

Transformar a Pedagogia na Universidade?

Flávia Vieira

**Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia, Portugal**

Resumo

O texto discute possibilidades de transformação da pedagogia no contexto universitário por referência a um projecto de investigação do ensino e da aprendizagem, desenvolvido no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, entre 2002 e 2004. A força motriz do projecto reside na integração investigação-ensino, advogando-se a vulgarização da indagação crítica das práticas pelos professores, no papel de professores-investigadores. Reforça-se a necessidade de manter em aberto a questão da qualidade e do valor da pedagogia no meio académico.

Palavras-chave: transformação; pedagogia; universidade; integração investigação-ensino

Abstract

Possibilities of transforming pedagogy at university are discussed with reference to a project where teaching and learning were investigated. The project was developed in the Centre for Research in Education of the Institute of Education and Psychology at the University of Minho, between 2002 and 2004. Its driving force is the integration of research and teaching through critical inquiry into practice by teachers as teacher-researchers. The need to keep the issue of pedagogic quality and value open to discussion in the academic milieu is stressed.

Key-words: transformation; pedagogy; university; integration of research and teaching

Introdução

O texto aqui apresentado reporta-se ao projecto de investigação *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*, desenvolvido entre 2002 e 2004 por oito investigadores da Universidade do Minho e financiado pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia (Vieira et al. 2004).

Como coordenadora do projecto, coube-me discutir aqui a sua ideia-motriz – *a integração investigação-ensino*– e apresentar sumariamente as suas finalidades e linhas de acção, potencialidades e constrangimentos. A minha voz é necessariamente colectiva e completa-se na leitura dos textos que a equipa apresenta neste número temático da revista, construídos a partir de estudos de caso onde os autores desempenharam o papel de professores-investigadores, indagando criticamente as suas práticas no sentido de as compreender e melhorar.

Só aparentemente não começarei pela apresentação do projecto. Porque este supõe algumas preocupações e pressupostos que dizem respeito à relação investigação-ensino e ao sentido da palavra “transformar”, é aí que me centro no ponto 1. Ao avançar para o projecto no ponto 2, terei já definido o seu âmbito e justificado a sua pertinência, ou assim o espero. Finalizo, no ponto 3, com uma referência a medidas de incentivo e apoio à indagação crítica das práticas nas instituições, sem as quais as possibilidades de transformação da pedagogia ficam limitadas.

Quanto à interrogação do título – *Transformar a pedagogia na universidade?* –, poderá assumir diversos sentidos, mas aqui sinaliza a necessidade de manter em aberto a questão da qualidade e do valor da pedagogia no contexto académico, assim como a natureza incerta e sempre inacabada dos processos de transformação.

1. Transformar a Pedagogia: Profissão de Fé, Palavra de Ordem, ou Então o Quê?

1.1 Investigar e ensinar: duas actividades (in)conciliáveis?

*Dêem-me a vida fácil, dêem-me a investigação;
deixem que não me perturbe com o ensino.*
(Barnett, 1997, p. 21)

Será que nos identificamos, nós os professores do ensino superior, com este apelo? Talvez sim ou talvez não, talvez às vezes. De qualquer modo, o autor acrescenta: “uma atitude destas é compreensível, mesmo não sendo facilmente perdoável” (ibidem).

Se algum imperativo nos obriga a *sermos perturbados pelo ensino*, será sobretudo a *responsabilidade moral* de ser professor, ainda que esta nos roube tempo e investimento àquilo que parece prestigiar-nos no meio académico: a investigação. Todos conhecemos bem os constrangimentos e dilemas inerentes à conciliação das duas actividades, quantas vezes geradores de uma espécie de “dupla identidade” que muitos classificam de esquizofrénica. E não nos admiramos que estudos sobre a relação entre investigação e ensino nas instituições de ensino superior apontem para uma relação nula ou conflitual (v. Shore et al., 1990; Hattie & Marsh, 1996; Gottlieb & Keith, 1997; Serow, 2000; Vidal & Quintanilla, 2000). É um facto inegável que a investigação se faz, predominantemente, à *margem* do ensino ou mesmo *à sua custa*.

Mesmo quando o ensino se torna objecto de investigação, como acontece em inúmeras universidades por todo o mundo (ainda muito pouco em Portugal), o seu impacto nas práticas e políticas institucionais parece ser reduzido ou pouco estudado, como se conclui da leitura de dois estudos de revisão da literatura sobre a investigação do ensino superior, publicados em 1986 (Dunkin & Barnes) e 2001 (Menges & Austin) nas 3ª e 4ª edições do *Handbook of Research on Teaching*. A legitimação deste domínio de investigação no meio académico encontra obstáculos de natureza epistemológica, não só pela sua natureza temática e não disciplinar, mas também pelo seu estatuto de excepção num contexto onde não se valoriza a construção do conhecimento pedagógico através da indagação da experiência.

Segundo Teichler (2000), se os professores do ensino superior estivessem menos convencidos da suficiência do seu conhecimento pedagógico e a investigação do ensino fosse mais valorizada como fonte de conhecimento, a comunicação entre investigadores, professores e gestores seria facilitada, com resultados favoráveis nas políticas e práticas de formação. O mesmo diriam muitos investigadores relativamente aos professores dos ensinos básico e secundário, acreditando, apesar de todas as evidências em contrário, que a mudança das suas práticas depende da aplicação eficaz dos resultados da investigação académica, numa lógica que os remete para o papel de “executores”.

Não podemos ignorar que o impacto da investigação se relaciona fortemente com as *condições* em que ela é realizada: *quem investiga o quê, para quem e para quê*. A tendência para a *especialização* da investigação *sobre* o ensino superior (e também sobre outros níveis de ensino) resulta, frequentemente, num divórcio entre *quem investiga o ensino* e *quem ensina*, e portanto num divórcio de finalidades e interesses. Temos, portanto, os *especialistas* do ensino superior, cuja investigação incide preferencialmente sobre *os outros*, esperando-se que os resultados do seu trabalho possam ser utilizados em maior ou menor escala mediante a implantação de políticas institucionais ou de programas de formação docente. Sem negar o valor do conhecimento produzido por esses especialistas, há que reconhecer as suas limitações no que diz respeito à mudança pedagógica. Como afirma Smyth (1989: 2), “aqueles que persistem em argumentar que a prática profissional deveria ter uma base ‘científica’ demonstrada e aderir a prescrições derivadas da investigação objectiva de larga escala e conduzida por outros ignoram até que ponto o *conhecimento derivado da prática* é, de facto, fidedigno e relevante em e por si

mesmo”. Trata-se de defender, em vez (ou a par) de uma “prática baseada em evidência”, a produção de “evidência baseada na prática” (Webber et al., 2003), o que supõe reconhecer o valor de uma *epistemologia praxeológica* na (re)construção do conhecimento e acção profissionais.

Assim, à ideia da *especialização* da investigação sobre o ensino, talvez seja útil contrapor a ideia da *vulgarização* da investigação no ensino, pressupondo que esta pode ser levada a cabo por qualquer professor ou grupo de professores interessados em compreender e melhorar a *sua* prática. O que se advoga é a necessidade de *integrar a investigação e o ensino num único empreendimento conduzido pelos professores no papel de professores-investigadores*, fazendo da pedagogia uma “propriedade pública” (Shulman, 2000).

Defender a vulgarização da investigação no ensino supõe interrogar o papel da pedagogia e dos professores na vida das instituições, e ainda o lugar da pedagogia enquanto objecto de investigação académica. Por outro lado, supõe acreditar que a indagação da pedagogia pelos professores permite compreendê-la, renová-la e valorizá-la, que é o mesmo que dizer *transformá-la*.

Mas que sentido assume aqui o verbo “transformar”?

1.2 Transformar a pedagogia: porquê, para quê, como

O subtítulo inicial do ponto 1 – *profissão de fé, palavra de ordem, ou então o quê?* – emerge de algumas dúvidas que podem levantar-se (e alguns têm-nas levantado) à possibilidade de “transformar a pedagogia”, dúvidas essas instigadas, talvez, pelo sentido (demasiadamente?) vago do verbo, ou pela conotação (demasiadamente?) progressista ou romântica que por vezes o acompanha, ou ainda por alguma descrença na concretização da acção (demasiadamente?) ambiciosa que promete.

No âmbito do projecto desenvolvido, a sua escolha sinaliza, em simultâneo, o reconhecimento da *necessidade da mudança* (a razão), a opção por uma noção de *qualidade como transformação* (o modo) e a defesa de uma *educação de orientação emancipatória* (a finalidade). *Mudar transformando para emancipar* será então o sentido expandido do verbo “transformar” no âmbito do projecto que desenvolvemos.

Começemos pela *razão* de transformar a pedagogia: *o reconhecimento da necessidade de mudar*.

Na génese do projecto esteve a consciência de alguns factores que dificultam a valorização da pedagogia na universidade e face aos quais quisemos explorar alternativas, com destaque para o isolamento profissional, a desvalorização do ensino e a relação nula ou conflitual entre este e a investigação na carreira académica. Assim, a nossa intenção passava por questionar e mudar uma tradição no *nosso* modo de pensar e agir enquanto professores e investigadores, que implicava uma interrogação da *cultura pedagógica* dominante.

Por outro lado, havíamos investigado anteriormente (2000/2001) as concepções de professores e alunos da Universidade do Minho sobre a qualidade da pedagogia, por

referência a um conjunto de princípios pedagógicos que entendíamos como legítimos e que contrariam uma visão reprodutora da educação (v. definição adiante): *Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodireção e Criatividade/Inovação*. Concluímos que as concepções ideais de ambos os grupos inquiridos se aproximavam da defesa destes princípios, embora se reconhecesse a ausência de alguns deles na pedagogia vivenciada (Vieira et al., 2002). Uma das recomendações que emergiu do estudo reportava-se à necessidade dos professores indagarem criticamente as suas práticas, o que acabou por se impor à equipa como *imperativo moral*. Se defendíamos uma visão da pedagogia, não deveríamos pô-la em prática? Este desafio determinou a opção de procurar operacionalizar, nas *nossas* práticas e através de estudos de caso em disciplinas que leccionávamos, os princípios pedagógicos por nós definidos. A mudança pretendida era, portanto, também de natureza mais estritamente *pedagógica* e visava explorar formas alternativas de ensinar e aprender orientadas pelos princípios pedagógicos que defendíamos.

À medida que desenvolvemos os estudos de caso, fomos compreendendo o valor que a pedagogia pode assumir como campo de ensino e aprendizagem, de investigação e de desenvolvimento profissional. Num mesmo projecto, era possível integrar as dimensões do ensino, da investigação e da (auto)formação, o que contribuía para reforçar a nossa convicção sobre o valor do nosso trabalho: do reconhecimento da *necessidade de mudar* passámos ao reconhecimento do *valor do modo de mudar*.

Olhemos então a *finalidade da transformação* da pedagogia: *uma educação de orientação emancipatória*.

Formular esta finalidade não significa, como já assinalei na nota de abertura, uma inscrição do projecto no campo da teoria da pedagogia crítica, onde o termo “emancipação” ou “empowerment” aparece fortemente associado a uma visão politizada radical da educação, na qual assumem lugar de relevo as questões de classe, raça e género (v. a antologia editada em 2003 por Darder et al.). Esta visão não emerge das experiências realizadas. No entanto, e não sendo nós especialistas em pedagogia crítica, reconhecemos neste projecto elementos de aproximação: todos os estudos se insurgem, uns mais assertivamente do que outros, contra uma racionalidade instrumental - “uma forma de olhar o mundo na qual os ‘fins’ se subordinam aos ‘meios’ e na qual os ‘factos’ estão separados de questões de ‘valor’” (McLaren, 2003: 89); todos eles, em diferentes graus, procuram que os alunos se apropriem criticamente do conhecimento de modo a “alargar a compreensão de si próprios, do mundo, e das possibilidades de transformação dos pressupostos tacitamente aceites acerca do modo como vivemos” (ibidem); todos eles rompem com uma ou outra verdade instituída sobre a produção e a validação do saber em contexto universitário, valorizando práticas de colaboração, negociação e auto-/co-regulação (entre os professores, entre estes e os alunos, e entre os alunos); todos eles revelam que indagar a pedagogia é uma forma de a aproximar aos ideais que defendemos, desocultando e enfrentando os dilemas e constrangimentos que nos paralisam, expandindo e testando os limites da nossa acção, e assumindo o risco como condição para manter vivos os ideais (Shor & Freire, 2003); todos eles operam compromissos com os dilemas e constrangimentos locais,

negando uma visão excessivamente otimista do professor como aquele que “sabe o que fazer pelos alunos” e colocando-o numa posição de auto-reflexão e humildade face à sua prática (Gore, 2003); todos eles pressupõem que professores e alunos se questionem e questionem os contextos em que (inter)agem: O que sou e o que faço? Como explico o meu pensamento e acção? Que interesses servem? Que forças históricas e estruturais os condicionam e como posso libertar-me delas? Quero e posso mudar? Em que sentido e com que implicações? (Smyth, 1989; 1997); todos eles implicam, portanto, movimentos de libertação face à autoridade potencialmente exercida por factores pessoais e sociais como a biografia, as convicções e os preconceitos, as expectativas de formação, a tradição educativa e de investigação, as teorias públicas e privadas, as relações de poder e as regras da comunicação em sala de aula, as rotinas da avaliação, a inércia no trabalho pedagógico, as exigências e os constrangimentos institucionais, etc.

Assim, quando falamos de emancipação não nos referimos apenas aos alunos mas também aos professores, o que confere ao conceito uma dimensão *relacional*. Não se trata de uma emancipação desresponsabilizadora ou assente na liberdade individual(ista), mas sim de uma emancipação que *estreita a relação de obrigações de cada um consigo próprio e com os outros, e ainda com o estado das coisas*. Esta parece-nos ser uma condição fundamental ao exercício da autonomia e da criticidade, que coloca em evidência a questão da *qualidade* e do *valor* da educação e se distancia do discurso vazio da excelência que domina hoje o meio académico.

Se “a Universidade da Excelência é um simulacro da ideia de uma universidade” porque a ideia da excelência se caracteriza pela falta um referente (Readings, 2003, p. 63), importa encontrar estratégias que mantenham em aberto a questão dos referentes na discussão da questão da qualidade. Esta necessidade torna-se ainda mais urgente numa era em que a universidade, longe de poder ser imaginada como comunidade-modelo, se constitui como comunidade heterónoma do dissenso, composta de singularidades e não de sujeitos que corporizam um qualquer ideal unificador. No campo pedagógico, isto significa que “a relação pedagógica torna necessária uma obrigação para com a existência da alteridade” (op. cit., p. 198), uma alteridade que não é possível compreender em absoluto e que nos obriga a “examinarmos as nossas obrigações sem acreditarmos que atingiremos o seu fim” (ibidem). Nesta perspectiva, e se à presença da alteridade aliarmos a existência de múltiplos quadros de referência para a interpretação do mundo, uma pedagogia emancipatória deverá instituir-se como *uma pedagogia para a incerteza*. Como afirma Barnett (2000, p. 420), “uma era de supercomplexidade exige da universidade nada menos do que *uma epistemologia para a incerteza*”, que deve ser capaz de integrar e promover capacidades de reconceptualização revolucionária, interrogação crítica da autoridade do conhecimento, tolerância da incerteza, e acção crítica (ibidem). Estamos perante condições que colocam um elevado grau de exigência às práticas de ensino, um ensino que queira ser, como diz o autor, verdadeiramente *superior*, capaz de promover uma aprendizagem também superior.

Detenhamo-nos agora no *modo de transformar* a pedagogia: *investir na qualidade como transformação*.

A redundância – transformar pela transformação – é significativa e implica uma atenção à transformação como *processo* e como *qualidade* desse processo. Poderemos definir com clareza esse processo e essa qualidade? Pensamos que não, mas a resposta tem duas vertentes no âmbito do nosso projecto.

Por um lado, a investigação no ensino assume-se, ela mesma, como *um processo de descoberta do processo de transformação*, sendo ambos os processos imprevisíveis e intermináveis. Não existem fórmulas para operacionalizar a transformação, já que as situações educativas são únicas e complexas, “terrenos pantanosos”, para usar a imagem topográfica de Schön (1987), exigindo combinações de ciência e arte que não vêm em nenhum manual. Já para não falar das histórias de vida dos professores e dos alunos, que determinam fortemente as suas acções e lhes conferem idiosincrasias que importa compreender e respeitar. Contudo, e aqui entramos na segunda vertente da resposta, relativa à *qualidade* do processo, seja qual for a solução encontrada num dado contexto de acção, quando falamos de transformação não nos referimos a uma mudança *qualquer*, mas sim a uma mudança *numa determinada direcção*, traçada e regulada por uma finalidade emancipatória, traduzida num conjunto de oito *princípios de qualidade da pedagogia*, acima referidos e já definidos no projecto anterior como uma espécie de “gramática da pedagogia” (Vieira et al.: 2002, pp. 32-33):

- *Intencionalidade*: a acção pedagógica desenvolve-se numa direcção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direccionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social;
- *Transparência*: a acção pedagógica integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adoptados;
- *Coerência*: a acção pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades de formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adoptados;
- *Relevância*: a acção pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade sócio-profissional e perspectiva o currículo de forma articulada;
- *Reflexividade*: a acção pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das disciplinas no currículo e a relação deste com a realidade sócio-profissional;
- *Democrática*: a acção pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e inter-ajuda;

- *Autodirecção*: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho auto-determinados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e auto-confiança;
- *Criatividade/Inovação*: a acção pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidades de pesquisa e de resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Estes são, no entender da equipa, princípios com valor transdisciplinar e com potencial transformador no seio do sistema de obrigações que o professor e os seus alunos tecem em contextos locais, com efeitos nas culturas pedagógicas das instituições.

Transformar a pedagogia é também mudar o seu papel nessas culturas, o que exige que as iniciativas de mudança sejam avaliadas, disseminadas e expostas ao escrutínio dos pares, nomeadamente no seio das comunidades de pertença dos professores que as desenvolvem. E não apenas para dar a conhecer o que se faz mas, sobretudo, para evidenciar as condições de (im)possibilidade das mudanças pretendidas, as implicações destas mudanças nas políticas institucionais que condicionam directa ou indirectamente a qualidade do ensino, ou ainda as contradições que afectam a vida académica e a construção da identidade profissional dos professores. Quando se coloca a investigação ao serviço do ensino e da aprendizagem, a disseminação assume um papel estratégico e constitui parte integrante do processo de transformação da pedagogia.

Voltando ao subtítulo inicial, admite-se que este projecto representa, sim, uma profissão de fé e uma palavra de ordem, porque através dele *interrogamos a cultura pedagógica dominante e, guiados pela utopia e pela esperança, afirmamos publicamente acreditar numa pedagogia de orientação emancipatória, comprometendo-nos a defendê-la como causa idealmente colectiva*, não no sentido da unificação do pensamento e acção dos professores e dos alunos, mas antes no sentido do reconhecimento da diferença e do dissenso, e da urgência do diálogo sobre a qualidade e o valor da pedagogia no contexto universitário.

Mas o projecto representa muito mais do que um *acto de palavra* ou uma *arma retórica*. É, sobretudo, *uma acção comprometida* através da qual se procura testemunhar:

- a constituição de uma comunidade de aprendizagem (a equipa) preocupada com as questões da pedagogia, rejeitando o isolamento profissional em favor do reforço de relações de colegialidade entre os professores;
- a realização de experiências de investigação pedagógica que buscam a compreensão, renovação e valorização da pedagogia, através da reinvenção das práticas e da reflexão crítica sobre as suas finalidades, natureza e efeitos;

- o reconhecimento de constrangimentos e limitações, dilemas e contradições que a indagação do ensino pelos professores encerra;
- a criação de resistências às forças históricas e estruturais que contrariam uma pedagogia de orientação emancipatória como causa ética e política;
- o potencial da vulgarização da investigação no ensino como a via mais democrática de realizar a transformação da pedagogia na universidade.

Caberá ao leitor, na leitura dos textos da equipa apresentados nesta colectânea, avaliar se testemunham estas possibilidades e em que grau, já que entre intenções e práticas sempre se interpõe uma distância que mantém em aberto a discussão sobre ambas. Todos podemos defender ideias para a educação, mas a questão é saber *se e como as praticamos* no nosso dia-a-dia de educadores e, ainda, *se e como as queremos vir a praticar*. Foi o desafio que nos colocámos, esboçando cenários possíveis que expomos a outros olhares, o que nos obriga a uma coragem e modéstia redobradas.

2. O Projecto “Transformar a Pedagogia na Universidade: Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem”

2.1 Contexto, finalidades e linhas de acção

Em Portugal, a investigação do ensino superior encontra-se ainda numa fase embrionária: é maioritariamente recente, tendencialmente isolada e tematicamente fragmentada, pouco institucionalizada, predominantemente monodisciplinar e mono-institucional; os grupos de investigação são escassos, não existem revistas especializadas na divulgação de resultados, e é ainda esporádica a realização de encontros científicos, nacionais ou internacionais, dedicados a este sector da educação. Contudo, o interesse pelo domínio é crescente, assim como é cada vez mais evidente uma preocupação das instituições com a qualidade do ensino e da aprendizagem. Os motivos desta preocupação são variados e por vezes reflectem lógicas conflituais, e o clima de incerteza e de insegurança que hoje se vive nas instituições nem sempre favorece a inovação, embora a exija.

É neste contexto, simultaneamente adverso e favorável ao desenvolvimento da investigação da pedagogia, que se desenvolveu o projecto aqui apresentado (Vieira et al., 2004). Exemplo de investigação *no ensino, coloca a investigação ao serviço da pedagogia e reclama a legitimação da pedagogia como campo de desenvolvimento profissional e de investigação educacional no contexto académico*.

As suas finalidades foram definidas do seguinte modo:

- Promover a articulação entre ensino e investigação através da indagação sistemática de processos de ensino/ aprendizagem;
- Desenvolver metodologias de reconstrução das práticas de formação no quadro de uma concepção de qualidade como transformação;
- Fomentar a colaboração interpares no desenvolvimento de projectos de investigação pedagógica;
- Estimular a criação de comunidades de aprendizagem para o desenvolvimento da pedagogia, pela indagação, divulgação e discussão de experiências pedagógicas.

A abordagem proposta tem pontos de contacto com o que tem vindo a ser designado como “scholarship of teaching and learning”, uma das linhas de trabalho da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* nos EUA (*Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching* - CASTL), presidida por Lee Shulman desde 1998 (v. site: <http://www.carnegiefoundation.org>). Também aí o ensino é tomado como objecto de estudo, disseminação e escrutínio, aliando-se a inovação pedagógica à investigação e advogando-se a constituição de comunidades de professores para o desenvolvimento da pedagogia.

A equipa que desenvolveu o projecto é multidisciplinar e integra oito docentes: sete docentes de quatro Departamentos do Instituto de Educação e Psicologia – Metodologias da Educação (Línguas Estrangeiras, História e Biologia-Geologia), Sociologia da Educação e Administração Escolar, Psicologia, Currículo e Tecnologia Educativa – e um docente do Departamento de Estudos Ingleses e Norte-Americanos (Inglês) do Instituto de Letras e Ciências Humanas.

Numa abordagem tendencialmente fenomenológica, os oito elementos da equipa assumiram o estatuto de professores-investigadores e desenvolveram estudos de caso no âmbito de disciplinas que leccionavam (entre 2002/2003 e 2003/2004), envolvendo alunos de dez cursos, dois de pós-graduação e oito de licenciatura (vide figura 1 - anexo).

O quadro de referência para a condução dos estudos integra os oito princípios pedagógicos enunciados na secção 1.2, já definidos no projecto anterior (Vieira et al. 2002), e que continuam a ser explorados num terceiro projecto em curso (2004-2006), ao qual se fará breve referência na secção 2.2.

As principais linhas de acção que nortearam o trabalho da equipa referem-se à *direcção e campo da transformação, opções metodológicas, colaboração interpares e condições de sustentabilidade*. Crê-se que estas linhas de acção poderão ser relevantes em contextos similares.

Direcção da transformação

A transformação da pedagogia supõe a defesa de um *quadro conceptual e axiológico* sobre a qualidade da acção pedagógica, aqui definido a partir de *princípios*

transdisciplinares que configuram um dispositivo de regulação das práticas, possibilitando a interrogação crítica do seu *potencial emancipatório*. A natureza multidisciplinar da equipa facilita o cruzamento de linguagens e perspectivas, evitando uma focalização exclusivamente disciplinar e facilitando a reflexão sobre dimensões transversais às práticas de diferentes disciplinas.

Campo de transformação

A transformação da pedagogia reporta-se, em primeiro lugar, aos *contextos locais de ensino e aprendizagem* (neste caso, nas disciplinas que foram alvo de experimentação) mas visa também, a mais longo prazo, a transformação das *culturas pedagógicas* das instituições através da legitimação da pedagogia como campo de investigação e desenvolvimento profissional. Em contextos como o nosso, a ideia da *vulgarização da investigação no ensino* assume um papel ainda marginal mas revitalizador, desenvolvendo-se em contra-corrente face a modos dominantes de ensinar e investigar no seio da comunidade académica, o que evidencia as *dimensões ética e política* da educação e da investigação educacional.

Opções metodológicas

Investigar práticas locais de ensino e aprendizagem supõe a adopção de um *paradigma naturalista* com recurso preferencial a métodos qualitativos de recolha e análise de informação. Pela focalização em grupos e contextos pedagógicos singulares, assume-se que o conhecimento produzido é *situado e idiossincrático*, embora a estratégia multicaso eleve a confiança nos resultados e a sua ressonância em contextos similares. Adopta-se a visão de Bassey sobre o *estudo de caso educacional* como “uma estratégia privilegiada para desenvolver teoria educacional que ilumine a política educativa e promova a prática educativa” (op. cit: 3), pressupondo que a investigação no ensino pode contribuir para a (re)construção de políticas e práticas.

Colaboração interpares

A colaboração interpares facilita a *construção individual e social do conhecimento pedagógico* e representa um suporte à investigação no ensino, nomeadamente para se compreender de que modo diferentes estudos representam ou não casos de um mesmo fenómeno: a transformação da pedagogia. No âmbito da colaboração, a *observação interpares* representa uma estratégia privilegiada de desenvolvimento profissional com as seguintes finalidades: promover o diálogo interdisciplinar, facilitar a reconstrução de teorias e práticas pedagógicas, apoiar a avaliação das experiências pedagógicas e

conceptualizar o papel da observação na investigação das práticas. Defende-se uma focalização na acção (no “guião” e não no “actor”), assim como a democratização dos papéis e a liberdade interpretativa dos professores observador e observado. No âmbito dos métodos de registo possíveis, optou-se pelo *registo narrativo dialógico*, nomeadamente por envolver os professores na escrita reflexiva interactiva sobre as práticas observadas.

Condições de sustentabilidade

Embora a investigação das práticas tenha como principais beneficiários os professores-investigadores e os alunos directamente envolvidos nas experiências, entende-se que a sua *divulgação e escrutínio público* constituem condições indispensáveis à avaliação da sua *transferabilidade* para contextos semelhantes e à *vulgarização* progressiva da investigação no ensino. A disseminação deve assumir uma função estratégica, verdadeiramente centrada na construção social de práticas de integração investigação-ensino, com repercussões nos contextos de trabalho dos professores-investigadores. A vulgarização da investigação no ensino depende, sobretudo, da *constituição de comunidades de aprendizagem* intra/interinstitucionais, mas também da *criação de apoios e incentivos institucionais* à investigação pedagógica.

2.2 Potencialidades e constrangimentos

O desenvolvimento do projecto permite-nos identificar algumas potencialidades e constrangimentos principais da abordagem proposta, provavelmente comuns a iniciativas de natureza semelhante.

Começemos pelas *potencialidades*, tendo como referência as quatro finalidades a que nos propusemos e a avaliação global da sua consecução.

Considerando a primeira finalidade da equipa - Promover a articulação entre ensino e investigação através da indagação sistemática de processos de ensino/ aprendizagem-, podemos concluir que a conjugação das actividades de ensino e investigação no contexto académico é desejável e possível, apesar de exigente e de difícil institucionalização. Os ganhos percebidos podem ser sintetizados em quatro ideias principais: *melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, desenvolvimento profissional do professor, produção de conhecimento educacional socialmente relevante e contributo para a legitimação da investigação pedagógica no contexto académico.*

Relativamente à segunda finalidade- Desenvolver metodologias de reconstrução das práticas de formação no quadro de uma concepção de qualidade como transformação -, podemos dizer que da investigação no ensino emerge um *pluralismo metodológico* (nos planos pedagógico e de investigação) determinado por factores de ordem pessoal e contextual, mas que encontra limites no quadro conceptual e axiológico de referência adoptado, o qual confere uma *directão comum* aos diferentes estudos. Acreditamos que

essa direcção – uma educação emancipatória– é defensável do ponto de vista ético e político, e que nela se *recupera a esperança na pedagogia*, já que acreditar no seu potencial transformador significa, antes de mais, acreditar no professor e nos alunos como agentes de resistência e de construção de possibilidades.

Pensamos que o projecto cumpriu também, em grande medida, a terceira finalidade definida – Fomentar a colaboração interpares no desenvolvimento de projectos de investigação pedagógica–, favorecendo a criação de um *sentido de comunidade* no seio da equipa, traduzido na discussão colegial dos estudos, na cooperação ao longo do seu desenvolvimento, na observação de aulas e produção de registos interactivos, e na redacção e revisão colaborativas de textos de divulgação.

Sobre a quarta finalidade do projecto, também a mais ambiciosa – Estimular a criação de comunidades de aprendizagem para o desenvolvimento da pedagogia, pela indagação, divulgação e discussão de experiências pedagógicas–, podemos concluir que é a mais difícil de operacionalizar por exigir tempo e estar dependente de medidas de apoio institucional à indagação das práticas. Ainda assim, foram dados alguns passos significativos. Para além da organização de seminários que permitiram o intercâmbio de ideais e experiências relativas à qualidade da pedagogia no seio da comunidade académica, destaca-se a criação, em 2004, de um projecto institucional interdepartamental no Centro de Investigação em Educação (“Investigação e Desenvolvimento do Ensino Superior”), que abre caminho ao desenvolvimento da investigação neste domínio, à institucionalização da investigação pedagógica (entre outros tipos de investigação possíveis) e à interrogação da lógica territorial de produção e avaliação do conhecimento que preside à organização deste e doutros centros de investigação. Destaca-se, ainda, o desenho de um novo projecto iniciado em Outubro de 2004 – “Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade” –, com uma equipa alargada de 16 colegas (incluindo a anterior equipa à excepção de um dos elementos), no qual se continua a desenvolver estudos de caso, mas que envolve também a caracterização de representações e práticas de inovação pedagógica e de gestão da qualidade do ensino na Universidade do Minho. Este projecto decorre entre 2004 e 2006 e prevê o inquérito a professores que dinamizam experiências inovadoras na Universidade em qualquer área de docência, assim como aos Presidentes das Escolas, Directores de Departamento, Presidentes de Conselhos de Curso e Directores de Curso, possibilitando dar visibilidade àquelas experiências e conhecer melhor os modos de gestão da qualidade na instituição. Este projecto tem sido apoiado pela Reitoria e é financiado pelo Centro de Investigação em Educação.

Vejamos agora alguns *factores de constrangimento* à investigação colaborativa das práticas, identificados pela equipa ao longo do desenvolvimento do projecto (colocam-se em itálico os que foram sentidos por mais elementos do grupo).

A. De natureza institucional (contexto)

- *Pressões da carreira académica*
- *Desvalorização do ensino na carreira académica*

- *Ausência generalizada de uma cultura de colaboração no ensino*
- *Falta de apoios/ incentivos à actividade de ensino*
- *Estrutura organizacional dos Centros de Investigação*
- *Lógicas dominantes de produção de conhecimento (individualista/ “territorial”/ disciplinar/ de quantificação da produção)*
- *Papel “marginal” da investigação do ensino superior*
- *Desvalorização da investigação das práticas no contexto da investigação académica*

B. De natureza (inter)pessoal (equipa)

- *Diversidade de prioridades profissionais, académicas, pessoais*
- *Diversidade no grau de compromisso face ao projecto (motivações, expectativas, interesses...)*
- *Diversidade de conhecimento/ competências face à natureza/exigências do projecto*
- *Diversidade de percursos pedagógicos e investigativos*
- *Diversidade de experiências de trabalho colaborativo*
- *Diversidade das relações interpessoais entre os elementos da equipa*

C. De natureza processual (individual)

- *Dificuldades de gestão do tempo (estudos de caso, trabalho de equipa, estudo...)*
- *Falta de conhecimento/ competências necessários à investigação no ensino*
- *Falta de/ escassa experiência anterior de trabalho colaborativo no ensino*
- *Falta de/ escassa experiência anterior de trabalho colaborativo na investigação*
- *Percepção de baixa produtividade das reuniões/ seminários da equipa (1º ano do projecto)*

A percepção destes factores revela o peso de uma cultura académica que quisemos contrariar, assente no isolamento profissional, na subvalorização da pedagogia e no divórcio entre investigação e ensino. Mais do que inviabilizar projectos desta natureza, estes factores evidenciam a sua pertinência, exigindo energia, persistência, disponibilidade e capacidade estratégica da parte dos professores. A vulgarização da investigação no ensino representa, neste sentido, uma forma de *resistência*.

3. Palavras Finais

Como se afirmou na introdução, quando se colocou um sinal de interrogação no título deste texto – Transformar a pedagogia na universidade? – pretendeu-se sinalizar a necessidade de *manter em aberto a questão da qualidade e do valor da pedagogia no contexto académico, assim como a natureza incerta e sempre inacabada dos processos de transformação*.

Sabemos que a vulgarização da investigação no ensino não constitui a única via possível para essa transformação e estamos conscientes de que ela não depende

exclusivamente dos professores. É necessário criar incentivos institucionais à indagação das práticas, pelo menos a quatro níveis: *promoção de uma cultura de colaboração* no seio dos grupos disciplinares, departamentos, escolas, comissões e conselhos de curso, onde se destacará o papel dos respectivos coordenadores ou gestores; *valorização da pedagogia na carreira académica*, não só no âmbito da realização de provas mas também em modalidades mais informais e sistemáticas (por exemplo, realização de seminários de reflexão pedagógica e partilha de experiências, constituição de equipas de aconselhamento e (auto)formação profissional, elaboração e disseminação de portefólios da prática de âmbito individual ou colectivo, disponibilização de estudos e materiais pedagógicos *online*, etc.); *melhoria dos sistemas de regulação e avaliação da qualidade do ensino e da aprendizagem*, nomeadamente pela construção de referenciais de avaliação consistentes, actuais e fundamentados, e pela diversificação das fontes de recolha de evidência; melhoria das condições de *financiamento e difusão da inovação pedagógica*, nomeadamente nos centros de investigação.

Sem estes incentivos, é difícil vulgarizar a indagação crítica das práticas. Contudo, acreditando que cada um de nós é simultaneamente produto e agente da cultura institucional, qualquer acção individual ou colectiva que a interroge no que ela *é* em contraponto com o que *pode ser* terá um sentido potencialmente transformador. Na sua essência, este projecto é isso mesmo: *uma interrogação da cultura pedagógica dominante, uma interrogação guiada pela utopia e pela esperança e traduzida na abertura de espaços de possibilidade.*

Referências bibliográficas

- Barnett, R. (1997) *Realizing the university*. London: Institute of Education, University of London.
- Barnett, R. (2000) University knowledge in an age of supercomplexity, *Higher Education*, vol. 40, nº 4, pp. 409-422.
- Bassegy, M. (1999) *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (eds.) *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer
- Dunkin, M. & Barnes, J. (1986) Research on teaching in higher education. In Wittrock, M. (ed.) *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: Macmillan Publishing Company, pp. 754-777.
- Gore, J. (2003). What we can do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in critical and feminist pedagogy. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (eds.). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 331-348.
- Gottlieb, E. & Keith, B. (1997) The academic research-teaching nexus in eight advanced-industrialized countries. *Higher Education*, nº 34, pp. 397-420..
- Hattie, J. & Marsh, H. (1996) The relationship between research and teaching: a meta-anaysis. *Review of Educational Research*, vol. 66, nº 4, pp. 507-542.
- McLaren. P. (2003). Critical pedagogy: a look at major concepts. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (eds.). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 69-96.

- Menges, R. & Austin, A. (2001) Teaching in higher education. In Richardson, V. (ed.) *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, D.C.. American Educational Research Association.
- Readings, B. (2003) *A universidade em ruínas*. Coimbra: Angelus Novus [trad. de *The university in ruins*, 1996].
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Serow, R. (2000) Research and teaching at a research university. *Higher Education*, vol. 40, n° 4, pp. 449-463.
- Shor, I. & Freire, P. (2003) What are the fears and risks of transformation. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. D. (eds.). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer, pp. 479-496.
- Shore, B., Pinker, S. & Bates, M. (1990) Research as a model for university teaching. *Higher Education*, vol. 19, pp. 21-35.
- Shulman, L. (2000) From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning?. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* (JoSoTL), vol.1, n° 1, pp. 48-53 <http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>.
- Smyth, J. (1989) Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX, n° 2, pp. 2-9.
- Smyth, J. (1997) Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In Biddle, B.J., Good, T. L. & Goodson, I.F. (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, pp. 1081-1143.
- Teichler, U. (2000) The relationship between higher education research and higher education policy and practice: the researchers' perspective. In Teichler, U & Sadlak, J. (eds.) *Higher education research – its relationship to policy and practice*. Oxford. Pergamon.
- Vidal, J. & Quintanilla, M. (2000) The teaching and research relationship within and institutional evaluation. *Higher Education*, vol. 40, n° 2, pp. 217-229.
- Vieira, F., Gomes, A., Gomes, C., Silva, J.L., Moreira, M.A., Melo, M.C. & Albuquerque, P.B. (2002) *Concepções de pedagogia universitária - um estudo na Universidade do Minho*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Vieira, F., Silva, J.L., Melo, M.C., Moreira, M.A., Oliveira, L.R., Gomes, C., Albuquerque, P.B. & Sousa, M. (2004) *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIEed.
- Webber, T., Bourner, T. & O'Hara, S. (2003) Practitioner-centred research on academic development. In Eggins, H. & Macdonald, R. (eds.) *The scholarship of academic development*. Buckingham. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 117-128.

Figura 1 - Anexo

Actividades do Projecto

1º SEMESTRE 2002/03	2º SEMESTRE 2002/03	1º SEMESTRE 2003/04	2º SEMESTRE 2003/04
Desenho dos EC* Criação de Website	<i>EC José Luís Silva¹</i>	<i>EC Lia Raquel Oliveira⁴</i>	(anual)
	<i>EC Flávia Vieira²</i>	<i>EC Manuel Sousa⁵</i>	(anual)
	<i>EC Maria do Céu Melo³</i>	<i>EC Carlos Gomes⁶</i>	(anual)
*EC: Estudo(s) de Caso			<i>EC M^a Alfredo Moreira⁷</i>
			<i>EC Pedro Albuquerque⁸</i>
		Seminário no âmbito do CIEd (Centro de Investigação em Educação)	Relatório publicado pelo CIEd Seminário no âmbito do CIEd Seminário aberto à universidade

Disciplinas em que se realizaram os EC:

1. Ecologia e Educação	(Lic. Educação, 1º ano)
2. Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês	(Mest. Educ./Especializ. - Supervisão Pedagógica em Ensino de Inglês)
3. Expressões Artísticas na Formação de Professores	(Mest. Educ./Especializ. - Supervisão Pedagógica em Ensino de Inglês/História)
4. Tecnologia Educativa	(Lic. Ensino Português-Francês, Português-Alemão, Inglês-Alemão, História, Biol-Geol., 3º ano)
5. Inglês I	(Lic. Ensino Português-Inglês, Inglês-Alemão, 1º ano)
6. Prática Pedagógica IV	(Lic. Educação, 4º ano – Ramo de Recursos Humanos e Gestão da Formação)
7. Metodologia do Ensino de Inglês	(Lic. Ensino Português-Inglês, 4º ano)
8. Psicologia da Memória e Linguagem	(Lic. Psicologia, 1º ano)

Correspondência

Flávia Vieira, Professora na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

E-mail: flaviav@iep.uminho.pt

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
