o avalia e com que critérios? Qual é a sua relevância social?

Da resposta a estas questões depende, em grande medida, o potencial da formação no desenvolvimento da autonomia do professor, aqui definida como a competência para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável em (e para além de) ambientes educativos (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007). Da resposta às mesmas questões depende, ainda, o potencial impacto da formação nos contextos escolares, já que os professores são aí os principais agentes de mudança ou manutenção das práticas estabelecidas.



1.2 Que construção de que tipo de conhecimento?

Um dos maiores obstáculos à emancipação em contexto pedagógico reside numa noção redutora de conhecimento válido e na assimetria (ou mesmo divórcio) de papéis do professor e dos alunos na construção do conhecimento. A tradição racionalista instrumental da pedagogia universitária em geral, e dos programas de formação de professores em particular, constitui uma barreira à democratização da construção do conhecimento e à transformação das práticas escolares, na medida em que assenta na reificação do conhecimento académico e numa visão do formando como reproduzidor desse conhecimento, separando-se a sua concepção da sua execução. Por exemplo, a articulação entre os programas de formação pós-graduada e as realidades profissionais dos formandos é muitas vezes demasiado ténue, silenciando-se os seus interesses em favor dos interesses da academia. Um dos sinais deste fenómeno é a ambiguidade existente em torno da finalidade última dos cursos de mestrado: formar melhores *educadores*, ou formar *investigadores em educação*? Coloca-se a investigação ao serviço da pedagogia escolar, ou exactamente o inverso? Por outro lado, que tipo de investigação se privilegia? A realização de trabalhos de investigação pelos mestrandos, culminando na produção de uma dissertação, inscreve-se frequentemente numa lógica de reprodução de interesses e metodologias legitimados pela academia e personificados pelos docentes, coarctando-se iniciativas menos canónicas e porventura mais arriscadas, mas talvez mais consonantes com a natureza multidimensional do conhecimento profissional e a complexidade e incerteza das situações educativas. Assim, e mesmo quando os professores assumem o papel de investigadores, importa perguntar: Que tipo de conhecimento constroem, para quê e para quem? Que problemas equacionam como ponto de partida para a investigação que realizam e porquê? Em especial, importa saber se essa investigação se inscreve na construção de uma educação democrática e humanista nas escolas, desafiando as forças históricas e estruturais que limitam o seu desenvolvimento, ou se, pelo contrário, ignoram ou aceitam essas forças, contribuindo, implícita ou explicitamente, para a sua manutenção.



As questões até aqui levantadas remetem para uma questão que me parece central: *que noção de conhecimento profissional subjaz a uma formação de orientação emancipatória e transformadora?* Não sendo fácil responder-lhe, o Quadro 1 (Vieira, 2007b) apresenta uma proposta que procura integrar diferentes dimensões desse conhecimento e apontar algumas *condições para a sua (des/re)construção*, com implicações na pedagogia da formação.

Quadro 1 – Natureza do conhecimento profissional e condições para a sua (des/re)construção

O conhecimento profissional é...		E a sua (des/re)construção pressupõe...
<i>Prático/ Normativo e Teórico/Reflexivo</i>	Multireferenciado (substância) Plurimetodológico (sintaxe) Plurifacetado (morfologia)	<ul style="list-style-type: none">- Explicitação e confronto de quadros de referência- Escrutínio da opinião- Formulação de questões e construção de problemas- Recurso e metodologias diversificadas na busca de respostas- Identificação de obstáculos epistemológicos/razões na não-compreensão e da inércia- Valorização de diversas formas de conhecimento- Complexificação da visão da realidade
<i>Autobiográfico e Local</i>	<i>Bem privado</i> Indissociável eu e da sua experiência Situado Identitário	<ul style="list-style-type: none">- Respeito pelo conhecimento de cada um- Focalização no auto-(des)conhecimento e na acção pessoal- Análise crítica dos contextos de acção- Reposicionamento do eu
<i>Socialmente construído</i>	<i>Bem público</i> Relacional Inscrito em formas de coexistência Inscrito em formas de linguagem	<ul style="list-style-type: none">- Colectivização e democratização das formas de conhecer- Diálogo crítico e comprometimento com o outro- Sentido do individual no colectivo- Reconfiguração do eu na relação com o outro- Descoberta do poder da linguagem



<i>Ideologicamente determinado e determinante</i>	Conservador/ Opressivo e Transformador/ Subversivo/ Libertador	<ul style="list-style-type: none">- Desocultação das forças históricas e estruturais que condicionam e fossilizam o pensamento e a acção- Construção de teorias práticas razoáveis (complexas, consistentes, mutáveis, socialmente relevantes)- Construção de alternativas re(ide)alistas (não ingénuas)
<i>Moral</i>	Valorativo Dicotomizador	<ul style="list-style-type: none">- Explicitação dos valores subjacentes ao pensamento e à acção- Escrutínio e superação de dicotomias
<i>Incerto</i>	Parcial Provisório Exploratório Baseado na esperança	<ul style="list-style-type: none">- Posicionamento crítico e confronto de perspectivas- Instauração da dúvida como método- Interrogação do tácito/certo e tolerância da ambiguidade- Imaginação da <i>possibilidade</i> (entre o que é e o que <i>deve ser</i>)- Orientação para a plenitude aceitando a incompletude

Se aceitarmos que o conhecimento profissional é multidimensional e que a sua (des/re)construção pressupõe processos como os que são sugeridos na última coluna do quadro, e se aceitarmos ainda que a formação pós-graduada de professores deve incidir sobretudo nesse tipo de conhecimento e promover esse tipo de processos, então teremos de rejeitar uma visão racionalista instrumental da formação, procurando a criação de condições para a democratização da construção do conhecimento profissional, sem a qual não me parece possível avançar na direcção de uma perspectiva construtivista crítica. Entre essas condições salientaria a necessidade



de subverter modos convencionais de construção do conhecimento, contrariando a separação entre a sua concepção e execução, e entre investigação e educação. Tal implica, necessariamente, *deslocar o núcleo da pedagogia da formação para o terreno da acção profissional*, de forma a promover processos de teorização da experiência e autenticação das teorias com uma finalidade transformadora, facilitando a construção de teorias práticas razoáveis, localmente validadas e socialmente úteis, que permitam aos professores compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões conceptual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam (Vieira, 2006a). Assim chegamos à ideia de uma pedagogia da experiência.

1.3 Que princípios pedagógicos?

Do meu ponto de vista, uma pedagogia da experiência pode dar resposta satisfatória aos pressupostos até aqui avançados, nomeadamente à intenção de democratizar os processos de construção do conhecimento profissional nos contextos de formação. Ela exige, fundamentalmente, o reconhecimento e a 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 desta pedagogia é, pois, a *centralidade da experiência* (formativa e escolar) nos programas de formação, enquanto objecto de indagação e renovação, aproximando-se as aprendizagens profissionais dos interesses e necessidades dos professores e valorizando-se o terreno profissional na construção dessas aprendizagens. Contraria-se desse modo a reificação do conhecimento académico e criam-se condições para a negociação de decisões sobre o *que* conhecer e *como* conhecer. Neste processo, os interesses e necessidades dos professores são transformados em planos de acção, desenhados e desenvolvidos



com vista à melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas, e portanto promotores da sua “liberdade intelectual” como liberdade de observação e avaliação exercida ao serviço de finalidades com valor educativo (Dewey, 1963: 61).

Em resultado da centralidade da experiência, opera-se um “movimento dos rituais do ensino para os mistérios da aprendizagem” (Harvey & Knight, 1996, p. 156), ou seja, a abordagem de formação estará prioritariamente centrada nos processos de transformação dos sujeitos que aprendem. Nestes processos ocupa lugar central a *reflexão crítica* enquanto “proceso de transformación de determinada ‘materia prima’ de nuestras experiencias (dadas por la historia y la cultura y mediatizadas por las situaciones en que vivimos) en determinados productos (comprensiones, compromisos, acciones) (...) utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción)” (Kemmis, 1999, p. 104). Revisitar a experiência e olhá-la com novas lentes através de processos de reflexão constitui uma condição para o reconhecimento da existência de barreiras à sua renovação, a sua nomeação, a explicação da sua origem e significado, a análise das suas implicações e, eventualmente, a sua remoção (Boud, Cohen & Walker, 1993). Trata-se de uma reflexão de natureza moral e política, promovendo idealmente o que Barnett (1997) designa como razão crítica, auto-reflexão crítica e acção crítica, respectivamente incidentes nos domínios do conhecimento, do eu e da acção no mundo. Ao convocar estes três domínios, recusa-se a sua separação ou a sobrevalorização de um em detrimento dos outros, procurando-se a sua integração através da consciencialização da sua importância na análise e construção das experiências educativas.

A reflexão crítica sobre a experiência dá lugar a um diálogo interior mas também ao confronto com o pensamento e a experiência dos outros, ou seja, à *criação de espaços de intersubjectividade e construção negociada de saberes*. Numa aprendizagem experiencial, o diálogo reflexivo deve colocar o formando na fronteira



do seu conhecimento e da percepção de si próprio e do mundo, desafiando-o para a emergência de novas compreensões através do acesso a novas perspectivas (Brockbank & McGill, 1998). Consequentemente, assume lugar de destaque a prática da aprendizagem como acto social e colaborativo, entendendo-se que o envolvimento do indivíduo num colectivo pode constituir, como sugerem Barnett & Coate (2005), factor de emancipação: "Epistemological space, practical space and ontological space may all be enhanced through collective engagement among the students, for through collective engagement students gain educational power" (p. 149).

Os princípios anteriores supõem o da *transparência e negociação da formação*: dos seus pressupostos e finalidades, estratégias e métodos de avaliação. Quando o formador explicita as justificações e implicações das suas opções, possibilita aos formandos um posicionamento crítico face às mesmas e facilita a negociação e a mudança das práticas formativas (Brockbank & McGill, 1998). Em simultâneo, torna o seu pensamento pedagógico mais susceptível a processos internos de questionamento e reestruturação, baseados no diálogo com os alunos e na autocrítica, o que eleva o seu autoconhecimento e capacidade deliberativa.

Finalmente, uma pedagogia da experiência exige a *indagação crítica das práticas de formação* como condição da sua própria transformação, com a participação directa dos formandos na avaliação da sua qualidade. Trata-se de desenvolver estratégias de supervisão colaborativa da pedagogia, no sentido de a compreender e renovar.

1.4 Que papel para o formador?

Aceitando que a formação pós-graduada de professores deve criar condições de emancipação profissional através de uma pedagogia da experiência, importa equacionar o paradoxo fundamental do papel do formador: querendo ele criar condições para essa emancipação, e cabendo-lhe a ele essa decisão, poderá



então deixar de ser figura de autoridade? Não estará, pelo contrário, a instaurar o seu regime? Entramos aqui no questionamento das opções ideológicas e pedagógicas do formador, ou seja: *que legitimidade temos, enquanto formadores, para colocar em prática os princípios que defendemos?*

Com base na minha experiência, sugeriria que o poder do formador se calibra na sua relação com o poder dos formandos e vice-versa, sendo as opções do primeiro legítimas apenas se os segundos lhes reconhecerem relevância para a sua emancipação profissional. Uma pedagogia da experiência, sendo multivocal, implica a construção participada do conhecimento profissional e das próprias condições dessa construção. Assim, formador e formandos desenvolvem uma relação de interdependência caracterizada pela cumplicidade e pelo comprometimento, instaurando um *regime partilhado de indagação crítica*, assente em processos de problematização, confronto, negociação, intencionalização de opções e intervenção renovadora. Trata-se de instaurar uma forma colectiva de pensar e agir que se apoia na interacção entre as posições e intenções do formador e as posições e intenções dos formandos, na busca de um equilíbrio de interesses onde o primeiro não poderá abrir mão da visão de educação que defende, sob pena de se demitir das suas funções educativas. É esta perspectiva que releva também dos testemunhos dos formandos sobre esta questão:

Se por um lado, a afirmação [do paradoxo do formador] implica, de facto, um contra-senso, por outro, parece-nos fazer todo o sentido. Isto porque ao professor-formador cabe a árdua tarefa de gerir "duplas personalidades": autoridade versus flexibilidade. A estes princípios subjaz a decisão de negociação de papéis, do espaço de intervenção, da gestão da palavra, da valorização de opiniões/ concepções. Mas mesmo num contexto de abertura, transparência, colegialidade e gerador de aprendizagens autênticas, é imperioso assumir a co-existência dos dois "regimes". (Grupo 2, 2005/06)

Temos consciência de que foi instaurado um regime e de que esteve sempre presente uma figura de autoridade. O "paradoxo fundamental" reside no facto de que foi esse regime instaurado que nos deu liberdade e segurança para seguir, em conjunto, pelo caminho "less travelled by" [referência a um poema de Robert Frost]. E isso fez toda a diferença... (Grupo 3, 2005/06)



O papel principal do formador será favorecer a emancipação dos formandos, ou seja, o paradoxo existe, mas é necessário. O sentido da pedagogia da formação depende então, em primeira instância, das aspirações, representações, opções e capacidade de intervenção do formador. É ele quem detém a responsabilidade de abrir espaço à emancipação dos professores, encontrando aí a base da sua própria emancipação. Assim, liberdade e autoridade não são práticas necessariamente opostas, mas antes dimensões ortogonais da educação, como dois eixos perpendiculares de acção face aos quais cada opção se posiciona, e onde a liberdade e a autoridade de cada um variarão na razão directa da liberdade e autoridade do outro (Vieira, 2006a). Desta perspectiva, a emancipação é *um exercício relacional e inacabado*, através do qual quem forma também se forma, e quem é sujeito da formação participa na definição das condições em que essa formação ocorre. Só deste modo podemos antever o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas quais a formação é um empreendimento cooperativo que toma forma através da construção de uma “inteligência social” (Dewey, 1963, p. 72).

2. Pedagogia da experiência em acção – uma prática possível

De que modo podemos concretizar uma pedagogia da experiência? Esta secção procura dar uma resposta *possível* a esta questão. Possível em dois sentidos: porque ilustra uma abordagem entre outras, mas também porque a sua exploração prática tem demonstrado que é viável. Com base na minha prática na disciplina de SPELE, apresento e avalio uma estratégia particular: *a análise e construção de casos*. Procurarei centrar-me em dimensões transversais do seu desenvolvimento, que julgo serem transferíveis para outros contextos semelhantes.



2.1 A estratégia – analisar e construir casos

2.1.1 Porquê o uso de casos

A análise e construção de casos representa uma forma de pôr em acção uma pedagogia da experiência. Na minha prática de formadora, traduz-se em dois tipos de actividade: (a) interpretação de narrativas profissionais de ensino e/ ou formação à luz de teorias pessoais e públicas; (b) construção de narrativas profissionais com base em experiências de ensino e/ ou formação² desenhadas, implementadas e avaliadas em grupo e documentadas em portefólios, igualmente interpretadas à luz de teorias pessoais e públicas.

Embora a noção de “caso” e a sua operacionalização não sejam consensuais na literatura sobre formação de professores (v. J. Shulman, 1992), pressupõe-se que o estudo de casos relativos à experiência do professor ou à experiência de outros pode assumir uma função ilustrativa mas também teorizadora, na medida em que promove movimentos de discussão e compreensão das situações educativas descritas, por referência a conceitos ou princípios que vão além da prática em análise. Shulman (2004a) destaca o poder dos casos no desenvolvimento do conhecimento profissional e na constituição de comunidades de aprendizagem:

A case resides in the territory between theory and practice, between idea and experience, between the normative ideal and achievable real. Cases capture pieces of experience that initially exist solely within the life of a single individual, and they transform that solitary experience into text. Members of a larger group, all of whom who are trying to make sense of the practice that the text documents and preserves, can share cases as texts. (...) Cases therefore can become the basis for individual professional learning as well as a forum within which communities of professionals (...) can store, exchange and organize their experiences. They may well become, for teacher education, the lingua franca of teacher learning communities (pp. 543-544).

²No contexto da disciplina de SPELE, e dado que só uma minoria de mestrandos são supervisores de estágio, as suas experiências realizam-se preferencialmente em sala de aula. Importa salientar que a supervisão pedagógica é entendida como uma actividade de regulação de processos de ensino e aprendizagem, incluindo a auto-supervisão e a supervisão colaborativa das práticas, e não apenas a orientação de estágios



Podemos dizer que o reconhecimento da existência de um caso decorre da *interpretação de uma experiência (de outrem ou pessoal) que ilustra uma ou mais situações, ideias, princípios, dilemas...*, e que encontra nessa propriedade ilustrativa o seu estatuto enquanto caso de um fenómeno mais vasto. A conceptualização da experiência por parte de quem a desenvolve ou de quem lê o seu relato resulta sobretudo da resposta à questão: "esta experiência é um caso de quê?". Shulman (2004b) dá-nos conta da centralidade desta questão no contexto da formação de professores:

To assert that a narrative is a case is to engage in an act of theory. (...) I do *not* mean that cases are, in themselves, inherently theoretical. Nor do I mean that the purpose of cases is to teach theory. Instead I am claiming that any story that can be called a case must be arguably a case of something. It must be seen as an exemplar of a class, an instance of a larger category.

For this reason, the key move made in teaching with cases occurs when instructor and students explore the question, "what is this a case of?". As they wrestle with this question, they move the case in two directions simultaneously. They connect this narrative to their remembered (personal) experiences or to vicariously experienced cases written or recounted by others, thus relating this particular case to other specific cases. They also connect this narrative to categories of experience, to theoretical classifications through which they organise and make sense of their world (p. 474).

Assim, a construção de um caso implica sempre um movimento cognitivo e discursivo de generalização, uma vez que a experiência em causa será interpretada como exemplo de um fenómeno mais vasto que ultrapassa as suas particularidades.

O uso de casos articula-se com o recurso às narrativas profissionais, na medida em que é através da interpretação ou produção de uma narrativa que a experiência é transformada num caso. Contudo, na linha do que acima se disse e como sublinha Alarcão (2003), "as narrativas estão na base dos casos, mas os casos implicam uma teorização. (...) Os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objectivo: darem visibilidade ao conhecimento" (pp. 54-55). Por outro lado, elas constituem um processo-produto situado e único, revelador do "eu" na sua relação



com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem. Apresentam, assim, para quem as escreve mas também para quem as lê, um elevado potencial como textos de aprendizagem profissional e de acesso à racionalidade do professor, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialéctica entre o que se pensa e o que se faz (v. Hobson, 2001; Mannion, 2001; Ramos & Gonçalves, 1996; Sá-Chaves, 2000; Zabalza, 1994). Assumem uma função não apenas documental mas também indagatória e projectiva, evidenciando o poder paradoxal da escrita, de nos afastar da realidade para nos reunir a ela, “turning thought to more tactful praxis, and concretizing and subjectifying our deepened understanding in practical action” (Van Manen, 1990, p. 129).

Compreender este poder paradoxal da escrita implica compreender as relações entre o texto e a experiência de onde emerge e para a qual se orienta. Para o professor que escreve sobre a sua prática, esta tarefa pode ser facilitada pelo conhecimento do contexto, mas também é elevado o risco de enviesamento e auto-legitimação, que podem colocar em causa a credibilidade da sua narrativa. Daí a necessidade do confronto com a perspectiva de outros, o que justifica a realização e o relato de experiências em grupo (supervisão colaborativa), e também a necessidade de documentar cuidadosamente cada experiência, o que na disciplina é feito através da elaboração de um portefólio de grupo, relativo à construção do caso.

O portefólio do caso, como veremos adiante, constitui um documento que tem como componente central uma narrativa profissional e inclui outros elementos que permitem aceder aos seus “bastidores”, relativos ao processo de planificação e monitorização da experiência, assim como à avaliação das aprendizagens profissionais efectuadas e da qualidade da disciplina. Na linha de Shulman (2004c), entende-se que um portefólio é sempre um acto teórico, na medida em que aquilo que nele se coloca traduz as teorias pessoais de quem o constrói. Segundo o autor, “it is important to keep in mind that the portfolio is a broad metaphor that comes alive



as you begin to formulate the theoretical orientation to teaching that is most valuable to you" (op. cit., pp. 385-386). Por outro lado, também pode representar um instrumento de avaliação das aprendizagens profissionais com "validade de consequência", ou seja, pode fornecer evidência de que a sua construção melhora a qualidade do ensino e abre oportunidades ao desenvolvimento profissional do professor e do sistema que ele integra (op. cit., pp. 390-391).

Passo, de seguida, à apresentação e discussão das duas componentes da estratégia: a análise de casos e a construção de casos, baseando-me na minha experiência profissional.

2.1.2 A análise de casos

Na análise de casos, que ocupa grande parte do tempo lectivo da disciplina, dá-se prioridade à interpretação de narrativas de outros professores ou formadores (incluindo narrativas minhas), construídas a partir de experiências de ensino ou de formação, o que permite aos formandos, em torno da questão "isto é um caso de quê?", reflectir criticamente sobre visões da educação e da formação de professores, confrontar as experiências narradas com as suas teorias e experiências pessoais e as teorias públicas, consciencializar o papel da experiência na reconstrução de teorias e práticas profissionais, e valorizar a voz dos profissionais a partir dos seus textos.

Organizar as práticas lectivas de uma disciplina em torno da análise de narrativas profissionais coloca, contudo, desafios particulares, maioritariamente associados ao problema sinalizado por L. Shulman(1992):

Cases are very inefficient: very little material is covered in rather longer periods of time. Even though we may wish to argue that content is far less important than process, we must attain a judicious blend of the two; case methods may make that difficult to accomplish (pp. 26-27).



Como articular a leitura de narrativas com os núcleos temáticos da disciplina, integrando na sua exploração as teorias pessoais ou interesses dos formandos mas também o quadro ético-conceptual defendido? Como associar os casos em análise, necessariamente locais e particulares, a princípios e pressupostos educativos mais gerais (encontrar o geral no particular)? Como evitar, por outro lado, uma sobregeneralização de princípios e pressupostos emergentes de um determinado caso, dada a natureza complexa, única e indeterminada das situações educativas? Que narrativas seleccionar e com que critérios? Como articular o tratamento de diferentes narrativas de forma a conseguir uma sequência lógica, e como integrar a discussão de textos teóricos nesse processo? Estas são algumas das questões que a análise de casos coloca e a que nem sempre é possível dar uma resposta totalmente satisfatória. Uma das medidas principais será reflectir, individual e colectivamente, sobre os problemas que vão surgindo, as diferentes hipóteses de trabalho que a cada momento se colocam, e as vantagens e desvantagens das escolhas feitas.

No processo de análise das narrativas, assume um papel central a leitura de textos teóricos como ponto de partida para interpretações diversas de uma dada experiência, favorecendo a complexificação da compreensão da realidade em estudo. Na selecção destes textos, dou prioridade a visões críticas da educação escolar e da formação profissional, de forma a promover leituras críticas da experiência através de processos de problematização. Alguns dos textos fornecidos visam, ainda, a compreensão da estratégia de formação proposta e os conceitos-chave a ela associados (caso, análise e construção de casos, narrativa profissional, incidente crítico, portefólio, etc.), de forma a elevar a transparência da pedagogia da formação. Parte dos textos lidos são também úteis à análise das experiências realizadas pelos grupos, embora estas impliquem pesquisa bibliográfica mais directamente relacionada como o seu enfoque didático (neste caso no âmbito da educação em línguas, como a leitura, a oralidade, etc.).

No que diz respeito à selecção de narrativas para análise, tenho considerado os



seguintes critérios: (a) são narrativas autênticas, de experiências realizadas pelos respectivos autores nos campos da formação e da educação (neste caso, em línguas); (b) são diversas quanto ao estatuto profissional dos autores (professores ou supervisores dos ensinos Básico e Secundário e formadores-investigadores académicos) e ao contexto em que são produzidas (ensino, supervisão de professores e formação especializada de professores, neste caso, no âmbito das línguas); (c) ilustram temáticas e problemas diversificados que podem articular-se com os núcleos temáticos da disciplina; (d) ilustram também diferentes tipos de narrativa profissional quanto a extensão, estilo, grau de estruturação, grau de criticidade e relação com a investigação; (e) finalmente, reportam-se preferencialmente a experiências vivenciadas ou acompanhadas por mim, o que me garante uma melhor compreensão dos seus contextos de produção e, portanto, uma melhor exploração com os formandos. Desde que dei início à exploração desta estratégia, em 2002/03, tenho vindo a utilizar algumas das narrativas produzidas na disciplina como textos de análise em anos subsequentes, com a autorização dos respectivos autores.

O recurso a narrativas minhas tem tido alguns efeitos positivos que importa referir: aproxima-me dos formandos, na medida em que estes têm a oportunidade de aceder à minha experiência, problemas e dilemas profissionais; favorece o diálogo sobre as minhas convicções e práticas da formadora, ajudando-me também a reconstruir a minha visão da experiência através das reacções dos formandos aos meus textos; contraria a representação do formador académico como "teórico", revelando-o na sua dimensão de prático reflexivo. Estes aspectos podem favorecer a democratização dos papéis pedagógicos no contexto da formação, estabelecendo um clima de confiança e diálogo. Contudo, também podem emergir constrangimentos iniciais devidos à assimetria estatutária dos participantes, inibindo o diálogo reflexivo em torno das narrativas do formador. Clandinin (1992) dá-nos conta deste problema no contexto do trabalho colaborativo entre de professores estagiários e formadores com base nas suas narrativas: "There were many tensions as we struggled to do this for we were living out our new stories within institutional



narratives where teacher-student relationships are not founded on assumptions of equality and mutuality and where constraints of time, position, power and evaluation shaped our collaboration (p.132).” A postura do formador parece-me ser essencial à determinação do modo como as “narrativas institucionais” afectam as “narrativas pessoais”. No meu caso, nunca me inibi de expor visões críticas da minha própria prática, ou inseguranças e incertezas relativas à mesma, expondo o meu “eu” de forma tão autêntica quanto possível. Creio, pelo grau de envolvimento observado e pelas apreciações que vão sendo feitas ao longo das aulas, que o valor das narrativas pessoais (minhas e dos formandos) se sobrepõe ao peso das narrativas institucionais, o suficiente para se poder afirmar que as assimetrias de papéis não coarctam significativamente a liberdade de expressão de cada um de nós. Como já foi referido, uma das principais vantagens da análise de casos é a possibilidade de os formandos relacionarem as experiências relatadas com as suas próprias experiências e teorias pessoais, e também com as teorias públicas, interrogando e complexificando a sua visão da realidade. Este efeito é visível no Quadro 2, onde se apresenta um excerto comentado de uma reflexão livre realizada por uma formanda em reacção a uma das narrativas usadas em 2005/06 (Texto 2), onde também refere uma outra analisada anteriormente (Texto 1)³:

Texto 1 - “Portefólio de desenvolvimento profissional”

Ana Martins, 2003, texto não publicado; relato de uma experiência com um núcleo de estágio de Inglês, relativa ao uso de portefólios e incluída no portefólio de SPELE, construído pela autora enquanto mestranda, em 2002/03.

Texto 2 - “Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores”

Flávia Vieira, 2005, Currículo sem Fronteiras, vol. 5, nº 1, pp. 116-138; análise da abordagem de formação em SPELE, no ano em que a experiência da Ana Martins foi desenvolvida, por referência a questões relativas à relação teoria-prática na formação pós-graduada de professores; inclui uma análise selectiva do relato da Ana Martins.

³ A análise de casos é usualmente feita em diálogo com os formandos, mas alguns deles optam por fazer registos escritos como o que aqui se apresenta, por exemplo quando faltam a uma determinada sessão e como forma de compensar essa falta.



Trata-se, neste caso, de uma professora muito jovem, com apenas um ano de experiência de ensino no ano de estágio, à qual ela se refere. Na coluna da direita, explicito a relação entre o seu texto e os (con)textos de referência.

Quadro 2 – Análise de casos: exemplo de uma reflexão profissional

Reflexão da formanda (excertos)	Relação com os Textos 1/2
<p>Associei aquilo que li [Texto 2] a algumas partes do <i>portfolio</i> que elaborei com a minha supervisora de alemão. <u>Elaborar um <i>portfolio</i></u>¹ parecia-me um desafio. Um desafio porque não estava muito consciente do que significava "elaborar um <i>portfolio</i>". Era algo que me suscitava muitas dúvidas. O simples facto de reflectir e de transpor essa reflexão para o papel me assustava. Principalmente porque alguém iria ler aquilo que eu estava a escrever. E, afinal, eu estava a escrever para quê? Ao ler este texto das "pontes invisíveis" voltei a lembrar-me de tudo isto. E a certa altura também me perguntei "<u>para onde iria eu com o meu <i>portfolio</i>?</u>" – nunca me ocorreu ver a escrita como um método², mas agora que reflecto sobre isto, percebo que não sabia o que era a escrita. Talvez a forma que eu tinha de desabafar, de "falar" sobre tudo aquilo que estava à minha volta. Mas sendo assim a escrita era um método? Ou não? <u>Van Manen era-me totalmente desconhecido, mas agora que li o texto, identifico-me com algo que ele escreveu: "Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa própria profundidade"</u>³. <u>Talvez nunca tivesse chamado as coisas pelos nomes</u>⁴. Mas será que sei o que é a escrita como método?</p> <p><u>A ideia da professora escrever um diário profissional no âmbito deste mestrado era-me já bastante familiar</u>⁵. Quando propusemos à C. [supervisora de alemão] elaborar um <i>portfolio</i> reflexivo não estávamos muito conscientes daquilo que estávamos a querer fazer, mas acho que só quando realmente começámos a "partir pedra" é que o percebemos. Foi num destes seminários que ela nos falou da <u>sua experiência de mestrado</u>. Falou-nos das aulas, mostrou-nos o <i>portfolio</i> por ela</p>	<ol style="list-style-type: none">1. O Texto 1 relata uma experiência de introdução do portefólio na formação de professores em estágio, realizada em 2003 por uma supervisora (Ana Martins), no contexto da disciplina de SPELE e documentada no seu portefólio de formação; no Texto 2 apresento e analiso dimensões da abordagem seguida nessa disciplina, incluindo a construção de portefólios pelas formandas e o caso da experiência da Ana Martins.2. Na introdução do Texto 2, assumo a escrita como método (à luz de Van Manen, 1990) e pergunto-me: "de onde venho e para onde vou com este texto?".3. Van Manen (1990) é um dos autores convocados no Texto 2, a propósito do papel da escrita como método de compreensão da realidade; a citação transcrita é apresentada no texto.4. No Texto 2, problematizo a questão da linguagem na", reflexão profissional, recorrendo



elaborado⁶. Lembro-me de o folhear vezes sem conta e pensar: "mas o que é que eu vou colocar no meu *portfolio*?" (...) Uma das partes que mais trabalho me deu, isto é, que mais dores de cabeça me causou [na construção do portefólio] foi a elaboração da minha teoria prática⁷. Não fazia ideia do que seria uma teoria prática. Parecia-me até um pouco confuso o conceito. Teoria prática? Será que isso era possível? Escrevi uma data de páginas onde falei sobre o que queria fazer e acima de tudo, o que não queria fazer. Mas confesso que o fiz sem perceber a pertinência daquilo. Agora, com o texto da Ana Martins numa mão e o texto da Dr^a Flávia na outra [Textos 1 e 2], percebo, finalmente, a pertinência da proposta da C. [supervisora de alemão]. O mais engraçado para mim é que o percebi meio ano depois de terminar o estágio e já no mestrado. Não o iria perceber se não estivesse a fazer isto, se não tivesse lido este texto [Texto 2]...

Outra questão que ressalta destes textos é a ideia da linguagem distinta entre professor e investigador⁸. Ao ler o texto [2], apercebi-me de que também eu não chamo as coisas pelos nomes. (...) Mas será que não utilizo os termos pela razão que referiram as mestrandas desse ano? A explicação delas foi a falta de consciência sobre o que estavam a fazer⁹. Mas será este o meu caso? Eu própria tenho alguma dificuldade em nomear as razões pelas quais isto acontece. Parece-me que talvez seja pela pouca experiência que tenho, talvez por sentir alguma insegurança, e até, alguma dificuldade em exprimir-me. Estou de acordo com a AM [Ana Martins, Texto 1] quando ela escreve "Nem sempre a prática reflecte as teorias em que acredito"¹⁰. De facto, isto é verdade e eu subscrevo inteiramente esta afirmação da AM. Será que não é por isto que tenho dificuldade em chamar as coisas pelos nomes? (BS, Fevereiro de 2006).

à expressão "chamar as coisas pelos nomes", por referência ao conceito de "labelling" (Mason, 2002).

5. Na experiência que relato no Texto 2, assume destaque a análise de excertos do meu diário de ensino. A formanda sabia que eu o escrevera através sua supervisora de estágio de Alemão, que tinha sido minha aluna de mestrado.

6. C., a supervisora da escola, tinha elaborado um portefólio de experiências de supervisão, tal como a Ana Martins. O conceito de "teoria prática" é explorado brevemente pela Ana Martins no Texto 1 e mais detalhadamente por mim no Texto 2. É um dos conceitos trabalhados na disciplina de SPELE.

8. No Texto 2, ao explorar as questões da linguagem na reflexão profissional, questiono a pertinência do recurso a uma linguagem especializada/académica; esta questão também é colocada pela Ana Martins no Texto 1, do ponto de vista da interiorização das teorias públicas.

9. De acordo com experiência relatada no Texto 2, esta seria uma das explicações possíveis para a presença fraca de uma linguagem especializada na linguagem especializada nas reflexões iniciais dos portefólios das formandas.

10. Esta afirmação da Ana Martins no Texto 1 é problematizada no Texto 2 por referência ao seu caso.



2.1.3 A construção de casos

No que diz respeito à construção de casos no âmbito da disciplina, consiste na produção colaborativa de uma narrativa (20-25 páginas) a partir de uma experiência desenhada, desenvolvida e avaliada em grupos, e documentada num portefólio. Cada grupo de professores leva a cabo uma intervenção pedagógica numa das turmas de um dos professores, durante um período de tempo lectivo limitado (uma ou duas aulas), ficando esse professor responsável pela sua realização, embora os colegas participem no seu desenho, acompanhamento (envolvendo, sempre que possível a observação directa) e avaliação, assim como na redacção da narrativa e construção do portefólio. Os temas das experiências são variados e decorrem das escolhas dos grupos, mas todas elas devem procurar aproximar-se de uma visão construtivista da educação e promover estratégias centradas nos alunos e nas aprendizagens, envolvendo sempre a triangulação das perspectivas dos professores e dos alunos na sua avaliação.

O desenho de cada experiência e dos respectivos materiais didácticos e de recolha de informação é acompanhado por mim em tempo lectivo ou extra-lectivo, sendo fornecido um guião de apoio com questões de ordem conceptual, ética e metodológica. Apresento algumas delas para ilustrar o tipo de reflexões e decisões envolvidas nesta fase:

- *Que interesse, dilema, problema, preocupação....gostaríamos de explorar? Porquê?*
- *Qual é o contexto da experimentação? (caracterização dos participantes, experiência anterior relevante no contexto...)*
- *Que estratégias de acção poderão ser úteis? Que tipo de materiais/ recursos serão necessários?*



- Quem participa na avaliação da experiência?
- Que estratégias/ instrumentos de *recolha de informação* para avaliação da experiência poderão ser utilizados?
- Que *impacto* poderá ter esta experiência? (no desenvolvimento dos alunos, do professor-experimentador e dos restantes elementos do grupo)
- Que *leituras* será necessário fazer? Em que âmbito? Sobre o quê e para quê?
- Em que medida constitui esta experiência um exemplo de *superVisão em ensino das línguas* e que *Visão da educação* lhe está associada?

[exemplos do *Guião de Planificação de uma Experiência*, SPELE]

O desenvolvimento das experiências em contexto profissional aproxima-se da investigação-acção colaborativa em pequena escala, favorecendo a integração teoria-prática mediante um conjunto de processos que visam, essencialmente, a reconstrução contextualizada de teorias e práticas profissionais: uma aproximação das práticas aos ideais profissionais e uma maior consistência entre teorias perfilhada e teorias-em-uso (Vieira, 2005 e 2006a).

O portefólio, produto final do trabalho de construção de um caso, integra, para além de uma folha de rosto e de um índice, as seguintes componentes, organizadas de forma livre:

- uma introdução breve, indicando os objectivos e organização do portefólio, e apresentando brevemente a experiência realizada (finalidades, contexto, temática, justificação...);



- elementos relativos à *planificação da experiência* (por ex., guião de planificação, reformulações efectuadas ao plano inicial, versão final do plano de intervenção...);
- registos relativos ao *processo de desenvolvimento da experiência* (por ex., sumários/ actas das reuniões dos grupos, emails trocados entre os seus elementos, reflexões individuais, registos de observação de aula, versões provisórias dos instrumentos didácticos e de recolha de informação construídos...);
- *narrativa da experiência*, acompanhada dos respectivos anexos (instrumentos didácticos e de recolha de informação, síntese dos dados recolhidos, exemplos de trabalhos dos alunos, etc.)⁴;
- ficha de *auto-avaliação e proposta de classificação do portefólio*, preenchida pelo grupo (ficha fornecida e discutida no início do semestre);
- fichas de *auto-avaliação da participação* na disciplina, preenchidas individualmente mas validadas no seio do grupo (ficha fornecida e discutida no início do semestre);

um breve comentário crítico do grupo sobre a estratégia de formação seguida, livre ou orientado por questões de reflexão fornecidas, incidente na qualidade da estratégia em função dos pressupostos e finalidades programáticos.

[componentes do Portefólio de uma Experiência, SPELE]

A elaboração das narrativas e dos portefólios é da exclusiva responsabilidade dos grupos, situando-se o meu apoio ao nível da explicitação da estratégia, fornecimento de instrumentos para o seu desenvolvimento (por exemplo, guião de planificação e critérios de avaliação), desenho da experiência e dos materiais respectivos, discussão do andamento dos trabalhos, clarificação de dúvidas (por exemplo, sobre a análise da informação recolhida), sugestões bibliográficas e comentário final aos portefólios, com base no qual é reescrita a narrativa.

⁴ Idealmente, a primeira versão da narrativa deve ser lida e comentada por outro grupo; neste caso, o portefólio incluirá as duas versões da narrativa e o comentário feito.



O trabalho de análise de casos realizado ao longo das sessões constitui também um suporte indirecto à construção de casos, quer pelo seu valor ilustrativo quer pelo tipo de reflexão crítica que suscita e que é análoga à que os grupos efectuam no seu próprio trabalho.

Os portefólios são avaliados e classificados pelos grupos e depois por mim, de acordo com critérios relativos à qualidade da experiência e do portefólio, resultando a classificação final da média das duas classificações. Os formandos avaliam e classificam ainda a sua participação individual na disciplina numa ficha de auto-avaliação onde se identificam critérios relativos à participação na aula e ao envolvimento geral na disciplina. Para a avaliação da qualidade da disciplina, e para além de um comentário crítico realizado pelos grupos e incluído nos respectivos portefólios, os formandos preenchem, individualmente e de forma anónima, um questionário utilizado semestralmente para avaliarem todas as disciplinas do curso.

Passando agora à discussão do valor da construção de casos, a análise dos portefólios dos formandos tem permitido evidenciar alguns dos seus ganhos principais:

- Selecção de temas e questões de investigação-acção relevantes à melhoria das aprendizagens dos alunos nas escolas, evidenciando uma visão transformadora da educação (em línguas), da supervisão pedagógica e da investigação educacional;
- Investimento na (re)construção de instrumentos didácticos e de investigação adequados aos objectivos e contextos das experiências e apoiados na visão defendida;
- Integração de teorias pessoais e públicas, em articulação com os temas seleccionados e os núcleos temáticos da disciplina;



- Recolha e análise de dados relevantes à compreensão da natureza, impacto e constrangimentos das intervenções realizadas;
- Postura reflexiva crítica face à acção pedagógica, interrogando a sua relevância assim como os factores que a afectam;
- Documentação detalhada dos processos de desenvolvimento das experiências, possibilitando o acesso a modos de (re)construção do conhecimento profissional;
- Conceptualização das experiências como casos de fenómenos mais vastos, complexos e sujeitos a múltiplas interpretações;
- Construção de narrativas autênticas e relevantes à compreensão do fenómeno em causa;
- Valorização das experiências realizadas, como espaços de melhoria da qualidade das aprendizagens escolares e transformação de teorias e práticas profissionais.

Da leitura das narrativas produzidas, é possível destacar algumas dimensões onde se verificam diferenças de qualidade:

- *Inteligibilidade* dos textos face às experiências a que se reportam: nem sempre as narrativas são suficientemente explícitas, implicando que o leitor já conheça previamente alguns dos contornos das experiências que lhes deram origem. Embora este seja um dos riscos de "escrever para se ser lido pelo professor", o qual conhece os contextos da escrita, penso tratar-se de um problema mais vasto da reflexão sobre a experiência vivida e da investigação participante em geral. A criação de uma relação clara entre o texto e o contexto que lhe dá origem parece ser, de algum modo, contrária ao esforço de distanciamento que a escrita exige face à realidade, o que cria dificuldades de escolha acerca do dito e do não-dito. Estes problemas também se podem associar à dificuldade de escrever textos coesos e corentes, que conduzam o leitor de forma clara na compreensão do que é relatado.



- *Fundamentação teórica das experiências, nomeadamente no que diz respeito às respectivas áreas de intervenção didáctica:* por vezes, a integração de teorias públicas relevantes à compreensão da dimensão didáctica das experiências é menos visível do que o desejável, o que pode dever-se a algum défice de leituras, ou a dificuldades na relação entre as teorias públicas e a experiência profissional. A construção das experiências focaliza os formandos em problemas práticos, o que poderá dificultar uma maior atenção ao seu suporte na literatura. Este é um dos riscos da valorização da experiência e de uma epistemologia praxeológica, nomeadamente em contextos de formação fortemente constrangidos pela falta de tempo.
- *Criticidade e problematização das experiências:* embora todas as narrativas produzidas constituam relatos críticos e autênticos das experiências realizadas, este aspecto nem sempre é muito conseguido nalguns momentos dos textos, em particular no que diz respeito à problematização dos contextos das intervenções e à análise dos dados recolhidos. Não parece ser fácil conciliar a necessidade de descrever o acontecido com a sua interpretação crítica, um aspecto que poderá ser favorecido se houver oportunidade para a leitura crítica das narrativas (por colegas ou por especialistas), antes da redacção da versão final. Em todo o caso, este é um problema comum na escrita reflexiva em contextos de formação profissional, onde nem sempre os níveis de criticidade são elevados. Por outro lado, nem sempre a escrita é capaz de traduzir a complexidade do pensamento profissional.
- *Criatividade e personalização da escrita:* este aspecto verifica-se mais nuns casos do que noutros, nomeadamente pelo recurso a ilustrações e à linguagem metafórica, que enriquecem as narrativas e lhes conferem um maior poder de captação da atenção do leitor, evidenciando o carácter único dos processos de interpretação e de comunicação das experiências. Embora os formandos sejam encorajados a explorar a sua imaginação e a adoptar um estilo pessoal de escrita, nem sempre é fácil conciliar estes aspectos com a necessidade de rigor e fundamentação teórica, sobretudo quando é reduzida a experiência de redacção de narrativas profissionais.



As narrativas dos formandos incluem obrigatoriamente um momento de reflexão acerca da questão “esta experiência é um caso de quê?”. Responder-lhe tem por objectivo levá-los a uma (re)conceptualização da sua experiência, procurando compreender em que fenómeno(s) mais vasto(s) ela se integra e evitando um dos riscos desta estratégia, descrito por L. Shulman (1992) do seguinte modo:

Cases are episodic, discontinuous, hard to structure and organize into large wholes in the minds of students. (...) Learning through cases, therefore, could blind the learner to critical generalizations and principles because the particularities of the narrative overwhelm the general conceptions(p.27).

As dificuldades que os formandos experienciam na resposta à questão decorrem da natureza única, complexa e indeterminada das situações educativas (Schön, 1987), assim como do carácter instável e provisório das interpretações que delas fazemos. No exemplo seguinte, as tentativas de (re)conceptualização da experiência reportam-se à clarificação da sua temática e têm implicações nas relações estabelecidas entre (des)motivação, (in)disciplina e (in)sucesso:

Iniciámos o nosso trabalho partindo do pressuposto de que este seria sobre a (des)motivação. No entanto, à medida que a interpretação dos diferentes dados ia assumindo formas, os limites da temática foram-se tornando inconsistentes, tocando noutras áreas contíguas com as quais se entrecruzam: a (in)disciplina e o (in)sucesso. Ao reflectimos, neste momento, sobre a questão “Isto é um caso de quê?”, as nossas dúvidas são mais do que muitas (...). Será que é de facto um caso de (des)motivação? Ou será pertinente levantar a ponta do véu da temática da (in)disciplina? (...) No entanto, a nossa reflexão leva-nos mais longe. Será que as duas temáticas se interligam a ponto de serem uma só, geradora de (in)sucesso, que, por sua vez, origina mais (des)motivação e (in)disciplina? (...) Neste caso, a representação da nossa problemática passaria a ser a seguinte:

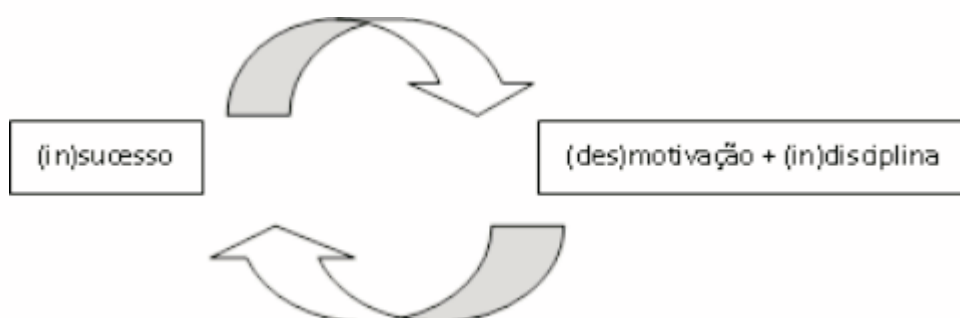


Fig. 7 - Esquema circular das temáticas estudadas

(Grupo 2, 2005/06)

Noutros casos, como o seguinte, a problematização conduz os formandos para além do tema específico da sua experiência (neste caso, a oralidade na aula de língua), levando-os a situá-la também por referência ao seu papel de professores-investigadores e aos processos de supervisão e desenvolvimento profissional, evidenciando um posicionamento favorável a uma prática reflexiva articulada com uma pedagogia para a autonomia:

(...) a nossa visão da educação como transformação (Kincheloe, 2003) permitiu uma integração entre concepção e execução do conhecimento educacional, ao assumirmos o papel de investigadoras e experimentadoras, através de um construtivismo crítico relevante à transformação das condições da educação.

Conscientes de que...

(...) paradigms act paradoxically as road map, constraint and liberation. Novelty, interestingly is linked to something going wrong, a kind of derailment. This curious search for dilemmas and anomalies is an essential strategy in the search of the new, the novel. (...) Derailment often means coming at a text or scene from an unexpected angle. (Schostak, 2002: 6)



...acreditamos que foram precisamente esses frequentes “derailments” [descarrilamentos] que contribuirão, em larga escala, para perspectivar toda a experiência de um modo diferente e completamente inesperado. Consequentemente, embora não tenhamos, ainda, chegado às conclusões finais, se é que alguma vez chegaremos! – “They [cases] rarely admit of a single right answer” (L. Shulman, 1992, p. 8) –, já podemos afirmar claramente que não se trata de um caso, mas antes de vários casos, que foram emergindo em paralelo e que melhor se adequam à questão “what are this a case of?” (Shulman, 2004b, p. 467). (...) Então, o nosso caso não se restringe meramente a um problema com a oralidade. Será este também um caso de: Desfasamento entre intenções e práticas? Confronto teorias pessoais vs. teorias públicas? Promoção de autonomia? Promoção de espírito crítico e reflexivo? Consciencialização sobre a importância de se auto-conhecer (fraquezas e potencialidades) para mais eficazmente poder actuar? Consciencialização profissional? (Grupo 5, 2005/06)

Nestes testemunhos podemos observar que a construção de casos favorece uma atitude de interrogação face à experiência e a capacidade de realizar interpretações múltiplas da mesma, duas dimensões centrais à reconstrução do conhecimento profissional.

Quanto aos problemas e dilemas apontados pelos grupos, assumem destaque as incertezas relativas à definição inicial do âmbito e propósitos das experiências, as dificuldades associadas à construção de instrumentos e à análise da informação recolhida, e ainda a gestão do tempo e do trabalho colaborativo:

Temos consciência de que exagerámos na estruturação deste caso, com a elaboração excessiva de materiais usados em apenas três aulas. Questionamo-nos sobre se de facto havia necessidade para tantas perguntas nos inquéritos iniciais e se a variedade das mesmas não foi excessiva. A estruturação, a planificação, as aulas em si e, essencialmente, a recolha e análise de dados foram muito exaustivas. Quando a experiência com os alunos terminou a 12 de Janeiro de 2006, temos de confessar que, durante cerca de duas semanas não conseguimos analisar os dados, sentimos necessidade de nos distanciarmos (um pouco) – tínhamos olhar para tanto “papel” que tinha de ser analisado... (Grupo 4. 2005/06)



A gestão do tempo representou, igualmente, uma dificuldade importante, já que, perante tantas tarefas e cumprir e a conciliar, houve a necessidade de estabelecer prioridades e fazer cedências. Também o trabalho colaborativo representou um desafio acrescido, pois os estilos de trabalho são diferentes, as metodologias [de ensino da língua] privilegiadas são distintas e as maneiras de filtrar a realidade são ambíguas. Temos, contudo, consciência de que estes aspectos, apesar de representarem constrangimentos reais, traduzem, por outro lado, uma mais-valia para a qualidade do trabalho. (Grupo 2, 2005/06)

Tal como se sugere no final do segundo excerto, os problemas sentidos são inerentes à à indagação crítica das práticas. Assim, vivenciá-los e reflectir sobre eles é um aspecto importante da estratégia de formação, evitando-se uma visão simplista dos processos de mudança educativa. O facto desta mudança ser planeada, conduzida e avaliada num contexto colaborativo expande as oportunidades de confronto de ideias e experiências, reforçando a natureza social da construção do conhecimento profissional.

De uma forma geral, de acordo com a minha perspectiva e a perspectiva dos formandos, apoiadas na análise dos processos e resultados do seu trabalho, a construção de casos parece ter um impacto significativo em três aspectos principais: (a) legitimação de práticas locais através da indagação crítica da experiência; (b) maior satisfação profissional a diversos níveis: compreensão de si e dos outros, melhoria da qualidade da acção educativa, capacidade de identificar e gerir constrangimentos, integração teoria-prática, autoconfiança e auto-estima, tolerância da incerteza e predisposição para a mudança; (c) vontade de continuar a experimentar, inovar e investigar. Este último aspecto é de especial relevância quanto ao impacto futuro dos processos formativos:

Neste momento, se tivéssemos de construir outro caso, certamente muitos dos "erros" cometidos não seriam repetidos e diríamos mesmo que já estamos prontos para uma nova experiência. Como afirma Shulman, também nós já chegamos a esta conclusão: "Cases motivate. They stimulate interest in the problems they represent" (p. 9). (Grupo 4, 2005/06)



Realizar um projecto desta dimensão e com este cariz exigiu muito de nós, da nossa disponibilidade e capacidade de trabalho colaborativo, nomeadamente na gestão e distribuição de tarefas. Ainda assim, a concretização deste trabalho foi muito proveitosa, pois representou o alargar dos nossos horizontes, o “mergulhar” num oceano de descobertas, o descobrir as cores da investigação.

É ponto assente, para nós, que parar por aqui está completamente fora de questão, porque ambicionamos e exigimos a nós próprios uma imersão nas profundezas da indagação, da auto-reflexão, da investigação. Sempre com a aspiração de unir a prática e a teoria, isto é, de aproximar teorias públicas perfilhadas e teorias pessoais em uso. (Grupo 2, 2005/06)

Se, por um lado, as experiências realizadas em contexto profissional são limitadas quanto ao seu âmbito e extensão, por outro representam movimentos significativos de auto-conhecimento e de transformação das condições de ensino e aprendizagem na escola, por referência a uma pedagogia que coloca os alunos no centro das preocupações do professor e que o impele a uma actuação reflexiva e indagatória. O que está em causa não é a *extensão* da mudança, desde logo limitada pelos constrangimentos temporais da disciplina, mas antes a sua *intenção* e a sua *relevância pessoal e social*:

Influenciadas pelo conceito de “experiência”, pensávamos que iríamos realizá-la na sua totalidade e chegámos a ambicionar mudar alunos em três semanas. (...) O papel da formadora refreou os nossos ímpetos de mudança, fazendo-nos compreender o valor dos “pequenos passos” para atingir grandes fins. (Grupo 3, 2005/2006)

O reforço da dimensão experiencial da construção do conhecimento profissional, característica central da estratégia de construção de casos, implica a procura de pontes entre as teorias pessoais perfilhadas e as teorias-em-uso que emergem da acção, favorecendo a construção de teorias e práticas *razoáveis*. A sua razoabilidade variará na razão directa da sua consistência, mas também da sua mutabilidade e relevância ética e social, o que faz da relação teoria-prática um fenómeno sempre local e inacabado, mas também marcadamente ideológico, já que pode reproduzir e/ou transformar a ordem social implícita nas situações de intervenção.



2.2.3 Em suma: uma orientação emancipatória e transformadora?

Na globalidade, e apesar dos problemas identificados, posso afirmar que a estratégia de análise e construção de casos se apresenta favorável ao desenvolvimento de uma pedagogia da experiência, integrando competências ao nível do conhecer, do agir e do ser, e promovendo aquilo que Barnett & Coate (2005) designam como “pedagogias de comprometimento” (“pedagogies of engagement”). Relembrando os pressupostos e princípios defendidos no ponto 1 e sintetizados no Quadro 3, é possível dizer que a abordagem proposta se aproxima deles.

Quadro 3 – Pressupostos e princípios de uma pedagogia da experiência (síntese)

Pressupostos de uma Pedagogia da Esperiência	Princípios de uma Pedagogia da Esperiência
<ul style="list-style-type: none">- Visão da educação (e da formação) como processo de emancipação (inter) pessoal e transformação social- Visão multidimensional do conhecimento profissional e das condições para a sua (des/re) construção- Democratização dos processos de construção do conhecimento profissional- Articulação entre concepção-execução do conhecimento e entre investigação-educação- Formador como facilitador da emancipação profissional	<ul style="list-style-type: none">- Centralidade da experiência (formativa e escolar)- Reflexão crítica (razão crítica, auto-reflexão crítica, acção crítica)- Intersubjectividade e construção negociada de saberes- Transparência e negociação da pedagogia de formação- Indagação crítica da pedagogia de formação, com a participação dos formandos na avaliação da sua qualidade



A avaliação final da estratégia pelos formandos tem permitido validar a sua orientação potencialmente emancipatória e transformadora. Seguem-se alguns excertos dos seus comentários críticos:

Ao longo deste primeiro semestre e no âmbito da disciplina de Supervisão Pedagógica, a nossa prática profissional sofreu muitos e constantes abanões. Essa prática, quase alicerçada num sistema inflexível e redutor, pareceu ganhar vida própria e transformou-se, paulatinamente, numa criatura à qual queríamos fugir (...). O facto de esta disciplina ter tido uma vertente prática traduzida pela experiência desenvolvida por nós favoreceu não só o questionamento das nossas teorias e práticas pessoais por comparação às públicas, como também serviu para consolidarmos conceitos e até mesmo alterar as nossas próprias teorias e as nossas práticas. Assim, e por mais pequena que pudesse ter sido, julgamos que se operou em nós a transformação pela qual tanto ansiávamos e que, sozinhas, talvez não tivéssemos conseguido (Grupo 1, 2005/06).

(...) o estudo de temáticas tão abrangentes, as leituras efectuadas, a confrontação de representações, aliados à intervenção pedagógica permitiram aprendizagens verdadeiramente significativas e transformadoras das nossas práticas. Significaram, também, um alargamento considerável do suporte teórico que sustenta a nossa actuação pedagógica. (...) A construção de casos foi uma experiência única e o seu balanço não pode ser visto senão como positivo. Daqui nasce a ponte para a emancipação, ou seja, para a tal Super-Visão da Educação e das suas dimensões. Estamos cientes de que este representa, apenas, o primeiro de muitos passos a dar/ escalar. A escalada traduz todo um processo marcado por avanços e retrocessos, que constituem, afinal, a construção da visão, da nossa Visão de Educação (Grupo 2, 2005/06).

Desde o início do semestre que a frequência das aulas de Supervisão teve um grande impacto sobre nós como profissionais, uma vez que, inquietas com o nosso percurso até à data, sentíamos vontade de conhecer novas visões da educação. Queríamos conhecer novos caminhos, novas estratégias, viver outras experiências e partilhá-las. A leitura, análise e discussão de narrativas profissionais vieram ao encontro das nossas expectativas, alargando a nossa compreensão da educação e superVisão, e permitindo-nos ver que havia caminhos alternativos possíveis. As teorias práticas com que contactámos e as estratégias utilizadas na sua análise privilegiaram o auto-questionamento, o confronto de teorias pessoais, abrindo caminho para uma construção democrática do conhecimento profissional (Grupo 3, 2005/06).



(...) a estratégia de análise e construção de casos contribuiu amplamente para a democratização da construção do conhecimento profissional, por ter valorizado um conhecimento por vezes considerado menor – saber intuitivo e experimental acerca da educação. Conhecimento esse que foi considerado o ponto de partida para (re)construções sucessivas, operadas pelas leituras e por diálogos, texto-leitor mas também formadora-formandos e formandos-formandos. Essa indagação crítica, aliada a um contexto em que a experimentação foi estimulada, corroborou uma visão democrática e emancipadora que julgamos ter caracterizado a disciplina (Grupo 4, 2005/06).

Estes excertos parecem legitimar a estratégia e reforçam a importância do desenvolvimento de uma pedagogia da experiência, uma abordagem simultaneamente estruturada e flexível, baseada na acção e na sua teorização, centrada na pessoa e orientada para interesses colectivos.

Importa ter consciência de que uma das implicações principais deste caminho reside nalguma imprevisibilidade do currículo-acção e na impossibilidade de definir, à partida, uma relação linear entre fins e meios da formação, uma listagem fixa de resultados de aprendizagem, ou uma sequência rígida de conteúdos e tarefas de formação. Embora uma pedagogia da experiência não possa ser, de modo algum, baseada no imprevisto, sem um quadro ético-conceptual que lhe confira uma direcção e garanta o desenvolvimento de experiências de aprendizagem significativas, ela é sobretudo de natureza centrífuga e não centrípeta, promovendo o pensamento divergente e a diversificação de perspectivas. O formador e os formandos tornam-se co-construtores das práticas de formação, obrigando-se a um esforço contínuo de supervisão da sua qualidade. Caberá ao primeiro zelar pela consistência de todo o processo de forma a conciliar diferentes interesses, sem perder de vista a construção colectiva de uma visão para a formação e a educação escolar. Para tal terá de antecipar, continuamente, o valor formativo das escolhas possíveis e avaliar o impacto das escolhas feitas com o auxílio dos formandos. Trata-se de um empreendimento exigente mas também verdadeiramente envolvente, que obriga, de facto, a uma democratização dos processos de construção do conhecimento, desde logo porque depende da participação e comprometimento de todos.



3. E contudo...(um breve exercício de autocrítica)

Afirmar no início do texto que a visão de formação que aqui se defende se aproxima do construtivismo crítico, em articulação com pressupostos e princípios de uma formação profissional reflexiva de orientação emancipatória, embora reconhecendo que qualquer programa de formação é ideologicamente marcado por forças e tendências reprodutoras, muitas vezes de forma subtil e imperceptível. Afirmar igualmente que, na prática, e contrariamente ao que acontece no discurso teórico, as orientações reprodutora e transformadora da educação co-existem e serão por isso difíceis de discernir. É neste território ambíguo e de indefinição que agora me situo por referência à minha experiência, abandonando as certezas que ela parece trazer-me, para colocar um conjunto de questões que, sem as abalar definitivamente, as colocam em compasso de espera, ou entre parêntesis, num movimento de suspensão do já dito.

De facto, se por um lado posso interpretar a abordagem aqui descrita como um caso de uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores, inscrita numa direcção potencialmente emancipatória e transformadora, por outro devo admitir que ela representa também um exemplo do que para mim é mais obscuro: *aquilo que fica por saber naquilo que julgo saber*. Podia aqui tomar as palavras de Brew (1993) para salientar que a aprendizagem experiencial (neste caso, a minha) implica processos de desaprendizagem e auto-descoberta, numa busca permanente de conhecimento através do reconhecimento da ignorância: "The higher point of knowing is not knowing: herein lies the paradox of learning from experience" (op. cit., p. 97). Nesta segunda visão do meu caso como exemplo do que ainda não sei, quais são as questões que ele silencia? Farei, então, um breve exercício de autocrítica, necessariamente incompleto, sobretudo porque somos incapazes de conhecer aquilo que não somos (op. cit., p. 95). Outros leitores serão capazes de o fazer melhor do que eu, assumindo a posição privilegiada de quem detém outras perspectivas.



Faltam-me muitos saberes para poder compreender melhor a minha prática pedagógica e a disciplina em que ela se desenvolve. Se nela se desenham movimentos de aproximação a uma pedagogia emancipatória e transformadora, falta-me a maturidade teórica para avaliar em que medida isto (não) acontece e porquê, ou para consolidar um percurso que se inscreva claramente nessa direcção, ao ponto de me sentir absolutamente confiante no uso desses adjectivos para qualificar a pedagogia que pratico.

Admito, por outro lado, que de cada vez que me aproximo de uma determinada perspectiva me afasto de muitas outras, o que limita, inevitavelmente, a minha capacidade de construção e interpretação da experiência. Portanto, se a criticidade (do conhecimento, do eu e da acção) se alimenta da existência de múltiplos quadros de referência, devo confessar que estou longe dessa condição, o que de algum modo decorre das fronteiras da minha área de trabalho, e também das escolhas que (não) fui fazendo ao longo da minha história profissional. E há ainda um outro factor determinante: o isolamento a que estão votadas as práticas do formador universitário. Tenho vindo a defender o diálogo interdisciplinar e a colaboração interpares no trabalho pedagógico da universidade, e tenho estado envolvida em experiências que se orientam neste sentido, mas é tudo ainda muito insuficiente. Em última instância, o que faço é principalmente o resultado das minhas opções, circunscritas ao meu quadro pessoal de referência, ainda que ele seja (re)construído em diálogo continuado com outros, em particular os professores, e ainda os autores que leio e nos quais encontro pontes com o meu trabalho.

Mas mesmo dentro das escolhas que faço, e nas quais acredito, não posso ignorar a hipótese de elas corresponderem não exactamente ao que eu penso, mas ao que *julgo pensar*. Será que realmente promovo a democratização das condições de construção do conhecimento no contexto da disciplina, ou apenas aquilo que julgo ser essa democratização? Que forças, ocultas para



mim, condicionam a natureza e o impacto das minhas escolhas e da minha acção? Que entendimento fazem os formandos dessa acção, para além daquilo que vão verbalizando nas suas reflexões? Quando avaliam favoravelmente as práticas da disciplina, será que é sobretudo a qualidade dessas práticas que está em causa, ou será que o que está em causa é a sua insatisfação perante outras práticas vivenciadas? E será que, quando procuro criar um clima de abertura e respeito mútuo, estou também a criar barreiras a uma crítica livre e, portanto, a favorecer a legitimação do meu pensamento e acção? Ainda que os formandos pareçam concordar com a minha forma de pensar e agir, não estarei na posição mais favorável para os fazer aceitá-la como válida, a posição de formar? Mesmo quando favoreço uma aprendizagem experiencial centrada nos seus interesses, em que medida a sua forma de pensar e agir é condicionada pelos meus próprios interesses? Quando privilegio uma perspectiva em detrimento de outra, que portas fecho a uma visão multifacetada da supervisão e da educação em línguas? Embora reconhecendo que não posso demitir-me das minhas convicções no trabalho com os outros, será que é legítimo sobrepô-las a outras? Até que ponto, então, posso falar em democratização da construção do conhecimento?... Perguntas como estas não são retóricas, exigindo-me uma interrogação continuada das práticas e um diálogo permanente com os formandos acerca das mesmas. Sei também que não têm respostas definitivas. Háverá sempre a dúvida sobre se penso ou faço o que julgo estar a pensar e a fazer, ou então, pior ainda, a possibilidade de me convencer de que o que penso e faço é exactamente o que julgo pensar e fazer. É aqui que se corre o risco de criar teorias de acção fechadas sobre si mesmas, criando uma espécie de realidade virtual de onde é difícil escapar (Argyris & Schön, 1974).

Nenhuma disciplina é imune a estes problemas, e a disciplina que lecciono não é excepção. Por um lado, é preciso estudar sempre, não só nos campos específicos da disciplina, mas também noutros domínios que podem contribuir para um olhar mais amplo e crítico sobre ela.



Por outro lado, importa investigar as pedagogias de formação, em modalidades participadas pelos formandos mas também pelos pares, sobretudo porque um olhar exterior ao contexto formativo pode trazer contributos importantes à compreensão da direcção das práticas. Finalmente, é necessário fomentar o diálogo interdisciplinar e a coordenação de opções na concepção e operacionalização dos planos de estudos dos cursos, interrogando continuamente esses mesmos planos: que finalidades os orientam e que interesses servem?

O que proponho, portanto, para uma reconstrução da disciplina e da visão de formação em que ela procura alicerçar-se, é a reconceptualização permanente do seu âmbito e das suas finalidades, no quadro mais vasto da qualificação profissional dos professores e da transformação da pedagogia escolar, com implicações nos modos de organização do trabalho pedagógico no seio da academia. Reconheço que se trata de uma tarefa árdua que exige esforços individuais e colectivos contrários à lógica territorial, individualista e competitiva que domina o trabalho académico, assim como uma maior valorização da pedagogia e da investigação pedagógica neste meio. Ainda assim, não posso deixar de a considerar uma tarefa indispensável.

Por muito valor que a acção de um formador universitário possa ter, e por muito que os formandos a valorizem, há que romper com a “quarentena profissional” em que vivemos (Rubin, 1989) e fazer da pedagogia “propriedade pública” (Shulman, 2004d), o que será, sem dúvida, mais arriscado e incerto do que percorrer isolados o nosso caminho, mas também mais favorável a uma consolidação crítica das disciplinas em que trabalhamos, e mais dignificante do ponto de vista do profissionalismo docente no ensino superior.

Bibliografia

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.



- Argyris, C. & Schön, D. (1974). *Theory in practice – Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Glasgow: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (eds.) (1993). *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Brew, A. (1993). Unlearning through experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (eds.), *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 87-98.
- Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Clandinin, J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell & H. Munby (eds.), *Teachers and teaching. From classroom to reflection*. London: Routledge Falmer, pp. 124-137.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hobson, D. (2001). Action and reflection – narrative and journaling in teacher research. In G. Burnaford, J. Fisher & D. Hobson (eds.), *Teachers doing research – The power of action through inquiry*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.



- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. In A. Pérez Gomez, J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente – Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 95-118.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment* (2ª ed.). London & New York: Routledge Falmer.
- Mannion, G. (2001). Journal writing and learning: reading between the structural, holistic and post-structural lines. *Studies in Continuing Education*, vol. 23 (1), pp. 95-115.
- Mason, J. (2002). *Researching your practice – The discipline of noticing*. London: Routledge & Falmer.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). As narrativas auto-biográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (Edições CIDInE), pp. 123-150.
- Rubin, L. (1989). The thinking teacher: cultivating pedagogical intelligence. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX (6), pp. 31-24.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Unidade de Investigação didáctica e Tecnologia na Formação de Professores
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. (2002). *Understanding, designing and conducting qualitative research in education – Framing the project*. Buckingham: Open University Press.
- Shulman, J. (ed.) (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.



- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (ed.). *Cases methods in teacher education*. New York: Teachers College Press, pp. 1-30.
- Shulman, L. (2004a). Those who understand: knowledge growth in teaching. In L. Shulman, *The wisdom of practice – Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 187-215.
- Shulman, L. (2004b). Just in case – reflections on learning from experience. In L. Shulman, *The wisdom of practice – Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 463-482.
- Shulman, L. (2004c). Teacher portfolios – a theoretical activity. In L. Shulman, *The wisdom of practice – Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 383-397.
- Shulman, L. (2004d). *Teaching as community property – Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, vol. 5 (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). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*, Relatório de disciplina apresentado no âmbito de Provas de Agregação (não publicado). Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2007b). 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/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, pp. 3033-3044.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor*. Porto: Porto Editora.

Abstract

With reference to a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation, the author presents assumptions and principles of a pedagogy of experience in post-graduate teacher education, which she illustrates through a particular strategy: case analysis and case construction. Even though the suggested approach has been developed in a specific course within an MA programme on supervision in language education, it can be transferred to other in-service teacher development settings where the analysis and improvement of educational practices are aimed at.

Key-words: post-graduate teacher education; pedagogy of experience; case analysis/construction.

Résumé: Partant du principe que l'éducation peut être vue comme un processus d'émancipation (inter)personnelle et de transformation sociale, ce texte présente quelques réflexions liées à une pédagogie de l'expérience en formation d'enseignants,



basées sur la discussion de quelques cas. Ces réflexions découlent de l'expérience acquise par l'auteur dans le cadre d'une discipline liée à l'éducation en langues faisant partie du curriculum d'un DEA en Supervision. Malgré ce contexte restreint, les réflexions présentées sont censées être transposables dans d'autres contextes liés à la formation d'enseignants expérimentés visant l'analyse et l'amélioration de leur performance.

Mots-clés: enseignement supérieur (DEA), formation d'enseignants, pédagogie de l'expérience, analyse/construction de cas