

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA COMO ESPAÇO DE (TRANS)FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Flávia Vieira

flaviav@ie.uminho.pt

Universidade do Minho (Portugal)

Resumo: No presente artigo, defende-se a centralidade da experiência nos processos de (trans)formação profissional. Por referência a uma disciplina de mestrado que articula as questões da educação em línguas e da supervisão pedagógica, propõe-se uma abordagem em que os professores-formandos são atores principais da construção do conhecimento e da mudança educativa, num enquadramento ético-concetual que valoriza a autonomia dos sujeitos. Nessa abordagem, a dimensão profissional da didática institui-se como eixo de desenvolvimento da sua dimensão formativa. Numa lógica de (auto)questionamento e emancipação profissional, e colocando a investigação ao serviço da pedagogia, os professores exploram o espaço entre o real e o ideal, interrogando e reconstruindo o sentido da experiência educativa. Desta perspetiva, a didática profissional é uma didática-em-movimento indissociável da ressignificação da experiência, sempre transitória e inacabada.

Palavras-chave: experiência educativa, formação de professores, didática profissional

Abstract: The present paper advocates the centrality of experience in the process of professional transformation. With reference to a post-graduate course that articulates language education with pedagogical supervision, an approach is proposed where trainee teachers are the main actors in knowledge construction and educational change. In this approach, professional didactics is the axis for the development of teacher education. Through self-questioning and professional empowerment, and by putting research in the service of pedagogy, teachers explore the space between real and ideal, thus interrogating and reconstructing the meaning of educational experience. From this perspective, professional didactics is didactics-in-motion. It cannot be dissociated from re-signifying experience and is always transitional and unfinished.

Keywords: educational experience, teacher education, professional didactics

1 – A invisibilidade da experiência na investigação em educação em línguas

Nas últimas décadas, a didática das línguas em Portugal tem vindo a consolidar-se como um campo legítimo das ciências da educação. Contudo, as dimensões investigativa, curricular/ formativa e profissional¹ do “tríptico didático” (Alarcão 1994), e ainda a dimensão política, relativa ao papel das políticas educativas e linguísticas na configuração das práticas investigativas, formativas e escolares (Alarcão & Araújo e Sá 2010), não têm tido um protagonismo equitativo no desenvolvimento do campo e entrecem relações *em tensão*. Aqui, centro-me apenas nalgumas características da investigação didática que remetem a didática profissional para uma posição de maior ou menor *invisibilidade*, apesar de ela constituir a sua razão de ser. Essa invisibilidade reflete e reforça a subvalorização, a menoridade, a ocultação ou o silenciamento do trabalho pedagógico dos professores.

Após um período em que a institucionalização da didática curricular nos cursos de formação de professores era a principal preocupação da comunidade de didatas, e à medida que o campo foi ganhando alguma estabilidade no nosso país, a atenção foi-se voltando para a investigação didática e o seu impacto na didática profissional (Alarcão 2006). Contudo, e embora a interação entre investigadores académicos e professores de línguas na construção do conhecimento didático tenha vindo a crescer, nomeadamente no âmbito da pós-graduação mas também no seio de comunidades profissionais (v. Alarcão 2011; Alarcão & Araújo e Sá 2010; Andrade & Pinho 2010; Vieira 2009a), chegando-se mesmo a incluir os professores na categoria de “didatas”, estamos ainda muito longe de conhecer o papel do conhecimento didático na transformação das práticas de educação em línguas, e sobretudo *pela voz dos seus atores*, já que os ecos desse papel nos chegam principalmente através dos investigadores académicos², ou dos “professores em contexto académico” (Canha 2001), que falam e escrevem *sobre* os professores e *em nome* dos professores de um ponto de vista fundamentalmente *investigativo*, relegando a experiência educativa para segundo plano, em favor da sua decomposição e teorização.

Temos de reconhecer que o papel dos professores na produção e disseminação do conhecimento didático é ainda muito marginal, sendo poucos os projetos em que atuam como verdadeiros atores do processo investigativo, à exceção das dissertações e teses que realizam e cujo potencial transformador raramente é avaliado. Quando nestes trabalhos os professores assumem o papel de investigadores participantes e inovam as suas práticas (o que se torna cada vez mais difícil nos cursos de mestrado pelas restrições temporais de realização da

¹ Embora em Alarcão & Araújo e Sá (2010) se proponha a integração das dimensões curricular/ formativa e profissional numa única dimensão – a dimensão *formativa*, relativa à formação profissional e ao ensino/ formação escolar –, prefiro mantê-las separadas por se reportarem a contextos distintos da vertente praxeológica da disciplina, cuja articulação não é necessariamente pacífica.

² Incluo aqui o número crescente de bolsiros de doutoramento e pós-doutoramento com nenhuma ou escassa experiência profissional e que, à semelhança dos didatas de carreira, tendem a representar sobretudo a voz da academia e não a voz dos professores.

investigação), algumas das experiências que desenvolvem distinguem-se pelo seu caráter inovador e ilustram uma *didática profissional de exceção* que pode inspirar outros educadores, mas para que essa ressonância ocorra é necessário que as suas experiências sejam amplamente divulgadas em linguagens e formatos não-acadêmicos, o que acontece bem menos frequentemente do que o desejável.

Mesmo no caso dos poucos projetos que envolvem comunidades de professores de investigadores/ formadores acadêmicos, o que tende a acontecer é que os professores são integrados em contextos de formação e experimentação/ avaliação de práticas, mas participam menos na produção e disseminação do conhecimento didático, e as suas experiências individuais, naquilo que têm de único, acabam por ter pouco destaque. Esta foi uma das conclusões de um estudo de publicações relativas a cinco projetos europeus que envolviam professores e investigadores acadêmicos/ formadores na promoção de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas estrangeiras, o que parece indicar que existem limites à democratização da investigação educacional (Jiménez Raya & Vieira 2008).

Em suma, no âmbito da investigação em didática das línguas (e na didática em geral), e em resultado dos modos dominantes de produção e disseminação do conhecimento na academia, podemos dizer que a experiência educativa dos professores é bastante *invisible* (e inaudível) e a questão é saber se esta situação pode ser revertida. Diria que é muito difícil, por razões que não irei aqui aprofundar e se prendem com uma cultura académica onde o trabalho dos/com os professores é considerado pouco “rentável” do ponto de vista da produtividade científica, assumindo um papel marginal na carreira dos investigadores diretamente. A captação de verbas para projetos a prazo e a sujeição a agendas políticas relacionadas com o financiamento das instituições, tudo isto num quadro de prestações de contas centrado na contabilização de publicações e na internacionalização, são fatores que afetam necessariamente a *relação com o educativo*. Como sugere Boada (2010: 199), “investigar en educación parece ser cada vez más un espacio imposible”. Paradoxalmente ou não, “la forma mercantilizada de estar e relacionarse se va imponiendo en la universidad y, además, lo hace con nuestro consentimiento y con una naturalidad asombrosa” (Boada 2010: 199-200).

Embora o reforço do papel dos professores na investigação didática seja necessário e benéfico ao desenvolvimento do campo, diria que o contexto mais propício para lhes dar voz é o campo da formação. Como refere Alarcão (2006: 476), o professor de didática reúne na sua ação as dimensões investigativa, curricular e profissional do seu objeto de trabalho, não podendo alhear-se da realidade do ensino nas escolas sob pena de tornar essa ação desadequada. Isto implica desenhar programas e estratégias que instituem a dimensão profissional da didática como eixo de desenvolvimento da sua dimensão curricular ou formativa, numa lógica de valorização da experiência do professor, dando-lhe voz ativa na construção do conhecimento e na transformação das práticas, e também na narrativização e partilha de experiências.

Neste cenário, o papel dos formadores será, essencialmente, criar condições para que os professores desejem e sejam capazes de olhar criticamente a sua

experiência educativa, procurando os seus *sentidos e sem sentidos* (Contreras & Pérez de Lara 2010), e caminhando em direção a um ideal. No caso da abordagem a seguir apresentada, esse ideal reporta-se à autonomia do sujeito (professor e aluno), definida como a “competência para se desenvolver como participante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social” (Jiménez Raya *et al.* 2007: 2).

Perante a complexidade do ato educativo e as forças históricas e estruturais que atuam no sentido de manter as ordens estabelecidas, a transformação da educação, e portanto também o desenvolvimento profissional, situam-se num espaço entre o real e o ideal, o *espaço re(ide)alista da possibilidade*, alimentado pela esperança e movido pela vontade de construir uma educação melhor (Jiménez Raya *et al.* 2007; Vieira 2010). Concordo com Perrenoud (1997) quando refere que importa encontrar um equilíbrio entre “realismo conservador” e “idealismo ingênuo”, através de um “realismo inovador” que, reconhecendo as condições e a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança. Será este o terreno fértil da didática profissional enquanto *didática-em-movimento*, uma didática (auto)reflexiva e intimamente associada à ressignificação da experiência educativa e da identidade profissional, onde a questão do educador não é apenas “Quem sou eu, neste momento?”, mas também, e sobretudo, “Quem é que eu quero ser?” (Marcelo 2009: 12). Importa, portanto, desenvolver uma *pedagogia da experiência* na (trans)formação dos professores. Este será o assunto dos pontos seguintes, baseados na minha experiência de formadora no contexto da pós-graduação.

2 – Para uma pedagogia da experiência na (trans)formação dos professores

Se defendermos uma concepção emancipatória da formação, teremos de colocar algumas questões essenciais ao desenho das práticas formativas: Que conhecimento é privilegiado e por quem? Quem o produz, como, e que interesses serve? Quem avalia a sua qualidade? Qual é a sua relevância social? No cerne destas questões está a noção de *conhecimento profissional*, o qual é aqui entendido como sendo prático e normativo mas também teórico e reflexivo, autobiográfico e local mas também socialmente construído, ideologicamente determinado e determinante, moral e incerto (Vieira 2009b: 37-38). É também um conhecimento paradoxal, situado entre *saber o que fazer e aceitar não o saber* (Contreras 2010: 247). Assim, a sua (des/re)construção implica processos (trans)formativos muito diversificados, como por exemplo (Vieira *ibidem*):

- . Explicitação e confronto de quadros de referência na análise da experiência e contextos de ação
- . Interrogação do tácito/certo, instauração da dúvida como método e tolerância da ambiguidade
- . Focalização no auto(des)conhecimento, posicionamento crítico e

reposicionamento do eu

- . Diálogo crítico, comprometimento com o outro e reconfiguração do eu na relação com o outro
- . Formulação de questões e (des)construção de problemas
- . Desocultação de forças históricas e estruturais que condicionam e fossilizam o pensamento e a ação
- . Identificação de obstáculos epistemológicos/ razões na não-compreensão e da inércia
- . Imaginação da possibilidade e construção de alternativas re(ide)alistas (não ingênuas)
- . Orientação para a plenitude, aceitando a incompletude
- . Complexificação da visão da realidade educativa

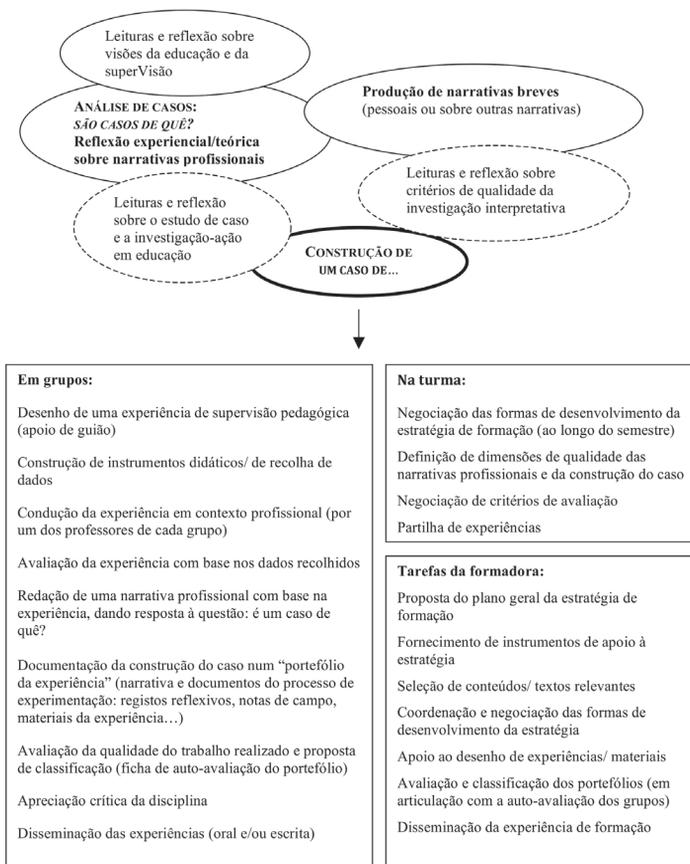
No sentido de criar condições para que processos desta natureza ocorram, tenho vindo a colocar a didática profissional no centro das práticas de formação, explorando o seguinte princípio geral de ação:

Deslocação do núcleo da pedagogia da formação para o terreno da ação 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 ao professor compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nela e tomar decisões concetual e moralmente ajustadas aos interesses de todos quantos nelas participam, favorecendo-se a sua autonomia epistemológica na indagação crítica de teorias, práticas e contextos, assim como uma posição de maior resistência aos constrangimentos e dilemas que enfrenta.

A abordagem aqui proposta é operacionalizada pela análise e construção de casos e encontra-se esquematizada na Figura 1 (Vieira 2006). Designo-a como *pedagogia da experiência* (v. Vieira 2009b), radicada na ideia de *uma educação da, através da e para a experiência* (Dewey 1963: 29). Tem vindo a ser consolidada desde 2005/2006 no âmbito de uma disciplina de um mestrado dirigido a professores de línguas estrangeiras, que articula as questões da educação em línguas com as questões da supervisão pedagógica, e onde a “superVisão” é definida em estreita relação com a pedagogia escolar, como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem* no quadro de uma visão democrática da educação (Vieira *et al.* 2010)³.

³ Trata-se da disciplina *Educação em Línguas Estrangeiras e Supervisão Pedagógica*, que integra o primeiro semestre do plano de estudos do *Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras* (Universidade do Minho). Tem a duração de 1 semestre, com 15 sessões presenciais semanais de 2h30m. O seu desenvolvimento articula-se com outras disciplinas do mesmo semestre: *Metodologia da Educação em Línguas Estrangeiras* (mais focada em estratégias didáticas) e *Metodologia de Investigação em Educação* (ver ovais a tracejado na Figura).

Figura 1 - Pedagogia da experiência: estratégia de formação



Nesta abordagem, assume particular relevo a construção de casos, através do desenho, desenvolvimento, avaliação e narrativização de experiências de supervisão colaborativa incidentes em áreas de interesse dos professores e relativas a dilemas e problemas da educação em línguas estrangeiras. As experiências são desenhadas e avaliadas em grupos, sendo implementadas em sala de aula (duas ou três aulas) por um dos professores de cada grupo, numa modalidade de investigação-ação. Este trabalho efetua-se em estreita relação com a análise de casos e a reflexão teórica nos campos da educação em línguas, supervisão pedagógica e investigação educacional⁴. O produto final é um portefólio da experiência, que tem como elemento central a sua narrativa (20-25 páginas), onde cada grupo descreve e interpreta a sua ação. Sempre que possível, os professores disseminam e publicam

⁴ A análise de casos consiste na interpretação de narrativas profissionais à luz de input teórico relativo à educação em línguas e à supervisão pedagógica. Os textos analisados são narrativas produzidas no âmbito desta disciplina, com autorização prévia dos professores-autores.

as suas experiências em congressos e encontros profissionais, num movimento de partilha e coletivização do conhecimento profissional construído⁵.

Embora a noção de “caso” não seja consensual na literatura sobre formação de professores (v. J. Shulman 1992), aqui refere-se à *interpretação de uma experiência (de outrem ou pessoal) que ilustra uma ou mais situações, ideias, princípios, dilemas... da pedagogia escolar e/ou do desenvolvimento profissional do professor, e que encontra nessa propriedade ilustrativa o seu estatuto enquanto caso de um fenómeno mais vasto*. O termo “interpretação” reporta-se à concetualização da experiência por parte de quem a desenvolve ou de quem lê o seu relato, resultando fundamentalmente da(s) resposta(s) à questão: “esta experiência é um caso de quê?” Segundo L. Shulman (2004a), esta questão encoraja movimentos de associação de um dado caso a outros, mas também a conceitos e princípios teóricos que apoiam a compreensão da realidade, o que incentiva a busca de sentidos e a teorização da experiência vivida.

A análise e a construção de casos podem desenvolver o conhecimento proposicional e estratégico dos professores, situando o seu leitor/ autor entre pensamento e ação, entre razão e afetividade, entre o particular e o universal, entre experiência vivida e experiência possível. Neste *lugar-entre*, adquire relevo a dimensão ética da formação profissional, nomeadamente pela análise dialógica de dilemas e paradoxos da educação, que assume “a voz plural, local, historicamente contextualizada dos seus intervenientes, vozes e visões que conflituam no interior de cada um e no confronto entre diversos”, mas que também incorporam “princípios e valores básicos, entendidos como universalizáveis” (Caetano & Silva 2009: 58).

Os casos podem constituir uma espécie de *língua franca* das comunidades de desenvolvimento profissional (Shulman 2004b: 544) e devem ser objeto de processos de narrativização, tornado-se acessíveis a essas comunidades. Contudo, *narrativizar* a experiência é mais do que *narrar* o acontecido. A experiência tem um conteúdo narrativo que a escrita pode evocar, não para reproduzir as vivências mas antes para ampliar o seu sentido, refletir sobre elas e provocar a reflexão nos outros, uma reflexão em aberto e sem respostas definitivas para os problemas e dilemas abordados. Nesta perspetiva, “la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre viver y pensar” (Contreras & Pérez de Lara 2010: 81). Enquanto estratégia de (re)significação, a escrita representa um método de (auto)descoberta que, paradoxalmente, nos afasta do vivido para logo nos reunir a ele de uma forma mais íntima e sustentada, permitindo-nos entrever “as estruturas existenciais da experiência” (van Manen 1990: 127).

No ponto seguinte, com base numa narrativa construída em 2010/2011 por um grupo de três professoras de língua estrangeira (Inglês), evidencio algumas características do processo de (trans)formação pela indagação da experiência educativa no espaço da possibilidade, ou seja, de uma didática-em-movimento.

⁵ Os congressos, as atas e os *Cadernos* do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), que coordeno desde 1997 (v. Vieira 2009a), têm constituído lugares privilegiados de disseminação das experiências pelos professores. Muitos deles tornam-se membros do Grupo após a conclusão do mestrado.

3 – O que nos diz a experiência dos professores: uma didática-em-movimento

Esta secção foi construída a partir da narrativa “Apresentações orais na aula de Inglês – um caso de (in/ter)dependências” (Ribeiro *et al.* 2011), onde se relata uma experiência levada a cabo pela Silvina com uma turma do 9º ano de escolaridade, desenhada, analisada e narrativizada por ela e pelas colegas Laura e Susana. O meu texto procura ficar próximo da sua narrativa, apoiando-se nalguns dos seus excertos, mas incorpora também a ressonância da sua experiência e da narrativa em mim, e por isso as reinterpreta, procurando evidenciar marcas de uma didática-em-movimento: *a forma como falamos da educação constrói o nosso olhar; a forma como olhamos a educação constrói a nossa ação; a construção da ação é sempre incerta e inacabada.* Apesar de estar aqui a falar *sobre* as professoras e *em seu nome*, espero fazer justiça à sua experiência e às suas palavras, num registo próximo de ambas⁶.

2.1 – A forma como falamos da educação constrói o nosso olhar

A ideia presente neste título é tomada de Contreras & Pérez de Lara (2010: 82), que sugerem que é urgente inventar novas palavras para falar de educação, palavras que sejam mais consonantes com a nossa experiência, que nos ajudem a vê-la de outra forma e a construir novas perceções da realidade. Por isso incentivo os professores a usarem uma linguagem criativa nas suas narrativas, uma linguagem que os liberte das amarras da linguagem escolarizada e os lance na aventura da descoberta de novos sentidos para a experiência educativa. A este propósito, atentemos no “índice” da narrativa destas professoras, a que poderíamos também chamar “roteiro de viagem” ou “retrato de uma experiência”, por serem expressões que melhor descrevem o que aí se apresenta:

Índice

A patologia

Os pacientes

A terapêutica

Planificação da experiência

Aplicação de um questionário inicial

Definição de estratégias

Preparação inicial de apresentações orais

Observação da aula de preparação das apresentações orais

Treino prévio

Apresentações orais e avaliação

Reflexão com os alunos sobre a avaliação

⁶ Uma versão quase final deste texto foi enviada às professoras, que validaram as interpretações feitas. Agradeço a sua leitura e o facto de me permitirem usar aqui excertos da sua narrativa.

Aplicação de um questionário final Reavaliação do diagnóstico inicial

Numa secção prévia que não faz parte do índice e que as autoras designam como “A metáfora nos títulos”, explicam os títulos das secções e o subtítulo da narrativa – *um caso de (in/ter)dependências*:

Na escolha do subtítulo da narrativa e dos títulos das suas principais secções, pretendemos estabelecer um paralelo entre a temática das apresentações orais dos alunos que participaram na experiência – as toxicodependências – e as práticas pedagógicas da professora-experimentadora, isto é, quer as primeiras quer as segundas necessitam de *tratamento*.

Identificada a *patologia*, impôs-se a necessidade de uma intervenção em que os *pacientes*/ participantes seriam atores na construção e aplicação da *terapêutica*/ desenvolvimento da experiência pedagógica, que procurou a *cura*/ transformação positiva da prática pedagógica. Seriam também eles os agentes da reflexão e análise associadas à *reavaliação do diagnóstico inicial*, ou seja, à produção de conclusões a partir do estudo em causa.

Assim, em *Um caso de (in/ter)dependências*, o prefixo *inter* reporta-se às interdependências das três professoras que constituíram o grupo de trabalho, interdependências dos alunos na experiência pedagógica, e interdependências geradas entre as primeiras e os últimos. Em suma, refere-se ao trabalho colaborativo que norteou as opções deste estudo.

Por outro lado, o prefixo *in* em *independências* remete para a promoção da autonomia dos alunos e das professoras, que, como a descrição da experiência tornará claro, assentou precisamente no trabalho colaborativo, não havendo nada de paradoxal na premissa de que a autonomia se constrói pela interdependência dos atores educativos. (Ribeiro *et al.* 2011: 3)

Trata-se, portanto, de um caso de constatação de *dependências* (nos alunos e nos professores) e de criação de *interdependências* e *independências* na busca de melhorias da prática educativa. Na sua origem estava um problema pedagógico: “são consideráveis e recorrentes as dificuldades dos alunos no que toca às competências de produção, sobretudo nas atividades/tarefas de produção oral, onde se registam baixos índices de empenho e envolvimento” (p. 4). No caso concreto desta turma, “os resultados da avaliação das apresentações orais realizadas no início do primeiro período do ano letivo indicavam que, para além das dificuldades manifestadas por vários dos alunos, era fraco o envolvimento dos alunos da turma neste tipo de tarefas (um número considerável não realizou a tarefa, nove alunos num universo de vinte e um, e cinco tiveram prestações insatisfatórias)” (p. 6). Daí a necessidade de questionar e transformar a prática pedagógica anterior, reconhecidamente incapaz de resolver o problema detetado e, por isso mesmo, também ela problemática, caminhando-se em direção a uma pedagogia mais reflexiva e participada:

Com esta experiência, pretendeu-se aumentar o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de tarefas associadas à produção oral, promover a sua participação activa em todo o processo de ensino e aprendizagem e criar condições para o sucesso das suas aprendizagens. Pretendeu-se igualmente promover uma atitude de criticidade e de reflexividade relativamente a práticas educativas e aos processos de aprendizagem, por parte dos alunos e das professoras, que se deseja que tenha um alcance que ultrapasse o âmbito específico deste caso. (Ribeiro *et al.* 2011: 7)

Mas porquê falar em *patologia*? Será que as práticas de ensino e aprendizagem, assim com os seus atores, sofrem de alguma coisa de *anormal* ou *doentio* a necessitar de *tratamento*? Quais são as *dependências* das quais se devem libertar? O que *intoxica* a relação educativa?

Na verdade, são inúmeros os *sem sentidos* das práticas escolares que nos provocam sensações de frustração, impotência, vazio, absurdo... Assim, “la pregunta por el sentido de la experiencia es también la pregunta por el sinsentido” (Contreras & Pérez de Lara 2010: 38). Como sugerem Schostak & Schostak (2008: 250), “addressing ‘wrongs’ is the radical heart of emancipatory research methodologies and educational practice. [...] It is a return to the beginning: what sort of community is desired?”. Na busca de respostas a esta pergunta, é muitas vezes preciso *descarrilar do sistema* (Schostak 2000), questionando rotinas e criando percursos alternativos. Foi o que estas professoras decidiram fazer, a partir da reconstrução do olhar sobre a experiência educativa.

2.2 – A forma como olhamos a educação constrói a nossa acção

O tema não se cingiu apenas à problemática de produção oral, abrindo outras frentes que se impunha explorar. Era essencial aplicar uma metodologia adequada ao caso, que favorecesse o questionamento, o debate e a negociação, a reconstrução de teorias e de práticas e o desenvolvimento de uma maior autonomia dos alunos através da promoção da sua reflexividade sobre o processo de ensino/aprendizagem. Surgiu também a necessidade de analisar os papéis desempenhados pelos participantes, alunos e professoras, e iniciar o movimento de transformação destes e, conseqüentemente, das práticas associadas aos modelos/papéis tradicionais. (Ribeiro *et al* 2011: 7).

Com estas intenções em mente, movidas pela vontade de se tornarem melhores educadoras e favorecerem a aprendizagem dos seus alunos, as professoras iniciaram uma viagem re(ide)alista pelo espaço da possibilidade, norteada pela seguintes questões pedagógicas (pp. 6-7): “(1) Quais os fatores que afetam o desempenho dos alunos nas apresentações orais dos seus trabalhos? (2) Como envolver os alunos numa experiência pedagógica neste domínio? (3) Que estratégias/atividades podem contribuir para uma melhor preparação e conseqüente desempenho nas apresentações orais em Inglês? (4) Que impacto pode ter uma experiência desta

natureza no desempenho dos professores e dos alunos?”

Usando uma metodologia de investigação-ação, partiram do questionamento dos alunos acerca das suas representações da oralidade, das dificuldades sentidas e de estratégias que os pudessem ajudar, para a construção de uma intervenção didática consonante com os seus propósitos, que sintetizam conforme o Quadro 1 (p. 9).

Quadro 1 – Síntese da experiência pedagógica (Ribeiro *et al.* 2011)

Dezembro	Aplicação de um questionário aos alunos para conhecer os fatores que afetam a preparação das apresentações orais Análise e tratamento das respostas ao questionário Definição de estratégias para a preparação e apresentação dos trabalhos dos alunos
Janeiro	Implementação de estratégias/atividades concebidas para a preparação de uma apresentação oral sobre <i>Addictions</i> Observação da aula destinada a esta tarefa por um elemento do grupo de trabalho Apresentação dos trabalhos pelos alunos, que inclui a gravação áudio das apresentações e a auto-avaliação dos alunos
Fevereiro	Reprodução das gravações áudio e registo das reações mais significativas por parte dos alunos <i>Feedback</i> aos alunos sobre a avaliação da professora e as suas auto-avaliações Aplicação de um questionário aos alunos sobre a realização das suas apresentações orais no âmbito desta experiência

No que diz respeito à preparação, desenvolvimento e avaliação das apresentações orais dos alunos, as professoras mantiveram algumas estratégias que já faziam parte da experiência anterior da Silvina, mas introduziram novas práticas que respondiam às necessidades e sugestões dos alunos e à intenção de promover a sua autonomia. No Quadro 2, apresenta-se a tabela onde explicitam este movimento de “reconstrução da prática pedagógica” (p. 11), sinalizando a sombreado as diferenças relativamente à prática anterior, as quais abrem possibilidades a uma pedagogia mais colaborativa, reflexiva, estratégica e inclusiva. Tratava-se, em suma, de pôr em ação uma determinada visão da educação.

Quadro 2 – Reconstrução da prática pedagógica (Ribeiro *et al.* 2011)

Prática pedagógica anterior	Experiência pedagógica	Estratégias de aprendizagem (O'Malley, 1985)*
Não há indicação de referências para consulta	Indicação/sugestão de endereços sítios na Internet úteis para realização do trabalho pelos alunos	<i>Self-management</i> <i>Resourcing</i>
Preparação e apresentação oral do trabalho individual	Preparação e apresentação oral do trabalho em pares	<i>Cooperation</i>
Conhecimento das categorias de avaliação da oralidade	Apresentação de descritores simplificados que esclarecem sobre o que concretamente é avaliado em cada categoria de avaliação	
Indicação de um tema único	Possibilidade de escolha de entre três subtemas	
Apresentação de uma proposta de estrutura para o trabalho e seleção de estruturas linguísticas úteis (com a colaboração dos alunos)	Apresentação de uma proposta de estrutura para o trabalho e seleção de estruturas linguísticas úteis (com a colaboração dos alunos)	<i>Advance organizers</i> <i>Transfer</i>
Redação do texto fora da sala de aula para a apresentação	Redação do texto na sala de aula para a apresentação (com recurso a dicionário bilingue)	<i>Advance preparation</i> <i>Resourcing</i> <i>Recombination</i> <i>Contextualization</i> <i>Question for clarification</i> <i>Note-taking</i> <i>Translation</i>
Envio do texto para a professora via correio eletrónico para correção	Envio do texto para a professora via correio eletrónico para correção	<i>Self-management</i>
Memorização do texto para a apresentação oral fora da sala de aula	Memorização do texto para a apresentação oral fora da sala de aula	<i>Repetition</i>
Não há possibilidade de treino na sala de aula	Aula para treino da apresentação oral sem que os alunos estejam sujeitos a avaliação	<i>Self-management</i> <i>Advance preparation</i> <i>Self-monitoring</i> <i>Question for clarification</i>
Apresentações orais finais dos alunos sem gravação áudio	Gravação áudio aquando das apresentações orais finais dos alunos	
A professora apresenta os resultados da avaliação imediatamente após a realização de todas as apresentações orais	A professora não apresenta os resultados da avaliação imediatamente após a realização de todas as apresentações orais	
Não há auto-avaliação dos alunos após a realização das apresentações orais	Auto-avaliação dos alunos após a realização das apresentações orais	<i>Self-evaluation</i>
	Audição das suas prestações seguida de uma segunda auto-avaliação	<i>Self-monitoring</i> <i>Self-evaluation</i>
	Comparação e análise dos resultados da avaliação da professora e das auto-avaliações dos alunos	<i>Self-evaluation</i>

* Taxonomia apresentada em A. Wenden & J. Rubin, eds., 1987, *Learner Strategies in Language Learning*, Cambridge: Prentice Hall.

2.3 – A construção da ação é sempre incerta e inacabada

No desenvolvimento da estratégia delineada, foram encontrados contratempos, como sempre acontece na vida em sala de aula, porque a pedagogia é também um encontro com o inesperado, exigindo ações criativas, transitórias, inacabadas. Dada a sua natureza *inefável*, nada pode ser considerado como um dado adquirido (van Manen 1990).

Por exemplo, na aula dedicada à preparação, em pares, de um texto de apoio à apresentação oral, anteriormente à qual os alunos deveriam ter efetuado pesquisas na internet sobre o tema de trabalho, verificou-se o seguinte:

Rapidamente a professora se apercebeu de que nenhum aluno trouxera materiais/textos de apoio resultantes da pesquisa online sugerida anteriormente. Para além das dificuldades que os alunos normalmente manifestam face ao processo de escrita, a falta deste material foi um contributo adicional para a morosidade e hesitações na fase de planeamento e de execução.

Os alunos compensaram esta ausência de informações pertinentes com estratégias distintas: um par apoiou-se em informação constante no manual do aluno e iniciou a construção do texto a partir de frases e expressões que lá constavam; outros começaram a redigir o texto com um forte apoio no dicionário bilingue (estavam disponíveis alguns dicionários em suporte de papel e um em suporte digital); três pares começaram a redigir o texto em português (previam usar um programa de tradução para o verter para inglês, o que foi fortemente desaconselhado pela professora, pois ocorrências anteriores demonstraram que esse produto não era sequer revisto ou melhorado, não havendo lugar a um processo de escrita). Estes últimos alunos encontram-se entre aqueles com um aproveitamento mais insatisfatório na disciplina e que, na formação de pares, se agruparam com alunos com níveis de aprendizagem da língua similares. Na generalidade, os alunos revelaram dificuldades em respeitar a estrutura sugerida previamente para o trabalho e nenhum grupo concluiu a redação do texto durante a aula. (Ribeiro *et al.* 2011: 14).

Apesar deste e outros contratempos que revelam *dependências* dos alunos face a uma tradição escolar transmissiva, a avaliação da experiência, realizada com base na observação, notas de campo, diálogo e questionários aos alunos, revelou que a “terapêutica” foi bem acolhida e contribuiu para atenuar alguns “males” das apresentações orais, como se verifica no Quadro 3, onde as professoras comparam as perceções iniciais dos alunos sobre dificuldades sentidas (muitas vezes ou às vezes), recolhidas no primeiro questionário, e as suas perceções de melhoria, recolhidas no questionário final (p. 19):

Quadro 3 – Perceções dos alunos: dificuldades iniciais e melhorias (Ribeiro *et al.* 2011)

	Muitas vezes/ Às vezes	Senti melhorias
Timidez / Vergonha	16	11
Receio de errar / Insegurança	21	10
Troça por parte dos colegas	12	8
Falta de treino	14	11
Falta de vocabulário	16	12
Dificuldade em construir frases	19	14
Dificuldades na entoação e pronúncia	19	12
Desinteresse pelo tema	6	4
Receio da avaliação	16	4
Dúvidas sobre os critérios de avaliação	4	5

Apesar da avaliação positiva da experiência, as professoras reconhecem que a sua estratégia é apenas uma abordagem possível, tendo iniciado um caminho cujos frutos só poderão ser colhidos a longo prazo:

Esta narração não deve ser encarada como a prescrição da panaceia no domínio da produção oral, nomeadamente nas apresentações orais em inglês, já que o nosso intuito foi apresentar e descrever uma proposta de *praxis*, na qual se constatou não só uma maior participação dos alunos na tarefa comunicativa em estudo, mas também melhorias nas suas prestações orais. Esta experiência pedagógica pretende funcionar como um convite à reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua inglesa, porém somente a continuidade desta atitude indagatória e de partilha trará benefícios consistentes e relevantes a longo prazo, já que “o ensino que faz diferença, que faz sentido tanto para uns como para outros, é o que compromete, joga, alicia os alunos activamente no processo de aprender a língua e à volta da língua” (Programa de Inglês e Organização Curricular - LE1 - 3º Ciclo - 1997: 65). (Ribeiro *et al.* 2011: 22-23).

A semente para uma prática pedagógica mais reflexiva e mais sustentada em pressupostos de uma pedagogia para a autonomia na educação em línguas ficou lançada nesta experiência, onde se construiu um futuro pela transgressão do passado. Através dela, as professoras complexificaram a sua visão da educação e aprenderam que é possível transformar práticas estabelecidas, caminhando lentamente rumo a um ideal.

3 – Sobre a didática profissional: quem sabe, talvez

Hacer sonar la palabra “experiencia” en educación tiene que ver, entonces, con un no y con una pregunta. Con un no a eso que se nos da como necesario y como obligatorio, y que ya no soportamos. Y con una pregunta que se refiere a lo otro, que encamina y señala hacia lo otro (hacia otros modos del pensamiento, y del lenguaje, y de la sensibilidad, y de la acción, y de la voluntad) pero, eso sí, sin determinarlo. Sólo porque aún queremos seguir vivos, seguir. Y porque aún intuimos, o creemos intuir, un afuera. Un afuera de ese sótano que nos encierra, pero del que sabemos que no será nunca lo que creemos que podría ser. Hay que abrir la ventana. Pero sabiendo que lo que se ve cuando la ventana se abre nunca es lo que habíamos pensado, o soñado, nunca es del orden de lo pre-visto. Por eso la pregunta por el “de qué otro modo” no puede ser otra cosa que una apertura. Hacia lo que no sabemos. Hacia lo que no depende de nuestro saber ni de nuestro poder ni de nuestra voluntad. Hacia lo que solo puede indeterminarse como un quién sabe, como un quizás. (Larrosa Bondía 2010: 88).

Colocar a experiência educativa no cerne dos processos de (trans)formação profissional implica pensar, agir, falar e escrever *a partir de si* (Contreras & Pérez

de Lara 2010), num movimento de exploração do espaço entre o real e o ideal, interrogando e reconstruindo o sentido da experiência e, assim, a identidade profissional. Diria que é exatamente nesse espaço re(ide)alista da possibilidade, sempre transitório e inacabado, onde os professores convivem com a incerteza e lutam contra as irracionalidades do processo educativo, que a didática profissional como didática-em-movimento pode ganhar visibilidade e *quem sabe, talvez*, abrir janelas ao desconhecido e instaurar novos modos de viver a educação.

Recebido em maio de 2011; aceite em junho de 2011.

Referências

- Alarcão, I. 1994. A Didáctica Curricular na Formação de Professores. In: A. Estrela; J. Ferreira (Eds.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Lisboa: AFIRSE, 723-732.
- Alarcão, I. 2006 (inicialmente publicado em 2003). Revisitando “Fantasmas, Sonhos, Realidades”. In: I. Sá-Chaves; M. H. Araújo e Sá; A. Moreira (Eds.). *Isabel Alarcão – Percursos e Pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 467-484.
- Alarcão, I. 2011. A Constituição da Área Disciplinar de Didáctica das Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*. 1 (1): 61-79.
- Alarcão, I.; Araújo e Sá, M. H. 2010. *Era uma Vez... a Didáctica das Línguas em Portugal: Enredos, Actores e Cenários de Construção do Conhecimento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Andrade, A. I.; Pinho, A. S. 2010. *Línguas e Educação: Práticas e Percursos de Trabalho Colaborativo. Perspectivas a Partir de um Projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Boada, M. C. 2010. Investigar en Educación: un Espacio Posible y Sobre Todo Imposible. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 199-210.
- Caetano, A. P.; Silva, M. L. 2009. Ética Profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 8: 49-60. Consultado em Maio de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Canha, M. 2001. *Investigação em Didáctica e Prática Docente*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de mestrado não publicada).
- Contreras, J. 2010. Pedagogias de la Experiencia y la Experiencia de la Pedagogia. In: J. Contreras.; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 241-271.
- Contreras, J.; Pérez de Lara, N. 2010. La Experiencia y la Investigación Educativa. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 21-86.

- Dewey, J. 1963. *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- 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.
- Jiménez Raya, M.; Vieira, F. 2008. Teacher Development and Learner Autonomy: Images and Issues from Five Projects. In: M. Jiménez Raya; T. Lamb (Eds.). *Pedagogy for Autonomy in Language Education – Theory, Practice and Teacher Education*. Dublin: Authentik, 283-302.
- Larrosa Bondía, J. 2010. Herido de Realidad y en Busca de Realidad. Notas sobre los Lenguajes de la Experiencia. In: J. Contreras; N. Pérez de Lara (Eds.). *Investigar la Experiencia Educativa*. Madrid: Edições Morata, 87-116.
- Marcelo, C. 2009. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*. 8: 7-22. Consultado em Maio de 2011 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Perrenoud, Ph. 1997. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Ribeiro, L.; Ferreira, S.; Pereira, S. 2010. *Apresentações Oraís na Aula de Inglês – um Caso de (In/ter)dependências*. Narrativa profissional (não publicada) produzida no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho.
- Schostak, J. 2000. Developing Under Developing Circumstances: the Personal and Social Development of Students and the Process of Schooling. In: H. Altrichter; J. Elliot (Eds.). *Images of Educational Change*. Buckingham: OUP, 37-52.
- Schostak, J.; Schostak, J. 2008. *Radical Research – Designing, Developing and Writing Research to Make a Difference*. London: Routledge.
- Shulman, J. (Ed.) 1992. *Case Methods in Teacher Education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. 2004a (inicialmente publicado em 1996). Just in Case – Reflections on Learning from Experience. In: L. Shulman (ed. S. Wilson). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey Bass, 463-482.
- Shulman, L. 2004b (inicialmente publicado em 1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. In: L. Shulman (ed. S. Wilson). *The Wisdom of Practice – Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. San Francisco: Jossey Bass, 521-544.
- Van Manen, M. 1990. *Researching Lived Experience – Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: The State University of New York.
- Vieira, F. 2006. Democratizar as Condições da Construção do Conhecimento Profissional: o Caso da Pós-graduação em Supervisão Pedagógica. In: F. Moreira et al. (Eds.). *Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 3147-3161.
- Vieira, F. 2009a. Enhancing Pedagogy for Autonomy Through Learning Communities – Making our Dream Come True?. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 3 (3): 269-282.
- Vieira, F. 2009b. Para uma Pedagogia da Experiência na Formação Pós-Graduada

de Professores. *Indagatio Didactica*. 1 (1): 32-75.

Vieira, F. 2010. Formação em Supervisão: (Re)produzir a Pedagogia no Espaço da Possibilidade. In: R. Bizarro; M. A. Moreira (Eds.). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedago, 149-170.

Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M.; Fernandes, I. S. 2010 (2^a ed.; 1^a ed. 2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

