



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Isabel Maria Antunes Barbosa

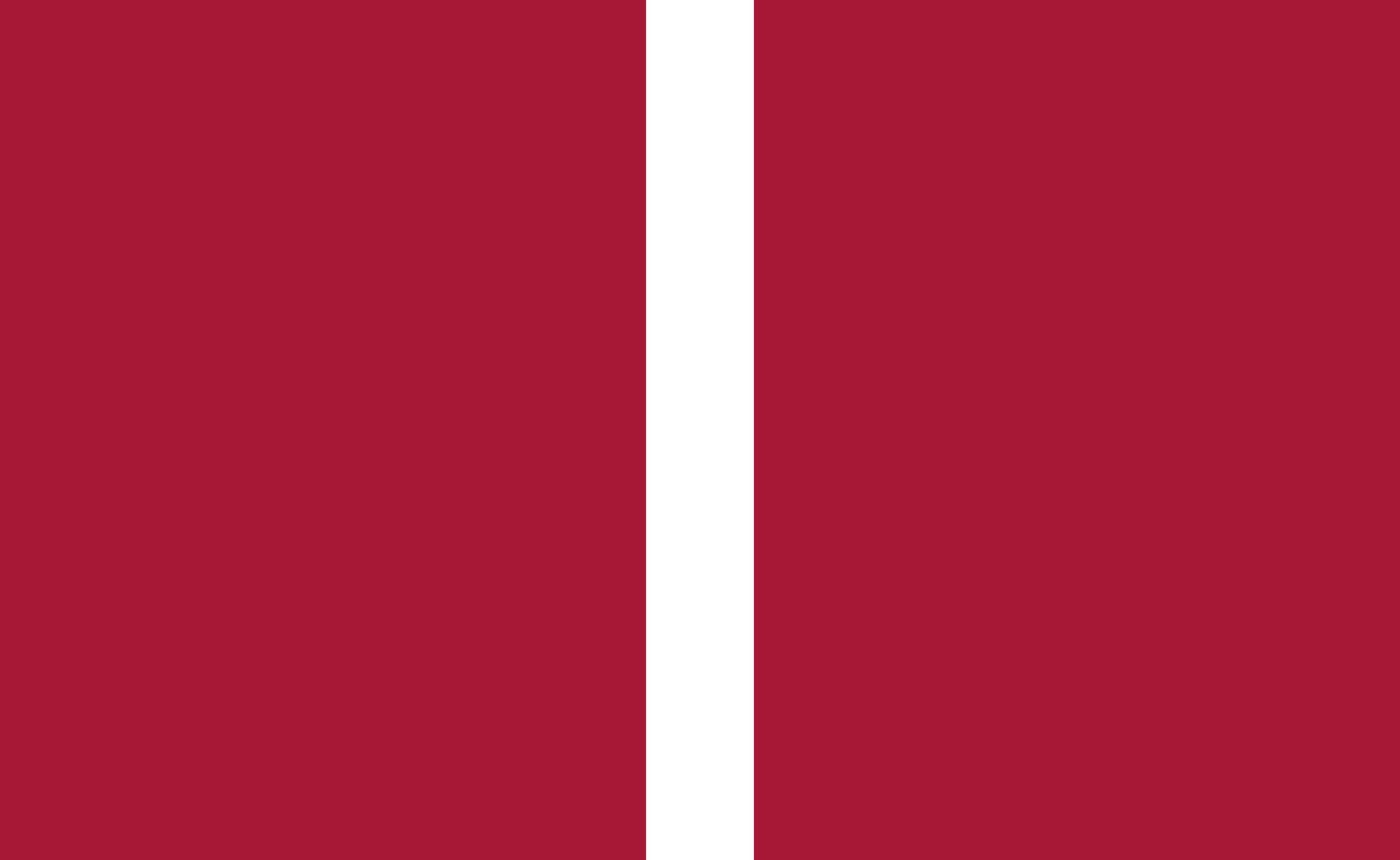
**Reconfigurando a pedagogia na universidade –
uma experiência na formação inicial de
professores de língua estrangeira**

**Reconfigurando a pedagogia na universidade – uma experiência
na formação inicial de professores de língua estrangeira**

Isabel Maria Antunes Barbosa

UMinho | 2009

Outubro de 2009





Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Isabel Maria Antunes Barbosa

**Reconfigurando a pedagogia na universidade –
uma experiência na formação inicial de
professores de língua estrangeira**

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Educação
Área de Conhecimento: Metodologia do Ensino das Línguas
Estrangeiras

Trabalho efectuado sob a orientação da
Professora Doutora Flávia Vieira

DECLARAÇÃO

Nome: Isabel Maria Antunes Barbosa

Endereço Electrónico: isabelmariabarbosa@gmail.com

Telefone: 253616829

Telemóvel: 919632350

Número de Bilhete de Identidade: 3170377

Título da Tese de Doutoramento: Reconfigurando a pedagogia na universidade – uma experiência na formação inicial de professores de língua estrangeira

Orientadora: Professora Doutora Flávia Vieira

Ano de Conclusão: 2009

Designação do Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Doutoramento em Educação, área de conhecimento em Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/10/2009

Assinatura: _____

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração de muitas pessoas, a quem não posso deixar de expressar aqui o meu sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, à minha orientadora, colega e amiga Flávia Vieira, pela inspiradora supervisão do estudo e pelo precioso apoio científico e humano que sempre me facultou ao longo da sua realização. Além disso, muito me orgulho de com ela ter aprendido a ser a profissional que tento revelar neste trabalho.

Às minhas colegas e amigas Isabel Sandra e Madalena, com quem dei os primeiros passos no estudo de caso que aqui apresento.

Aos meus alunos/estagiários, por terem aceitado acompanhar-me na descoberta de caminhos de desenvolvimento profissional.

Às orientadoras de estágio da Escola Secundária D. Maria II em Braga, e da Cooperativa de Ensino Ancorensis em Vila Praia de Âncora, pela colaboração na implementação do meu projecto de investigação.

À Universidade do Minho, em particular ao Instituto de Educação e Psicologia e ao Departamento de Metodologias da Educação, onde tive o privilégio de trabalhar no seio de uma equipa que me proporcionou uma das mais enriquecedoras etapas da minha vida profissional. Destaco aqui a colega e amiga Maria Alfredo, com quem aprendi muito mais do que lhe ensinei como sua primeira professora de Inglês.

A todos os colegas, amigos e familiares que me encorajaram nos momentos mais difíceis, em particular à minha irmã, que me proibiu de pensar que não seria capaz de levar este trabalho a bom termo.

Ao colega e amigo José Luís, pelo papel fundamental que desempenhou na decisão do tema deste estudo, que tanta satisfação me deu realizar.

Às minhas filhas, pela paciência com que desculpavam as minhas “ausências” nas fases mais absorventes do trabalho.

Resumo

O presente estudo de caso, de natureza interpretativa, centra-se na investigação das minhas práticas como docente e supervisora na formação inicial de professores, no âmbito da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão da Universidade do Minho. Enquadra-se no projecto *Transformar a Pedagogia na Universidade* (2004-2006), articulando-se com um projecto de supervisão (em curso desde 1995) que visava promover a reflexividade profissional e uma pedagogia para a autonomia através da investigação-acção, ambos desenvolvidos no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Procurando articular a formação dos alunos nas disciplinas de Metodologia de Ensino (4º ano) e no estágio (5º ano), o estudo desenvolveu-se em duas fases (2004/05 e 2005/06) e teve como objectivos: 1) Articular a formação didáctica (curricular) dos futuros professores de LE com a sua formação em contexto de iniciação à prática profissional (estágio); 2) Desenvolver e monitorizar estratégias de formação/supervisão promotoras de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação, nos contextos curricular e supervisivo; 3) Analisar efeitos das estratégias de formação desenvolvidas na aprendizagem profissional dos futuros professores de LE, em dimensões relevantes da sua emancipação e da transformação da pedagogia escolar; 4) Explorar uma abordagem (auto)investigativa na pedagogia da formação inicial de professores de LE

Na primeira fase, proporcionou-se aos alunos o contacto directo com a realidade do estágio, assim como a participação na modalidade de avaliação da disciplina. Desenvolveram um estudo de projectos de investigação-acção realizados por colegas estagiários, documentando o seu trabalho num portefólio reflexivo. Na segunda fase, o grupo de estagiários que supervisionei deu continuidade aos portefólios iniciados no ano anterior, realizando e avaliando os seus próprios projectos de investigação-acção. A avaliação da intervenção foi feita com base na análise dos portefólios reflexivos, triangulada com informação recolhida em questionários (aos alunos/estagiários) e entrevistas (aos estagiários e orientadoras de escola), e no meu próprio diário de investigação/formação.

A principal conclusão do estudo é que as estratégias de formação adoptadas contribuíram para o desenvolvimento continuado de competências de *reflexividade*, *autodirecção* e *criatividade/ inovação*, essenciais à promoção da autonomia dos formandos e dos seus alunos. Como exemplo de indagação da pedagogia de formação na universidade, o estudo reforça a necessidade de fazer dessa pedagogia objecto de investigação e transformação, desenvolvendo-se o que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designado como “scholarship of teaching and learning”.

Abstract

The present interpretive case study is based on the research upon my own teaching and supervisory practices in the context of a pre-service foreign language (FL) teacher education programme with graduate students of English and German at the University of Minho. It is part of the project *Transforming Pedagogy at the University* (2004-2006), aimed at developing a scholarship of teaching and learning, in articulation with a supervisory project (ongoing since 1995) whose aim was to promote professional reflectivity and pedagogy for autonomy through action research. Both projects were developed within the Research Centre in Education of the University of Minho. Seeking to articulate the students' professional development in the courses of English/ German Teaching Methodology (4th year) and in the practicum (5th year), the study was developed in two phases (2004/05 and 2005/06) and its objectives were: 1) Articulate prospective FL teachers' didactic training with their development in the practicum; 2) Develop and monitor teacher education/supervision strategies for the promotion of reflectivity, self-direction and creativity/innovation competences in the curricular and supervisory contexts; 3) Analyse the effects of those strategies upon the professional development of the prospective FL teachers, in relevant aspects of teacher empowerment and the transformation of school pedagogy; 4) Explore a self-study approach in the context of pre-service FL teacher education.

In the first phase, the students were brought into direct contact with the reality of the practicum, and participated in the assessment method adopted. They studied the action research projects carried out by student teachers, documenting their work in a reflective portfolio. In the second phase, a group of six student teachers supervised by me gave continuity to the portfolios started in the previous year, developing and evaluating their own action research projects in schools. The evaluation of my intervention was based on the analysis of the reflective portfolios, triangulated with information gathered through questionnaires (to the students/student teachers) and interviews (to the student teachers and their school supervisors), and also in my own research/teacher education journal.

The main conclusion of the study is that the teacher education intervention increased the students' reflectivity, self-direction and creativity/innovation competences in promoting pedagogy for teacher and learner autonomy. As an example of inquiry upon the pedagogy of teacher education at university, the study stresses the need to develop the scholarship of teacher education as a means to enhance its transformation.

ÍNDICE

Capítulo 1: Introdução	11
Capítulo 2: Dimensões da pedagogia (e) da formação inicial de professores: enquadramento ético-conceptual do estudo	21
2.1. Pedagogia universitária e formação de professores	22
2.1.1. Estatuto da pedagogia na universidade	23
2.1.2. Concepções da pedagogia da formação (de professores) na universidade	30
2.2. Formação de professores e pedagogia escolar	44
2.2.1. Formar professores – uma tarefa complexa	45
2.2.2. O portefólio reflexivo como estratégia de formação	52
2.2.3. Reconfigurar as práticas de avaliação	59
2.2.4. Pedagogia para a autonomia na educação em línguas	63
2.2.5. Supervisão como formação reflexiva	77
2.2.6. Investigação-acção na formação de professores	82
Capítulo 3: Contexto de realização do estudo	87
3.1. Contexto universitário	88
3.1.1. Enquadramento curricular	89
3.1.2. Enquadramento investigativo	92
3.2. Contexto escolar – Estágio pedagógico	98
3.2.1. Organização e funcionamento do estágio	101
3.2.2. Projecto de supervisão na educação em línguas estrangeiras	103
Capítulo 4: Metodologia de formação/investigação	107
4.1. Enquadramento paradigmático e tipo de estudo	108
4.2. Objectivos e plano de investigação	112
4.3. Percurso de intervenção nas disciplinas de Metodologia	118
4.4. Percurso de intervenção no estágio pedagógico	165
4.5. Critérios de qualidade do estudo	182

Capítulo 5: Avaliação da intervenção	189
5.1. Impacto formativo das disciplinas de MEI e MEA (2004/2005)	190
5.1.1. Autoformação	190
5.1.2. Formação profissional em estágio	209
5.1.3. Pedagogia escolar	215
5.2. Impacto formativo do desenvolvimento de competências em contexto de estágio (2005/2006)	224
5.2.1. Desenvolvimento profissional em estágio – contexto de formação, processo de formação e processo supervisivo	226
5.2.2. Pedagogia escolar	246
5.2.3. Sujeitos em formação	256
Capítulo 6: Conclusão	265
Referências bibliográficas	275

Anexos (CDRom)

Anexo 1: Transcrição da entrevista às supervisoras da Escola Secundária D. Maria

Anexo 2: Transcrição da entrevista à supervisora da Cooperativa de Ensino Ancorensis

Anexo 3: Análise da entrevista às supervisoras

Anexo 4: Transcrição da entrevista aos estagiários da Escola Secundária D. Maria II

Anexo 5: Transcrição da entrevista às estagiárias da Cooperativa de Ensino Ancorensis

Anexo 6: Análise da entrevista aos estagiários

Anexo 7: Grelha de análise dos portefólios de MEA

Anexo 8: Grelha de análise dos portefólios de Estágio

Índice de Quadros

Quadro 1: Síntese de características de um ensino criativo (Grainger et al., 2004)	40
Quadro 2: Potencialidades e constrangimentos do portefólio de aprendizagem (Wright et al., 1999)	57
Quadro 3: Condições de sucesso do portefólio de aprendizagem (Wright et al., 1999)	58
Quadro 4: Dimensões do conceito de autonomia (Sinclair, 2000; Karlsson et al., 1997)	71
Quadro 5: O estudo de caso e outras abordagens metodológicas (Hammersley & Gomm, 2000)	111
Quadro 6: Objectivos do estudo, recolha e análise de informação (1ª fase)	116
Quadro 7: Objectivos do estudo, recolha e análise de informação (2ª fase)	117
Quadro. 8: 1ª fase do estudo - contexto, sujeitos e estratégias	119
Quadro 9: Dimensões de análise dos portefólios (1ª fase)	159
Quadro 10: 2ª fase do estudo - contexto, sujeitos e estratégias	165
Quadro 11: Dimensões de análise dos portefólios (2ª fase)	178
Quadro 12: Exemplo de análise dum reflexão sobre uma aula	179
Quadro 13: Síntese das respostas à primeira secção do questionário de apreciação crítica – capacidades e atitudes	191
Quadro 14: Síntese das respostas à segunda secção do questionário de apreciação crítica – impacto global do projecto	195
Quadro 15: Síntese das respostas à terceira secção do questionário de apreciação crítica – problemas sentidos no desenvolvimento do projecto	195
Quadro 16: Componente individual do portefólio do projecto – textos produzidos e analisados	199
Quadro 17: Dimensões de reflexão dos relatórios e tipo de informação recolhida – autoformação	199
Quadro 18: Dimensões de reflexão dos relatórios e tipo de informação recolhida – desenvolvimento profissional em estágio	210
Quadro 19: Dimensões de reflexão dos relatórios e tipo de informação recolhida – pedagogia escolar	215

Quadro 20: Principais ganhos, constrangimentos e limitações da experiência	223
Quadro 21: Percepções dos alunos sobre o projecto desenvolvido nas disciplinas de MEI e MEA	223
Quadro 22: Questões de investigação dos dois núcleos	225
Quadro 23: Componente individual do portefólio de estágio – textos produzidos e analisados	225
Quadro 24: Dimensões de análise dos portefólios – desenvolvimento profissional em estágio	226
Quadro 25: Dimensões de reflexão dos portefólios – pedagogia escolar	246
Quadro 26: Dimensões de reflexão dos portefólios – sujeitos em formação	256
Quadro 27: Percepções dos estagiários sobre o processo de desenvolvimento de competências em contexto de estágio	262

Índice de Figuras

Figura 1: “SoTL” como ponte de ligação entre ensino e investigação na universidade (D’Andrea & Gosling, 2005)	25
Figura 2: Quadro de desenvolvimento duma pedagogia para a autonomia (Jiménez Raya et al., 2007)	72
Figura 3: Esquema-síntese do projecto de supervisão (Moreira et al., 2006)	104
Figura 4: Desenho geral de investigação	114
Figura 5: Competências a desenvolver (Programas de MEI e MEA)	122
Figura 6: Questionário inicial	124
Figura 7: Tarefa de reflexão sobre expectativas e competências (MEI)	125
Figura 8: Questionário sobre experiência anterior de formação	127
Figura 9: Plano geral do projecto dos alunos (MEI – MEA)	128
Figura 10: Guião da entrevista aos professores estagiários	130
Figura 11: Síntese dos resultados da reflexão sobre o processo de construção do portefólio	132
Figura 12: Grelha de reconstituição das aulas	136

Figura 13: Parâmetros de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2001)	140
Figura 14: Calendarização das apresentações	142
Figura 15: Critérios de avaliação das apresentações orais dos grupos	142
Figura 16: Guia de elaboração do relatório do projecto	151
Figura 17: Critérios de avaliação do portefólio	153
Figura 18: Exemplo de registo e cálculo de classificações	155
Figura 19: Registo das classificações das diferentes componentes e cálculo da classificação final	156
Figura 20: Questionário de apreciação crítica das disciplinas de MEI e MEA	157
Figura 21: Exemplo de categorização dum relatório	161
Figura 22: Exemplo de categorização de uma reflexão individual	163
Figura 23: Registo do projecto de I/A do núcleo de estágio da Esc. Sec. D. Maria II	167
Figura.24: Registo do projecto de I/A do núcleo de estágio da Cooperativa de Ensino Ancorensis	168
Figura 25: Excerto de material utilizado nos dois núcleos	169
Figura 26: Material utilizado no núcleo da Esc. Sec. D. Maria II	170
Figura 27: Exemplo de reflexão dialógica	176
Figura 28: Guião da entrevista aos estagiários	180
Figura 29: Guião da entrevista às supervisoras	181
Figura 30: Exemplo de escrita dialógica com a Mariana	241
Figura 31: Exemplo de escrita dialógica com a Cecília	242

Capítulo 1: Introdução

“‘A esperança é a última a morrer’. Diz-se. Mas não é verdade. A esperança não morre por si mesma. A esperança é morta. Não é um assassinio espectacular, não sai nos jornais. É um processo lento e silencioso que faz esmorecer os corações, envelhecer os olhos dos meninos e nos ensina a perder crença no futuro”. (Mia Couto, 2009: 10)

Dou início a este texto com esta citação, não só por acreditar que a esperança é um sentimento essencial em todas as dimensões da nossa vida, mas também porque marcou o trabalho que realizei no âmbito do estudo que aqui relato. Por outro lado, a forma como Mia Couto descreve a sua morte parece-me particularmente adequada ao que vemos acontecer à nossa volta, no campo da educação. Na verdade, as inúmeras causas de desmotivação e desânimo dos professores (Santomé, 2006) podem ser responsáveis pela morte lenta da sua esperança, ou, nas palavras de Vieira (2008: i), pelo estado de *desesperança* que os professores hoje vivem nas escolas, “onde os espaços de possibilidade orientados por um *ideal de autonomia* parecem ser cada vez mais estrangulados”. Se os professores não forem capazes de “resistir e agir estrategicamente” (Vieira, 2004:10), no sentido de preservar a sua dignidade profissional e garantir a democraticidade da acção educativa, estaremos perante um fenómeno que dá origem a uma contradição que põe em causa a própria educação, pois, como afirma Paulo Freire (1979: 30), “Uma educação sem esperança não é educação”.

É urgente evitar que os professores percam a crença no futuro (da educação), para que não estejam eles próprios a contribuir para a morte da esperança dos seus alunos. O facto de este ser um processo silencioso e lento, pode criar a ilusão de que nada de grave se passa, mas o problema existe e é necessário que todos tomemos consciência dele, para não nos deixarmos vencer pelas contrariedades, tornando-nos cúmplices dum crime social.

Sendo a esperança uma condição indispensável à educação, é fundamental que os programas de formação de professores assentem nesse pressuposto, criando condições facilitadoras do desenvolvimento de uma visão optimista quanto ao futuro, o que só será possível se as práticas presentes forem coerentes com os ideais defendidos. É importante que os alunos/futuros professores sejam envolvidos em experiências formativas que não se limitem a permitir a sua adaptação à sociedade, mas que estimulem “o ímpeto ontológico de criar” que existe em cada ser humano (Freire, 1979:

32). Este objectivo será mais facilmente atingido se a prática educativa obedecer a alguns critérios de uma visão democrática da educação (Freire, 1998: 90):

“An educational practice must be instituted that proposes and takes advantages of situations where the learners may experience the power and the value of unity within diversity. It should do nothing that works against the development of serious discipline of body and mind, without which all efforts for knowledge fail. It must do everything to ensure an atmosphere in the classroom where teaching, learning, and studying are serious acts, but also ones that generate happiness. Only to an authoritarian mind can the act of educating be seen as a dull task. Democratic educators can only see the acts of teaching, of learning, of studying as serious, demanding tasks that not only generate satisfaction but are pleasurable in and of themselves.”

Neste enquadramento, é fundamental o papel de educadores cuja autoridade seja respeitada na medida em que respeitam a liberdade dos educandos (ibidem):

“Their authority is affirmed without disrespect of freedom. It is affirmed for this very reason. Because they respect freedom, they are respected. A democratic educator cannot allow his or her authority to become atrophied, for that would exacerbate the learners’ freedom. He or she cannot contradict himself or herself in favour of his or her authority, nor in favor of the learners’ freedom: neither authoritarianism nor permissiveness.

The power of a democratic educator lies in exemplary coherence; that is what sustains his or her authority. An educator who says one thing and does another is irresponsible, and not only ineffective but also harmful. He or she is more of a disservice than a coherent authoritarian.”

A criação dum ambiente educativo de carácter democrático requer diálogo, “uma relação horizontal de A com B”, que se nutre “de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de ‘empatia’ entre ambos. Só ali há comunicação” (Freire, 1979: 68). E a verdadeira comunicação não é compatível com uma visão transmissiva da educação, que coloca o educando numa situação de dependência passiva perante o conhecimento transmitido pelo professor.

A necessidade de repensar a formação de nível superior, incluindo a dos futuros professores, deriva das exigências dum mundo em permanente mudança, cuja incerteza requer uma educação também ela “incerta”, nas palavras de Barnett (1997a). Mas para que a formação adquirida nas universidades corresponda adequadamente às

necessidades dos futuros profissionais, torna-se necessário repensar o estatuto da pedagogia nas instituições de ensino superior, já que é da qualidade da pedagogia aí praticada que depende, em grande medida, a qualidade da formação que proporcionam.

Entre vários autores que se têm dedicado à reflexão e investigação sobre a promoção da qualidade da pedagogia na universidade, na qual se inclui a relação entre práticas de ensino e investigação, destaca-se o trabalho levado a cabo por Lee Shulman, na consolidação do conceito de “scholarship of teaching and learning”(SoTL), para se referir a uma forma de encarar o ensino como uma actividade indagatória e aberta ao escrutínio público, partilhada entre os membros da comunidade, para que estes possam construir a partir do nosso trabalho. Implícito nesta visão da docência no ensino superior está o reconhecimento da necessidade de promover a integração entre as duas principais dimensões da actividade dos professores – ensino e investigação – realçando-se a importância de promover estratégias de desenvolvimento académico, entre as quais se inclui a investigação das próprias práticas de ensino, por se reconhecer o seu potencial como factor de melhoria das mesmas. (Eggins & MacDonald, 2003; Webber et al., 2003)

Também em Portugal se tem dado, nos últimos anos, especial relevo à questão da qualidade da formação no contexto universitário em geral, e na formação de professores, em particular. De vários estudos realizados (Alarcão, 2001; Canário, 2002; Estrela et al., 2002; Formosinho & Niza, 2002; Roldão, 2001; Vieira de Castro et al., 2003) decorrem alguns princípios orientadores de práticas facilitadoras duma formação adequada às exigências do mundo actual, nomeadamente que proporcionem o desenvolvimento de capacidades de investigação das próprias práticas. Sendo este um princípio válido para a promoção da qualidade das práticas dos destinatários da formação, sê-lo-á igualmente para os formadores. Além disso, a adopção duma atitude investigativa face à prática será uma forma de garantir a desejável coerência entre discursos e práticas, importante factor de qualidade da formação, já que é nas práticas dos formadores que os formandos encontram exemplos concretos na base dos quais podem construir o seu conhecimento profissional.

Foi com base na valorização duma orientação democrática e potencialmente emancipatória da pedagogia na universidade que me entreguei ao projecto que deu corpo a esta tese, o qual talvez nunca tivesse realizado se não fossem as circunstâncias em que me encontrava. Depois de dez anos de experiência como docente da disciplina de Metodologia de Ensino do Alemão (MEA) na Universidade do Minho, foi a minha

participação no projecto multidisciplinar “*Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade*”, desenvolvido entre 2004 e 2006, no Centro de Investigação em Educação e coordenado por Flávia Vieira,¹ que me permitiu não só introduzir mudanças inovadoras no processo de ensino/aprendizagem naquela disciplina, mas também envolver-me num não menos inovador processo de investigação da própria prática, à semelhança de outros estudos de caso levados a cabo no âmbito deste projecto (Vieira et al., 2004). O projecto tinha como principal objectivo operar uma transformação da pedagogia na universidade, em função da necessidade de mudança e duma visão de educação cuja finalidade é a emancipação dos sujeitos envolvidos. As experiências pedagógicas realizadas no seu âmbito permitiram explorar formas alternativas de ensinar e aprender, tendo por pano de fundo um conjunto de princípios pedagógicos anteriormente definidos por Vieira et al. (2002: 32-33) – *Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Reflexividade, Democraticidade, Autodirecção e Criatividade/Inovação* – dos quais se destacam os seguintes, por serem aqueles que mais directamente favorecem o desenvolvimento de competências essenciais ao desenvolvimento da autonomia profissional dos futuros professores:

“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.

AUTODIRECÇÃO: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança.

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 resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no

¹ Projecto interdepartamental da linha de investigação *Ensino Superior: Imagens e Práticas*, coordenada por Flávia Vieira, precedido pelo projecto de *Transformar a pedagogia na universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem* (2002-2004) e seguido do projecto *Transformar a pedagogia na universidade: reflectir, (inter)agir, reconstruir* (2007-2009).

contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.”

A operacionalização destes princípios nas disciplinas de Metodologia de Ensino, leccionadas no quarto ano da licenciatura, permitiria promover competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação nos alunos, futuros estagiários. No estágio, os alunos iriam desenvolver projectos de investigação-acção direccionados à promoção de uma pedagogia para a autonomia, no âmbito dum projecto supervisivo em curso desde 1995/96 e coordenado pelo grupo de docentes de Metodologia de Ensino de Inglês e Alemão, no qual me integrava. A nossa experiência enquanto supervisoras apontava a necessidade de reforçar a articulação entre as disciplinas de Metodologia de Ensino e o estágio pedagógico, o que levou a que o estudo por mim realizado abrangesse as duas componentes do curso. Tratava-se, essencialmente, de reconfigurar a pedagogia da formação em ambos os contextos, de forma a promover competências facilitadoras da autonomia profissional dos alunos/estagiários. Nessa medida, o estudo assume uma orientação interventiva e dirigida à mudança, constituindo um exemplo de (auto)investigação da pedagogia da formação inicial de professores.

Em função destes propósitos, definiram-se os seguintes objectivos de intervenção/investigação:

1. Articular a formação didáctica (curricular) dos futuros professores de LE com a sua formação em contexto de iniciação à prática profissional (estágio)
2. Desenvolver e monitorizar estratégias de formação/supervisão promotoras de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação, nos contextos curricular e supervisivo
3. Analisar efeitos das estratégias de formação desenvolvidas na aprendizagem profissional dos futuros professores de LE, em dimensões relevantes da sua emancipação e da transformação da pedagogia escolar
4. Explorar uma abordagem (auto)investigativa na pedagogia da formação inicial de professores de LE

O estudo realizou-se em duas fases, a primeira no contexto da formação didáctica, na disciplina de MEA, e a segunda no âmbito do estágio pedagógico.

Na primeira fase do estudo, os alunos de MEA tiveram a oportunidade de assumir um papel activo no processo de formação, através da implementação de estratégias que

visavam o desenvolvimento das competências acima referidas, de forma a poderem, no futuro exercício da sua actividade docente, desenvolver projectos centrados na promoção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar. Uma das principais estratégias adoptadas foi a construção de um portefólio reflexivo com base numa experiência de contacto directo com projectos dessa natureza, em curso no contexto de estágio e que estavam a ser implementados pelos alunos do 5º ano. A adopção do portefólio como estratégia privilegiada de formação implicou o envolvimento dos alunos não só em práticas de reflexão sobre a própria aprendizagem e sobre as práticas de estágio observadas, mas também em práticas de auto e hetero-avaliação, contrariando abordagens tradicionais essencialmente de cariz transmissivo, em que os alunos tendem a assumir um papel passivo no processo de ensino/aprendizagem. Pretendendo formar estes alunos para a adopção duma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, a iniciar no ano de estágio, tornou-se evidente que, além do contacto directo com práticas de estágio orientadas segundo os princípios dessa abordagem pedagógica, seria importante que os alunos tivessem a oportunidade de experienciar formas de operacionalização desses princípios no seu próprio processo de formação. A autonomia foi, assim, entendida como ponte educativa entre os dois contextos de formação, já que partilho da convicção de que a autonomia profissional do professor é um factor determinante do desenvolvimento da autonomia dos alunos (Benson, 2000; Bobb-Wolff, 2007; Lamb, 2000; McGrath, 2000; Smith, 2000; Trebbi, 2008; Vieira, 2007).

Na segunda fase do estudo, correspondente ao estágio pedagógico, no quinto ano da Licenciatura, acompanhei alguns dos alunos na qualidade de supervisora, dando continuidade ao trabalho iniciado na disciplina de MEA, desta vez no contexto da iniciação à prática pedagógica. O trabalho realizado neste contexto enquadrou-se no projecto supervisivo acima referido, em que estive envolvida desde 1995/96, cuja estratégia central consistia no envolvimento dos estagiários em projectos de investigação-acção como forma de articulação entre uma orientação reflexiva da formação de professores e pedagogia para a autonomia. Esta estratégia supervisiva foi objecto de estudo ao longo dos anos, tendo-se revelado adequada para a promoção de uma prática reflexiva voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Marques et al., 2001; Moreira, 1999; Moreira et al., 1999a, 1999b; Moreira et al., 2006).

Sendo a reflexão escrita inerente ao processo de desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, estavam criadas as condições para dar continuidade à adopção do

portefólio reflexivo iniciado na primeira fase do estudo, tendo sido possível estabelecer um diálogo reflexivo entre mim e os estagiários que em muito contribuiu para potenciar o carácter colaborativo que tentei conferir à minha acção como supervisora.

Ao longo das duas fases do estudo, fui recolhendo informação que me permitisse caracterizar as estratégias formativas implementadas e avaliar o seu impacto, numa perspectiva de auto-estudo. Para tal, socorri-me de registos de vária ordem, entre os quais se destacam os portefólios dos alunos/estagiários, o meu diário e entrevistas aos estagiários e supervisoras. Tratando-se de um estudo de natureza interpretativa, procurei compreender processos locais de (re)construção do conhecimento profissional, evidenciando a voz dos intervenientes nesses processos.

Da natureza do trabalho realizado, em que a voz de todos os intervenientes foi sempre valorizada no processo de formação, decorreu a necessidade de ser coerente com o carácter narrativo das principais fontes de informação sobre o trabalho realizado e adoptar também aqui um estilo narrativo, na primeira pessoa, ainda que contrariando algumas convenções de escrita académica. Um texto em que me inspirei, e que me ajudou a resolver os meus dilemas quanto ao estilo a privilegiar, foi a tese de doutoramento de Leena Karlsson (2008), na qual explicita as razões pelas quais optou por uma narrativa pessoal e subjectiva:

“I am fortunate in doing my research and writing at a time when the conventions of scientific writing are being gently shaken by many researchers in the realm of qualitative research (see Latvala et al., 2003, Saarnivaara et al., 2004, Richardson, 1997, 2000, Ellis and Bochner, 2000). A major driving force in looking for alternative ways of writing is the fact that the traditional research report fails to bring to light many aspects and stages in the research process. The whole researcher experience into, say, language-learning experiences, would be inconsistent with the writing mode if at the end of a process full of slippages, inexactness, indeterminacy, ambiguity and changes of plan the researcher ended up neatly writing an objective, precise, unambiguous and non-contextual report. I believe that our writing should reflect the way we have researched: in conceptualising knowledge and knowing as partial, local and situated we have given up on the role of an omniscient narrator. Hence my commitment to a personal and subjective narrative.” (Karlsson, 2008: 46)

Apresentando o meu estudo muitas das características apontadas nesta citação, estas palavras vieram dar força à minha tímida vontade de contar a “minha história”, dando voz aos sujeitos que nela se retratam.

Tendo passado por períodos de dificuldade no processo de escrita da tese, em

grande medida provocadas pelas mudanças na minha vida profissional e pessoal resultantes do meu regresso à Escola Secundária Sá de Miranda em Setembro de 2007, posso afirmar que esta leitura funcionou como um ponto de viragem no processo de redacção da tese, contribuindo para imprimir uma nova dinâmica ao meu trabalho. Li a tese com a motivação de quem lê um romance, e tive que partilhar o meu entusiasmo com a autora, a quem escrevi o seguinte *e-mail*, no dia 8 de Fevereiro de 2009:

Dear Leena,

I'm writing to congratulate you on your PhD thesis and THANK YOU for the book. I was really impressed, and read it with great enthusiasm. It worked as a source of inspiration to me, at a critical moment in my own writing process.

I really appreciate your writing style, and have decided, with Flávia's agreement, to make my thesis a bit less "academic". I'm going to write it in the first person, and will try to show not only what I did but a bit of what I am, just like you did. This freedom to adopt a different approach to academic writing has encouraged me to go on, and I start believing that I can do it!

As you know, I'm back at school, and time is a real problem. If it was hard to reconcile all teaching activities with the PhD work at the university, it's much more difficult now, due to all the tasks we have at school. But I haven't given up hope, and will do my best to finish until end of October (my deadline). I'm devoting weekends almost exclusively to it, even if I have heaps of tests to mark... It's the only way.

(...)

Love from

Isabel

Como se deprende desta mensagem, da leitura da tese resultou também a necessidade de reunir com a minha supervisora, a quem explicito o meu desejo de me libertar de alguns constrangimentos da escrita académica convencional. Nesta reunião, na qual recebi o encorajamento de que precisava para me entregar ao trabalho de forma renovadamente apaixonada, recebi também novas leituras (Dadds & Hart, 2001; Schostak & Schostak, 2008; Webster & Mertova, 2007) que em muito vieram apoiar esta minha decisão, algo ousada, ou mesmo radical, segundo estes autores. Sentir o seu apoio, que representava também a legitimação das minhas escolhas pelo poder institucional, e que é coerente com as suas próprias práticas enquanto formadora, diminuiu, em grande medida, os naturais receios de quem arrisca adoptar uma abordagem pouco habitual neste contexto. A importância deste apoio à inovação é um aspecto realçado por Dadds & Hart (2001), numa análise que fazem de vários relatos de

investigação no âmbito de cursos de Mestrado, em cuja validação estavam envolvidas. Foi agradável encontrar neste estudo ecos do meu desejo, que expresso no *e-mail*, de dar a conhecer aspectos da minha individualidade:

“The project has also helped to underline the importance of making visible what the group called ‘the person behind the research’, so that other practitioner researchers can see how individuals’ commitments, purposes, personal theories, experience, strengths and uncertainties all play a part in the methodological choices that they make.” (op. cit.: 168)

Estas novas leituras não só me encorajaram a prosseguir, mas também reforçaram a minha auto-confiança, na medida em que nelas encontrei relatos de projectos com vários pontos de contacto com o meu, ajudando-me a defini-lo em termos metodológicos. É muito gratificante, por exemplo, encontrar na literatura a confirmação de aspectos processuais que poderíamos considerar derivados das nossas próprias dificuldades, nomeadamente na gestão de toda a informação que se vai recolhendo ao longo do processo:

“The presentation of research is not a programmable rite of passage from the processing of data to their production as ‘findings’. During the lifetime of a research project, many records are produced, a typical pile includes: field notes, research diaries, tape-recorded interviews, video-recordings and official documents deemed pertinent to the research brief. Resulting from the processing of data, there will also be numerous transcripts of tape-recordings and drafts of analysed data all in various stages of ‘completion’ or, perhaps, ‘cohesion’ might well constitute a better word. All these writings are somehow put together in the final report that is submitted to the funding body. The fragmentary nature of the various data-types has disappeared in the apparent articulation of the final report. None of the violence and anguish of the passage from fragmentary writing to apparent articulation remains visible in the final report.” (Schostak & Schostak, 2008: 244)

Este aspecto do processo fica normalmente oculto, a não ser que o investigador, na tentativa de conferir autenticidade e verosimilhança à sua narrativa, dê conta de pormenores reveladores da complexidade e riqueza da experiência (Webster & Mertova, 2007), dando mais um passo com o qual estica as fronteiras entre o “normal” e o “radical”, na perspectiva de Schostak & Schostak (op. cit).

Apesar da introdução de alguns traços de originalidade na forma como relato as diferentes vertentes deste estudo, recorrendo, frequentemente, a textos produzidos ao longo do processo, continuam a existir características que o aproximam do que é

considerado “normal”, nomeadamente o modo como se estrutura. Ao capítulo 2, dedicado à revisão da literatura no âmbito da pedagogia e da formação inicial de professores, segue-se a descrição dos contextos de realização das duas fases do estudo, no capítulo 3. No capítulo 4 descrevo a metodologia de intervenção/investigação adoptada, ao que se segue a avaliação da intervenção, no capítulo 5. A organização da informação é feita por referência às duas fases de realização do estudo: a formação dos futuros professores em contexto académico (1ª fase) e em contexto de estágio (2ª fase).

Na conclusão do texto, saliento potencialidades e limitações do estudo, assim como algumas das suas implicações.

Capítulo 2: Dimensões da pedagogia (e) da formação inicial de professores – enquadramento ético-conceptual do estudo

“(…) the broadest and most vibrant context for the development of knowledge in higher education is its social mission to empower individuals and to serve the public good. Everything we call valuable knowledge in the university somehow relates to that.” (Gould, 2004: 453)

“An enormous potential exists for universities to be leaders in questioning the status quo, challenging paradigms and openly practicing new ways of living, thinking, teaching, and learning.” (Moore, 2005: 78)

Reflectir sobre formação de professores implica reflectir sobre diversas dimensões desse processo, nomeadamente do contexto institucional em que ocorre, o qual sofre a inevitável influência das regras impostas pela sociedade em que se insere. Implica, pois, reflectir sobre a missão das instituições de ensino superior, pois é no sucesso dessa missão que se fundamenta o seu valor como entidades formadoras. Esta responsabilidade determina que entre os seus objectivos esteja a preocupação em manter uma atitude de questionamento e renovação constantes que lhes permita contribuir para a construção duma sociedade democrática, informada por valores éticos segundo os quais a emancipação dos indivíduos deve estar ao serviço do bem comum.

No âmbito deste estudo, assume particular relevância a discussão de aspectos relativos à natureza das práticas de formação, tanto no contexto académico como no do estágio pedagógico, donde decorre a necessidade de analisar questões pedagógicas, aos níveis académico e escolar, o que constitui o objecto deste capítulo, que se estrutura em duas secções principais, dedicadas à relação entre *pedagogia na universidade e formação de professores* e à que se estabelece entre *formação de professores e pedagogia escolar*.

Na primeira secção, dá-se relevo a 1) questões relativas ao estatuto da pedagogia na universidade, 2) desafios que a universidade enfrenta num mundo pós-moderno e 3) concepções e práticas da pedagogia da formação de professores.

Na segunda secção, estarão em evidência as seguintes vertentes do processo de formação: 1) importância da formação como factor de mudança, 2) o portefólio reflexivo como estratégia de formação, 3) a necessidade de reconfigurar as práticas de avaliação, 4) a autonomia como ponte educativa, 5) a relação entre supervisão, formação e pedagogia para a autonomia e 6) a investigação-acção na formação de

professores.

2.1. Pedagogia universitária e formação de professores

“An uncertain world requires an uncertain education” (Barnett, 1997a: 110)

A incerteza que caracteriza o mundo actual torna mais necessária que nunca a reflexão sobre o papel da universidade como instituição de formação, já que desta incerteza decorrem desafios importantes ao próprio conceito de universidade. E se esta necessidade se impõe, em termos gerais, penso poder afirmar que é ainda mais premente no caso da formação de professores, pois é deles que depende o sucesso duma mudança educativa que dê resposta às novas exigências da actualidade. Assim, é da qualidade da pedagogia na universidade que irá depender, em grande medida, a qualidade da acção educativa dos professores nos restantes níveis de ensino. Na verdade, neste como noutros contextos educativos, é da qualidade da acção pedagógica do professor que depende, em grande medida, a qualidade da formação dos seus alunos. Esta é uma ideia realçada por Formosinho (2001: 52) na sua discussão sobre a relação entre a prática docente na instituição de formação e a prática pedagógica nas escolas: “As *práticas de ensino* são muito importantes pois permitem ao aluno experienciar métodos e técnicas diferentes das já observadas no seu anterior currículo discente e, assim, alargar o repertório de experiências que poderá transferir para o desempenho docente. Com demasiada frequência não é esse o caso.”

Os professores fazem, assim, parte de uma cadeia de formação, no fim da qual estão, em última instância, os próprios professores universitários, já que também daqueles depende, de certo modo, a preparação destes para o desempenho das suas funções docentes. Estamos, pois, perante um círculo que tanto pode ser vicioso como virtuoso, sendo a *pedagogia*, nos diferentes níveis de formação, o factor decisivo da diferença.

Passo de seguida, à discussão do estatuto da pedagogia na universidade, na medida em que este se pode constituir como um importante factor de qualidade da formação dos futuros profissionais, incluindo os professores.

2.1.1. Estatuto da pedagogia na universidade

O reconhecimento da importância da pedagogia como factor de qualidade da formação na universidade implica a necessidade de atribuir à actividade docente uma relevância semelhante à da investigação, pois um professor universitário competente não poderá ser somente um bom investigador, mas terá de possuir também formação pedagógica/didáctica, o que não acontece em muitos casos, uma vez que, de um modo geral, o ensino não é a actividade mais valorizada para a sua progressão na carreira (Biggs, 1999; D'Andrea & Gosling, 2005; De Ketele, 1996). Light (2003: 156) afirma mesmo que, em alguns contextos, “Faculty focusing on their teaching may even be doing themselves a career disservice”.

Tentando perceber por que razão o ensino tem um estatuto inferior ao da investigação, Rowland (2000: 18) afirma, com base nos resultados dum estudo cujo objectivo era compreender a relação entre ensino e investigação na universidade: “Almost every respondent said that one reason why teaching was valued less than research was because of the difficulties of assessing teaching. Research, it was argued, could be assessed by the traditional methods of peer review leading to publication (although several had criticisms of how this worked in practice). Teaching, on the other hand, is a largely private affair.” Se o problema reside na dificuldade de avaliação das práticas, o autor conclui (op. cit.: 19): “The problem then becomes how the evaluation of teaching is to be institutionalized. From his experience of higher education in the USA, Boyer (1999: 128) has spoken about how peer evaluation, student evaluation and self-evaluation have the potential for creating this kind of change”.

Também Shulman (2004a) considera que, para que a actividade docente adquira um papel central na cultura académica, será necessário introduzir mudanças significativas na vida das instituições, o que terá de passar por uma maior visibilidade das práticas de ensino. Deste modo, a docência deixará de ser uma actividade solitária, para se tornar sujeita a escrutínio público. Estas ideias são desenvolvidas num outro texto de Hutchings & Shulman (2004: 149-150), no qual os autores propõem a “academização” do ensino (“scholarship of teaching”) na universidade, tornando-o “propriedade pública”, aberto à crítica e avaliação, e ponto de referência para outros.

Destas características, deriva a necessidade de questionar e investigar as práticas de ensino, particularmente em função da qualidade das aprendizagens dos alunos. Hutchings & Shulman tornam explícita a relação de implicação entre ensino e

aprendizagem, uma vez que só faz sentido promover a qualidade de um para aumentar a da outra (op. cit.: 150): “A scholarship of teaching is *not* synonymous with excellent teaching. It requires a kind of ‘going meta’, in which faculty frame and systematically investigate questions related to student learning – the conditions under which it occurs, what it looks like, how to deepen it, and so forth – and to do so with an eye not only to improving their own classroom but to advancing practice beyond it.”

Apesar das dificuldades que se colocam à implementação deste tipo de prática, não só por falta duma cultura de auto-questionamento, mas também pelo risco decorrente do facto de à investigação do ensino não ser reconhecida a credibilidade da investigação tradicionalmente considerada “académica”, existem numerosos exemplos de experiências que revelam a tomada de consciência, cada vez mais alargada, da importância de promover a qualidade da pedagogia universitária (v. Alava & Langevin, 2001; Béchar, 2001; Jordan, 1999; Lapham & Webster, 1999; Light, 2003; Roach, 1999; Shulman, 1999, 2000; Vieira, 2003a/b e 2009c; Vieira et al., 2003, 2004; Zuber-Skerritt, 1992). De uma forma ou de outra, todas as experiências relatadas pelos diferentes autores acima referidos enfatizam a importância das práticas de ensino/aprendizagem, contrariando a tendência, ainda muito generalizada, de atribuir prioridade à investigação disciplinar enquanto actividade divorciada da prática docente dos professores universitários.

A valorização das práticas como objecto de investigação académica, a fim de promover a qualidade da pedagogia no ensino superior, corresponde ao que Shulman (2000: 50), denomina de “scholarship of teaching and learning” (SoTL), conceito que sintetiza da seguinte forma: “We develop a scholarship of teaching when our work as teachers becomes public, peer-reviewed and critiqued, and exchanged with other members of the communities so they, in turn, can build on our work. These are the qualities of all scholarship”.

Com base em vários autores, D’Andrea & Gosling (2005:157-158) exploram o conceito de SoTL como uma forma de integrar as dimensões pedagógica e investigativa do trabalho académico, e apresentam um esquema (Fig. 1) no qual ilustram a ideia de que “SoTL is the bridge between research and teaching because it encompasses both Ped R [Pedagogical Research] and Ped D [Pedagogical Development]”.

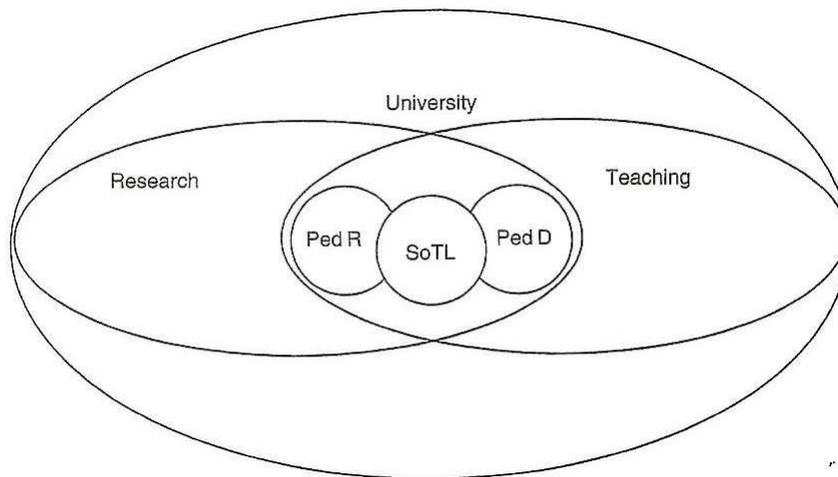


Figura 1: “SoTL” como ponte de ligação entre ensino e investigação na universidade (D’Andrea & Gosling,2005)

Esta nova visão da pedagogia na universidade implicará a conjugação dos dois principais papéis do professor, que fará duma atitude investigativa face às próprias práticas uma estratégia de (auto)formação e conseqüente melhoria da qualidade da sua acção educativa. Desta dinâmica resultará não só a valorização profissional dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/investigação, mas também uma progressiva legitimação do ensino como objecto de investigação. Nesta linha de pensamento, D’Andrea & Gosling (op. cit: 168) sugerem algumas medidas para alterar a actual situação:

“(…) it is our view that, for real change to occur, there needs to be recognizable career routes which provide recognition and reward for faculty/staff who are engaged in SoTL. We would like to suggest that putting some or all of the following in place could contribute to this change:

- Promotions within a department, school or faculty which (a) demonstrate that the institution values SoTL and (b) support the faculty/staff member to take on a role to investigate teaching and learning issues within their subject.
- Annual awards which provide public recognition of achievements in the investigation of teaching and learning.
- Nomination for national awards.
- Recognition of the best teacher/researchers (...)
- Temporary appointments (secondments from schools/departments) to educational development centres which support SoTL.”

Se esta mudança acontecer, poder-se-á esperar que os professores universitários

invistam tanto na actividade que lhes confere o estatuto de professor como na que lhes confere o estatuto de investigador, à qual muitas vezes se sentem obrigados a dar prioridade. Assim, o que aqui se propõe é uma reconfiguração do estatuto da pedagogia na universidade, para que a formação aqui proporcionada corresponda às exigências dum mundo caracterizado pela incerteza e complexidade.

Sendo a formação inicial de professores uma das missões de várias universidades e outras instituições do ensino superior, qualquer discussão relacionada com pedagogia nesse contexto implica uma reflexão mais abrangente sobre o papel da universidade na sociedade. E esta discussão torna-se ainda mais pertinente numa era em que as rápidas e profundas mudanças verificadas no mundo pós-moderno lhe colocam imensos desafios, se não quiser correr o risco de se tornar redundante.

Embora a universidade tenha perdido, há algumas décadas, o monopólio da investigação científica e esteja a perder o monopólio de uma educação de nível superior (Marga, 2004), continua a desempenhar um papel importante na vida das sociedades actuais, pois continua a ser uma das instituições responsáveis pela formação especializada dos cidadãos, entre os quais se incluem os professores. Nesta perspectiva, poder-se-á afirmar que, apesar dos abalos que têm atingido a universidade ocidental, não há motivos para não continuar a atribuir-lhe responsabilidades de vária ordem (Barnett, 2005). E, uma vez que, segundo Barnett (op. cit.), as universidades têm que preparar os seus alunos para um mundo supercomplexo, sujeito a inúmeras interpretações, em que a única certeza que podemos ter é de que tudo é incerto, essas responsabilidades, ainda que diferentes das da universidade tradicional, não serão nunca menores. Na verdade, se vivemos num mundo “onde nossas estruturas estão sendo constantemente testadas e desafiadas” (op. cit.: 95), a universidade é, entre outras coisas, responsável por desenvolver novas ideias que permitam lidar com a supercomplexidade do mundo em que vivemos:

“Uma universidade digna do nome, portanto, certamente irá acrescentar complexidade a este admirável mundo novo (não seria uma ‘universidade’ se ela simplesmente ecoasse as descrições existentes do mundo); mas por meio do ensino superior que ela oferece ela também fornece os meios, as qualidades humanas de coragem e resistência que permitirá que os indivíduos enfrentem e vivam neste mundo” (op. cit.: 97).

Esta afirmação torna explícitas algumas das necessidades de formação no ensino superior, na medida em que se enfatiza a necessidade de desenvolver não só

conhecimentos, as “descrições do mundo”, mas um conjunto de capacidades, atitudes e valores sem os quais será cada vez mais difícil enfrentar os desafios dum mundo em constante reconfiguração. Daqui decorre a necessidade de clarificar o sentido da universidade, questão que encerra aspectos éticos, entre os quais os que dizem respeito às expectativas das novas gerações (Marga, 2004), sem, contudo, ela se limitar a satisfazer os requisitos do mercado de trabalho, correndo o risco do que para Perrenoud (2004: 11-12) seria escandaloso: “spécialiser leur formation en fonction de débouchés trop précis et de les préparer, sinon à une culture d’entreprise définie, du moins à un rapport acritique au monde et notamment à l’économie”.

É da redefinição da missão e funções da universidade que dependerá o nível da qualidade da pedagogia aí praticada, como tem sido globalmente reconhecido, nomeadamente por instituições governamentais nacionais e estrangeiras. Uma vez que forma profissionais em diversos campos de actividade, como, por exemplo, a saúde, a engenharia, o direito e a educação, a universidade terá de proporcionar o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício das actividades profissionais nessas áreas. Mas, no entender de Perrenoud (2005a: 7) é necessário definir essas competências em função do perfil profissional que pretende desenvolver:

“Pour nommer une compétence, il peut suffire de décrire des familles de situations qu’elle permet de maîtriser et la façon dont cette maîtrise se manifeste. Pour développer cette compétence, il faut en savoir plus et notamment identifier et nommer les ressources cognitives qu’elle mobilise : savoirs, capacités, informations, attitudes. Mais ce n’est pas le seul enjeu didactique. Disposer de ces ressources n’est pas qu’une condition *nécessaire* de la compétence. Elle n’existe pleinement que si l’acteur parvient à s’en servir à bon escient, en temps réel, pour guider de bonnes décisions. Cette mobilisation n’est pas donnée ‘par-dessus le marché’, elle exige un travail spécifique de formation, qui s’apparente à un *entraînement réflexif*. ”

No Reino Unido, por exemplo, têm sido publicados pela *Society for Research into Higher Education*, vários trabalhos, realizados no Reino Unido, Austrália e EUA, sobre formas de investigação do desenvolvimento académico (v., por exemplo, Eggins & MacDonald, 2003). Neste contexto, Webber et al. (2003: 127) salientam a importância da investigação das próprias práticas como forma de potenciar o efeito da investigação na melhoria das mesmas. Embora reconheçam que a subjectividade deste tipo, relativamente novo, de investigação possa constituir uma das suas principais limitações, realçam as suas vantagens, relativamente a outras abordagens, com base nos seguintes

argumentos:

“Practising professionals are in a privileged position in engaging in the process as they are able to test out and refine their ideas through application to their own professional practice. Once clear that the idea can work, they are in a position to disseminate the research in a way that will enable other practitioners in their field to try, evaluate and possibly adopt the new development. The individual and contextualized nature of practitioner-centred research means that personal learning can be converted into useful professional knowledge. The personal learning from new developments in professional practice can be translated into knowledge that other professionals can use, adding to the stock of knowledge available to all practitioners. An assumption that underpins these strengths is that the individual practitioner/researcher and the research are not separate, independent entities.”

Com base em vários estudos centrados no desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior, Knight et al. (2006) apresentam algumas conclusões não só acerca do carácter mais ou menos formal que a formação destes profissionais tende a assumir, mas também sobre um conjunto de condições favoráveis ao desenvolvimento da competência pedagógica dos professores deste nível de ensino. Entre as várias sugestões de medidas a adoptar propostas pelos autores, destaco as que mais se relacionam com o contexto deste estudo, o projecto *Transformar a Pedagogia na Universidade: Condições de (im)possibilidade*, a que me referirei adiante, em particular a criação de comunidades de aprendizagem, envolvendo colegas de várias escolas ou departamentos:

“Those concerned with the quality of professional formation might do well to consider how teachers in higher education could become willing to stay in touch; how it is possible to create challenges likely to evoke fresh learning in the ordinary course of work; how to involve colleagues in being ‘public experts’; and how to encourage networks, in departments and across universities, with a commitment to the professional practices of teaching in higher education. We accept that many EPD [educational professional development] units already attend to such activities. Our argument is that they are fundamental, not incidental.” (op. cit.: 327-328)

A par de sugestões como estas, os autores salientam que os directores de departamento e outras entidades responsáveis desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade educativa das instituições, pois, sem o seu apoio, não se verificará o total benefício dos contributos dos profissionais envolvidos em acções de desenvolvimento profissional. O papel dos departamentos e de outros órgãos de gestão

pedagógica é um factor central em qualquer processo de mudança dentro das instituições, quer se trate de promover a melhoria das práticas através da formação contínua dos docentes, quer tenha por base a reorganização da vida académica por referência à relação existente entre investigação e ensino.

Decorrendo não só de necessidades sentidas a nível institucional, mas também por imperativos governamentais, várias universidades do Reino Unido desenvolveram um estudo conjunto (Durning & Jenkins, 2005) cujo objectivo era compreender como os académicos inquiridos viam a relação entre ensino e investigação nos seus contextos de trabalho. De um modo geral, o estudo, confirmando outros a que os autores fazem referência, realçou as vantagens na articulação entre ensino e investigação, tanto para o desenvolvimento dos alunos como dos próprios docentes:

“These results indicate that securing effective teaching/research links is potentially vital for ensuring students learn of the complexity of knowledge, and develop high order academic and ‘professional skills’. They show how staff involvement in research and scholarship is vital to their sense of what is effective teaching ‘practice’, of curricula vitality and to their own identity and motivations for pedagogic improvement.” (op. cit.: 423)

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, que também se tem interessado por estudar questões relativas à docência e aprendizagem no ensino superior, levou a cabo um estudo (Tavares et. al., 2004) centrado em trabalhos de investigação nessa área, realizados em Portugal e no Brasil, num período de 10 a 15 anos anteriores à sua publicação. Da análise desses trabalhos, os autores concluem:

“Os resultados alcançados pela pesquisa permitem perceber um conjunto de características que remetem para uma abordagem tradicional de ensino, em que a relação professor-aluno é vertical, portanto não há troca de conhecimento entre os sujeitos. O eixo condutor do processo é o ensino e não a aprendizagem; a metodologia mais empregada é a aula expositiva e o aluno tem um papel passivo e dependente. Esta constatação expressa a distância existente entre as concepções, os recursos e as práticas de ensino adoptadas no curso explorado e as transformações exigidas em relação ao conhecimento, aos procedimentos e aos instrumentos pedagógico-didáctico-tecnológico-académicos relevantes ao nível do ensino superior, tendo em conta as necessidades da sociedade emergente.”

Com base nos resultados da análise, os autores expressam a necessidade de reconfiguração da docência e da aprendizagem do presente e do futuro no ensino

superior, salientando a importância de atender às dimensões pessoal e interpessoal no processo de ensino e aprendizagem.

Independentemente dos contextos institucionais em que são realizados, estudos desta natureza dão um contributo importante à discussão de aspectos centrais à questão da qualidade da formação universitária em geral, e no campo da formação de professores, em particular.

2.1.2. Concepções da pedagogia da formação (de professores) na universidade

A consciência cada vez mais generalizada da necessidade de fortalecer os alicerces da universidade do século XXI, para que continue a desempenhar um papel relevante nas sociedades actuais, tem obrigado, de forma mais visível a partir dos finais da década de 90, a uma reflexão sobre questões que se prendem com a qualidade do ensino superior, desde análises de carácter geral, a aspectos mais concretos da realidade académica. Em alguns dos textos publicados (Veiga & Castanho, 2000), a universidade é analisada sob diferentes perspectivas, desde as suas origens e evolução ao longo do tempo, até aspectos mais concretos, nomeadamente no que respeita a princípios metodológicos, dinâmica da sala de aula, e construção do conhecimento e avaliação da aprendizagem universitária.

Olhar para a universidade dum ponto de vista histórico (Castanho, 2000) permite compreender conflitos e crises passados e presentes, bem como estratégias determinadas por mudanças de carácter social e político, compreensão necessária à perspectivação da universidade do futuro. Castanho (op. cit.) apresenta um comentário à *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI; Visão e acção*, documento emanado da Unesco, em 1998, no qual se definem alguns princípios para a (re)criação duma universidade que dê resposta aos desafios do novo milénio. De acordo com este documento, a universidade é apresentada como uma instituição aberta, vocacionada para a formação e a pesquisa, sendo esta merecedora de particular relevo, como função essencial dos sistemas de educação superior. É, contudo, referida como uma dimensão paralela ao ensino, não se prevendo a integração destas duas vertentes, como forma de promover a qualidade da pedagogia neste nível de ensino.

Preocupadas com a promoção da qualidade do ensino superior, várias instituições nacionais e estrangeiras têm dado particular atenção a questões relativas à competência pedagógica dos seus professores e à valorização da docência no contexto académico

(Ariza & Toscano, 2000; Castanho, 2000; Cunha, 2000; Franco, 2000; Grillo, 2000; Leite, 2000; Leite, 2005; Morosini, 2000; Veiga, et al., 2000; Vieira et al., 2002, 2004). Em alguns casos, nomeadamente em Portugal, a reflexão sobre estas problemáticas conduziu à implementação de acções com vista à reconstrução do conhecimento profissional dos docentes (Leite, 2005; Vieira et al., 2002, 2004). Se estas preocupações se justificam em qualquer área de formação, mais urgentes se tornam no contexto da formação de professores, pois a qualidade da formação dos futuros professores, que implica a (re)construção dum sentido de profissionalismo, em muito depende da qualidade das vivências dos alunos em contexto universitário.

Esta preocupação com a qualidade da formação inicial de professores tem motivado também a reflexão sobre formas de promover uma maior coerência entre os processos de desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito da componente curricular dos cursos e o estágio pedagógico. Num documento emanado do Ministério da Educação (Formosinho & Niza, 2002), encontram-se algumas recomendações às instituições de Ensino Superior, no sentido de promover a qualidade da formação dos futuros professores. Estas recomendações estão agrupadas em três áreas: a) formação prática dos futuros professores; b) estrutura, conteúdo e objectivos da prática profissional; c) formadores de iniciação à prática profissional. De entre os pontos incluídos na alínea a), salienta-se o que mais directamente se prende com a questão da pedagogia na universidade e, por isso, mais relacionada com os objectivos do projecto em que o meu estudo de caso se insere: problematizar as práticas docentes dos formadores, reconhecendo-as como um elemento importante da formação dos futuros professores.

A formação profissional de professores no ensino superior é, pois, um objecto privilegiado de análise, no nosso país, dando origem a algumas publicações em que se apresentam estudos realizados sobre esta realidade, com base nos quais os autores reflectem sobre o papel das instituições de ensino superior, propondo alguns princípios orientadores de práticas facilitadoras duma formação adequada às exigências do mundo actual (Alarcão, 2001; Canário, 2002; Estrela et al., 2002; Roldão, 2001; Vieira de Castro et al., 2003). Entre outros aspectos, surge como uma necessidade de formação profissional dos professores a sua preparação para a investigação das práticas, embora o conceito de professor-investigador seja utilizado por referência ao “professor comum” (Alarcão, 2001: 25), como destinatário da formação por parte de instituições do ensino superior. Parece-me que os princípios subjacentes a esse conceito se poderão, e deverão,

aplicar também aos próprios docentes universitários, os quais são os mediadores da formação. Na verdade, se aceitarmos que a investigação na acção é um factor de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas educativas, faz todo o sentido que essa seja uma prioridade também neste nível de ensino. O desenvolvimento de competências para investigar será potenciado se os estudantes tiverem a oportunidade de participar em práticas que revelem “coerência entre o feito e o dito” (Formosinho, 2001: 48).

Como a todos os estudos acima referidos está subjacente a preocupação com a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior, nomeadamente nas que se dedicam à formação de professores, penso que se justifica, aqui, uma reflexão sobre o conceito de *qualidade*, de forma a enquadrar o meu estudo.

O estudo de caso que realizei no contexto da disciplina de MEA insere-se no projecto multidisciplinar *Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade*, vulgarmente designado como “projecto TPU”, que teve início em Outubro de 2004, dando continuidade ao projecto anterior, também coordenado por Flávia Vieira, *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem* (Vieira, 2005; Vieira et al., 2004). Ambos os projectos tinham como principal objectivo operar uma transformação da pedagogia na universidade, em função da necessidade de mudança e duma visão de educação cuja finalidade é a emancipação dos sujeitos envolvidos. O conceito de qualidade da pedagogia subjacente a estes projectos é expresso por Vieira (2005: 13) quando se propõe clarificar o sentido do verbo usado no seu título: “*Mudar transformando para emancipar* será o sentido expandido do verbo ‘transformar’ no âmbito do projecto que desenvolvemos”.

A mudança pretendida, cuja necessidade se tinha tornado mais explícita na sequência dum projecto desenvolvido no ano lectivo de 2000/2001 (Vieira et al., 2002), “visava explorar formas alternativas de ensinar e aprender orientadas pelos princípios pedagógicos que defendíamos” (Vieira, 2005: 14) e que a seguir se apresentam tal como foram definidos no referido projecto (Vieira et al.: 2002: 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 princípios, de natureza transdisciplinar, são importantes factores de mudança e intrinsecamente emancipatórios, não só para os alunos mas também para os professores. Clarificando o sentido de “emancipação”, Vieira afirma:

“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.” (Vieira, 2005: 15)

A tentativa de operacionalização destes princípios implica que o trabalho realizado no âmbito destes projectos ultrapasse as limitações duma racionalidade instrumental que não se deixa inquietar por questões de ordem moral e política. (Kincheloe, 2008).

No estudo que deu origem a esta tese, deu-se prioridade aos princípios da *Reflexividade, Autodirecção e Criatividade/Inovação*, na base dos quais se definiram objectivos de formação conducentes ao desenvolvimento da autonomia dos alunos/futuros professores, bem como ao meu próprio desenvolvimento enquanto docente do ensino superior. Trata-se de princípios relacionados entre si e orientados para a emancipação dos sujeitos, entendendo-se que a *reflexividade* estará na base de uma pedagogia transformadora, dando-se particular relevância à capacidade de reflexão metacognitiva e metaprocessual como condição necessária à autodirecção e à criatividade/inovação nos processos de ensino e aprendizagem.

A relevância atribuída ao desenvolvimento da *reflexividade*, como competência central ao perfil do professor, encontra fundamentação no que Barnett (1997b) considera ser o papel da universidade do novo milénio. Segundo este autor, para que a universidade possa continuar a desempenhar um papel fundamental na (re)configuração da sociedade moderna, ela terá que deixar de ser um veículo de reprodução de conhecimentos, ou de produção de competências para satisfazer requisitos do mercado de trabalho, e assumir a crucial tarefa de promover a capacidade reflexiva necessária ao progressivo desenvolvimento individual e social. Assim, defende que compete à universidade evoluir no sentido de formar “pessoas críticas”, identificando quais os domínios em que é importante desenvolver essa criticidade: “The full potential of critical being will only be achieved, therefore, through the integration of its expression in the three domains of knowledge, self and world, and in being lived out at the highest levels of critique in each domain. Through such an integration of the critical spirit, critical but creative persons will result, capable of living effectively in the world.” (op. cit.: 8). Assim se compreende a relação entre reflexividade, autodirecção e

criatividade/inação.

Sendo uma exigência do século XXI que a educação esteja dirigida para ajudar os alunos a ‘aprender a aprender’, compete à universidade “promover a competência dos alunos em gerir os seus próprios processos de aprendizagem, adoptar uma autonomia crescente no seu percurso académico e dispor de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem contínua ao longo de toda a sua vida” (Veiga Simão, 2004b: 97). Contrariando uma abordagem de tipo transmissivo, é fundamental que também na universidade se ensine os jovens a pensar, o que exige a adopção duma postura reflexiva por parte do professor: “um professor que pense em, sobre e para a acção. Isto é, um professor que reveja a sua experiência, que analise a realidade que vive, como docente e a que vivem os seus alunos, que resolva os problemas educativos que se colocam em função de critérios e que observe em que medida as suas estratégias o conduzem aos objectivos pretendidos” (op. cit.: 101).

Uma outra dimensão importante desses processos é a criatividade, pois, partindo do princípio de que “creativity is viewed as ‘students acquiring an identity and mastery of skills making him or her think original ideas and implement them in an entrepreneurial manner’” (Welle-Strand & Tjeldvoll, 2003), ou, segundo Sternberg (2003: 325-326), uma forma de pensar “that is novel and that produces ideas that are of value”, o seu desenvolvimento afigura-se como condição necessária a uma formação compatível com as exigências da sociedade actual. Contudo, o entendimento do conceito de criatividade como objectivo educativo depende do(s) paradigma(s) sociológico(s) subjacente(s) ao currículo, “because the particular understandings of knowledge and society will determine the assumption of the overall purpose of education and its subsequent didactical rationale” (Welle-Strand & Tjeldvoll, op. cit.: 363).

A partir dum estudo comparativo de currículos, a nível internacional, Welle-Strand & Tjeldvoll apresentam o exemplo dos países da Escandinávia, onde a influência de várias orientações paradigmáticas tem alterado tradições curriculares predominantemente informadas por uma visão progressivista da educação:

“Today’s understanding of quality education and creativity in Scandinavia seems to be blurred by the influences of different curriculum traditions and paradigms, each claiming to be important for organising creative learning. While progressivism is still dominant, it can also be claimed that humanist thinking is increasing in influence. Overall, rational analytical approaches are becoming more frequent. This trend appears to follow from the logic of the global market economy, which is

part and parcel of a liberalist ideological hegemony and the ongoing information technology revolution.” (op. cit.: 371)

Neste enquadramento, comum a muitos outros países, no qual, nas palavras de Mia Couto (2009: 15) “todos somos ao mesmo tempo vítimas e culpados”, cada vez mais se requer que os cidadãos desenvolvam competências que apresentem as seguintes características:

- “I. competencies of individuals must contribute to the profitability of organisations;
- II. achievements must be measurable, communicated in digital language and indicate their relevance for efficiency in the value chain (cf. I above);
- III. the individual must demonstrate creativity in problem solving, cooperation in projects, and lifelong learning.” (Welle-Strand & Tjeldvoll, op. cit.: 371)

Embora pareça que uma visão economicista da sociedade, castradora da nossa capacidade de produzir diversidade (Couto, 2009), começa a impor os seus padrões no campo da educação, os autores terminam o seu artigo de uma forma que interpreto como uma nota de esperança, para quem se preocupa com o desenvolvimento de competências nas quais se incluem atitudes e valores necessários para alcançar objectivos que ultrapassam o bem-estar económico dos cidadãos e da sociedade em geral:

“While the need for profitable and measurable competence may be seen as following from the present dominating ideology and understanding of reality, *creativity* is necessary for producing innovations needed for competitiveness in the market. However, creativity is a Trojan horse. Creative people may also go their own way. They may create theories, policies and strategies that are viable alternatives to the presently dominating ideology of economic rationality.” (Welle-Strand & Tjeldvoll, op. cit.: 371)

Esta vertente da pedagogia tem sido objecto de interesse em diversos contextos nacionais, nomeadamente no Reino Unido, onde num relatório do National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) se estabelece a distinção entre “teaching creatively” e “teaching for creativity”. Tendo por base um estudo empírico realizado numa escola conhecida pela sua abordagem criativa, Jeffrey & Craft (2004) concluem que esta distinção é algo artificial e pode conduzir a uma indesejável dicotomização dos conceitos. Na verdade, a investigação que levaram a cabo “shows

that the relationship between teaching creatively and teaching for creativity is an integral one. The former is inherent in the latter and the former often leads to the latter” (op. cit. : 84). Verificaram, ainda, que a adoção de estratégias de ensino consideradas criativas tendem a tornar as experiências de aprendizagem relevantes e interessantes para os alunos, o que, em muitos casos, equivale a proporcionar-lhes oportunidades de assumirem controlo sobre alguns aspectos do processo de aprendizagem, uma condição importante para a tomada de iniciativas conducentes a uma crescente autonomia.

Apesar da importância da criatividade como condição necessária a uma formação que permita responder, de forma eficaz, aos desafios duma sociedade em permanente e rápida mudança, Sternberg (2003: 325) considera que a escola não lhe atribui o devido valor, privilegiando outras dimensões da inteligência como a memória e a capacidade analítica:

“According to the theory of successful intelligence, intelligence comprises analytical, creative and practical abilities (Sternberg, 1985, 1997, 1999c). Schools, however, tend primarily to value memory and analytical skills, but creative and practical skills are at least as important to succeed in life as are memory and analytical skills, and may even be more important, especially after formal schooling ends. If so, then we ought to be nurturing and rewarding rather than ignoring or even punishing students who are high in creative or practical skills.”

Com base em vários estudos realizados com alunos de diferentes níveis etários, contextos nacionais, étnicos e sócio-económicos, o autor conclui que todos beneficiam, em termos de desempenho escolar, da inclusão de estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento da criatividade, a par de trabalho nas vertentes analítica e prática da inteligência. Deste modo, apresenta algumas sugestões práticas para promover nos alunos uma atitude criativa, o que envolve encorajá-los a *criar, inventar, descobrir, explorar, imaginar e supor* (op. cit.: 333). Partindo do princípio de que a criatividade, mais do que uma forma de pensar, é uma atitude perante a vida e que as pessoas criativas o são, em grande parte, porque assim o decidiram, o autor enumera doze das decisões subjacentes ao pensamento criativo (op. cit.:333-335), das quais faço uma síntese, por me parecer uma importante base de reflexão, tanto no contexto de ensino/aprendizagem como no da supervisão/formação inicial de professores, principalmente quando se recorre à investigação-acção como estratégia de desenvolvimento profissional, como é o caso do presente estudo:

1. *Redefinir problemas.*
2. *Analisar as próprias ideias.*
3. *Vender as próprias ideias.*
4. *O conhecimento é uma faca de dois gumes.* (“To be creative one has to be knowledgeable: one cannot go beyond what is known without knowing it. However, knowledge can also impede creativity (Frensch & Sternberg, 1989). Experts can become entrenched in ways of seeing things and lose sight of other perspectives or points of view.”, p. 334)
5. *Ultrapassar obstáculos.*
6. *Correr riscos.* (“Our educational system often encourages students to play it safe. (...) But creative people always are people who are willing to risk something and, in the process, fail some of the time in order to succeed other times. Teachers need to encourage such risk taking.”, p. 334)
7. *Predisposição para crescer.*
8. *Acreditar em si próprio.*
9. *Tolerância da ambiguidade.*
10. *Descobrir o que se gosta de fazer e fazê-lo.*
11. *Dar tempo.* (“Students need to learn to allow time for incubation, reflection and selection among alternative ideas. If they always rush, or are rushed, they will have difficulty producing creative work.”, p. 335)
12. *Permitir o erro.* (“People learn from their mistakes. However if children become afraid to make mistakes, they will have trouble being creative (...)”, p. 335).

Segundo Grainger et al. (2004), a tendência para a adopção de políticas educativas de tipo prescritivo, pelos governos do Reino Unido, nos últimos anos, com a inerente valorização da prestação de contas, tanto no contexto escolar como no da formação inicial de professores, tem-se revelado um factor de constrangimento à criatividade e inovação no ensino, bem como causa de desmotivação dos professores, que assistem à progressiva erosão da sua autonomia profissional. Partilhando a visão de Sternberg, atrás referida, estes autores consideram (op. cit.: 244) que nas actividades de sala de aula “creative tasks are often perceived to be less important than work in reading, writing and number” e reflectem sobre as possíveis implicações, a longo prazo, dum sistema educativo cuja filosofia pode ter o efeito paradoxal de pôr em causa as suas próprias finalidades:

“In particular, work in early years education is in danger of becoming both limited and limiting, preventing the achievement of the government’s long-term aim: the development of a creative society of lifelong learners. Children quickly learn how the school system works and as they move through school their spontaneous creativity diminishes. (...) Today’s learners know that to achieve

the targets they have been set they must stay on the straight and narrow paths of conditioned and measurable conformity, whilst today's teachers are beset with contradictory messages regarding the breadth and balance of the curriculum.”

Também Martins (2000: 45), reportando-se a alguns estudos realizados no nosso país, confirma a generalizada desvalorização da criatividade nas nossas escolas: “Parece que o sistema escolar continua a dar pouco valor a aspectos que, no âmbito da criatividade, são importantes, como sejam a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de flexibilidade, de coragem para expressar os próprios pontos de vista”.

A constatação duma atitude de acomodação ou mesmo amorfismo por parte de muitos alunos constitui uma das minhas actuais angústias como professora do ensino secundário, onde me deparo com alunos cujas dificuldades são muito difíceis de colmatar, depois de nove anos de socialização numa cultura escolar que parece não ter promovido o seu gosto pela aprendizagem nem proporcionado incentivos ao desejável desenvolvimento das capacidades necessárias ao seu crescimento em todas as dimensões da condição humana. Muitas vezes me interrogo se a escola, da qual fazemos parte, não estará a atrofiar capacidades inatas que deveria estimular e ajudar a desenvolver. Será que estamos perante o resultado de um círculo vicioso de desmotivação mútua entre professores e alunos, que em nada contribui para o envolvimento em actividades promotoras do desenvolvimento pessoal de uns e de outros? Na verdade, a existência de contradições nos sistemas educativos, bem como as sucessivas reformas a que se vem assistindo, podem conduzir ao que Santomé (2006: 35) considera ser, entre muitos outros, um importante factor de desmotivação do professor – “uma extraordinária falta de clareza acerca das finalidades das etapas educativas nas quais trabalha”. Este seria um interessante ponto de partida para um trabalho de investigação.

Voltando à opinião de Grainger et al. (2004:244), conviver com a realidade actual, sem desistir de adoptar formas inovadoras de ensinar, requer muita energia e uma firme convicção de que a criatividade não pode ser descurada num mundo dominado por inovações tecnológicas: “If teachers and lecturers are to adopt innovative ways forward, they need to recognise the tension between the incessant drive for measurable standards on the one hand and the development of creative teaching on the other. Finding the energy and enterprise to respond flexibly to this working reality is a considerable

challenge and teachers need to be convinced that creativity is a critical component in a world dominated by technological innovations”.

Reportando-se a um projecto de investigação sobre ensino criativo, no âmbito dum programa de formação inicial de professores, de várias disciplinas, os autores analisaram algumas sessões de formação no que respeita ao seu conteúdo, estilo de ensino e experiência dos estudantes. No quadro 1, apresenta-se uma síntese dos diferentes indicadores de uma abordagem criativa e, por seu turno, promotora da criatividade dos sujeitos envolvidos. Este estudo realça a importância de promover uma formação de professores que integre um sólido conhecimento pedagógico de conteúdo, apoiado numa apaixonada convicção no potencial da criatividade como factor de inspiração. Tal ensino depende da natureza da interacção pedagógica, bem como do reconhecimento da importância das suas dimensões afectiva e emocional, tanto na interacção com crianças como com adultos, a par de uma série de atitudes e valores compatíveis com o respeito pelos direitos humanos e o princípio de igualdade. Tais atitudes e valores assumem particular importância, uma vez que é pelo exemplo que serão mais eficazmente ensinados.

Session content: The cocktail ingredients	a) placing current trends and practice in a wider context
	b) using metaphor and analogy to make connections
Teaching styles: Mixing the cocktail	a) switching between styles and varying pace
	b) confidence and ability to inspire
	c) making students feel valued
The learning experience: The cocktail party	a) engaging students on an effective and emotional level
	b) challenging students to engage and reflect

Quadro 1: Síntese de características de um ensino criativo (Grainger et al., 2004)

Embora a maioria dos estudos centrados na questão da criatividade tenham sido realizados em contexto escolar, existem alguns exemplos de trabalhos no contexto do ensino superior. Alencar & Fleith (2004), reportando-se a alguns destes estudos realizados em países como os Estados Unidos, Canadá, Alemanha e Brasil, concluem que, também neste nível de ensino, as práticas docentes não criam, de um modo geral, espaço para o desenvolvimento da criatividade. Tentando colmatar a escassez de estudos empíricos sobre as práticas, tendo por referência este objectivo, apresentam um trabalho do qual resultou a criação dum inventário de práticas docentes que consideram

útil como instrumento não só de investigação, mas também de regulação das práticas docentes no ensino superior. Este inventário contempla quatro principais factores – incentivo a novas ideias, clima para expressão de ideias, avaliação e metodologia de ensino, e interesse pela aprendizagem do aluno.

É, por isso, importante que os formadores de (futuros) professores não se deixem “arrastar” pelo que parece ser uma nova vaga de racionalidade técnica, mas que adotem estratégias que atendam às diversas dimensões do processo de formação, criando condições para o desenvolvimento duma “artistry” que lhes permita lidar com situações imprevistas (Schön, 1987). Este conceito estabelece a ponte entre *reflexividade* e *criatividade*, na medida em que requer a capacidade de reflexão na acção, e a arte de improviso, de acordo com a imprevisibilidade das situações de sala de aula. Como condição para a formação de professores competentes, Schön advoga o que denomina de “‘reflective practicum’ – a practicum aimed at helping students acquire the kinds of artistry essential to competence in the indeterminate zones of practice” (op. cit.: 18). Este objectivo pode, em grande medida, ser atingido através do seu envolvimento em práticas de investigação-acção, as quais, pelo seu carácter intrinsecamente reflexivo e busca da melhoria das práticas, em função das necessidades educativas dos alunos, são propícias ao desenvolvimento de uns e de outros.

Para facilitar o desenvolvimento de profissionais reflexivos, autodirigidos, criativos e inovadores, foram adoptadas, no âmbito deste estudo, estratégias de ensino/aprendizagem/supervisão em que se operacionalizaram outros dos princípios subjacentes ao projecto TPU, nomeadamente *Intencionalidade*, *Transparência* e *Democraticidade*, em consonância com as ideias de vários autores que se têm debruçado sobre as questões da qualidade do ensino superior. Na linha de pensamento de Barnett (1997b), Brockbank & McGill (1998), por exemplo, exploram algumas questões relativas à aprendizagem neste nível de ensino. Para eles, o diálogo intencionalmente reflexivo é uma condição fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica, na medida em que proporciona a construção colaborativa de conhecimentos, num processo em que o professor assume um papel de facilitador da aprendizagem, e os estudantes se tornam o centro e enfoque desse diálogo. Isto só será possível através da criação duma relação de proximidade entre professor e estudantes assente na transparência e na autenticidade. A adopção duma abordagem pedagógica assente no diálogo crítico sobre os diversos aspectos dos processos de ensino e aprendizagem representa uma ruptura com as características dum sistema educativo

tradicional, mas tem um enorme potencial como forma de promover uma aprendizagem reflexiva crítica, com toda a incerteza que implica. Reforçando a importância da construção colaborativa do saber, Brockbank & McGill afirmam: “When the social context of learning is recognized, and collaboration is valued rather than penalized, the significance of relationship in learning makes sense, prioritizing involvement and connection, nurturing joint endeavours and stimulating the creativity of constructed knowledge, thereby encouraging movement towards higher stages of learning” (op. cit: 147).

Neste enquadramento, formar professores implica a responsabilidade de formar *profissionais* da educação que encarem a sua actividade docente como trabalho intelectual e não como uma actividade meramente assente no domínio de técnicas de transmissão de conteúdos. Na base da construção dum verdadeiro profissionalismo, Shulman (2004b) enumera um conjunto de princípios que abrangem dimensões de carácter moral, cognitivo, praxeológico, indagatório, experiencial e social.

Reflectindo sobre a necessidade de repensar a formação de professores, com base num estudo realizado em Portugal, em 1995, Roldão (2001: 12) considera que, “a visão do professor como profissional está longe de ser (...) um dado adquirido no estado actual dos sistemas e das sociedades”, o que, na sua opinião, reforçada por Canário (2002), justifica a necessidade de conceber estrategicamente a formação de professores. Segundo a autora, a tomada de decisões no sentido de reforçar a profissionalidade dos professores é legitimada pela exigência das sociedades futuras, cujas realidades se perspectivam crescentemente complexas e mutáveis. Para atingir este objectivo, apresenta (op. cit.: 13) alguns “princípios norteadores das estratégias de formação, por parte das instituições:

- apetrechar os professores com *saberes de referência* sólidos no plano científico-profissional (o que abrange *todos* os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
- apetrechar os professores com *competências para ensinar*, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1998);
- apetrechar os professores com competências de *produção articulada de conhecimento profissional* gerado na acção e na reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais.”

Embora considere que as *competências para ensinar* estão incluídas em “*todos os saberes envolvidos no acto de ensinar*” referidos no primeiro ponto, reconheço, nestes princípios, os objectivos de formação do projecto que desenvolvi no âmbito deste estudo, uma vez que se enquadram no entendimento de *competência* a ele subjacente – conjunto de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários ao exercício da profissão, entre os quais assume particular importância a reflexividade como suporte duma atitude investigativa face à prática.

Segundo a autora, dos princípios acima referidos decorre a necessidade de adoptar modos de organização da formação que permitam a sua operacionalização. Neste sentido, considera que a formação deve ser entendida como um *projecto* institucional, por oposição aos modelos vigentes, caracterizados por “*uma lógica curricular predominantemente aditiva*” (op. cit.: 14) e pela falta de articulação em termos curriculares e organizacionais. Esta realidade foi sentida como um constrangimento ao desenvolvimento do meu projecto, como se documenta no capítulo dedicado à análise da informação.

De todos os princípios acima enumerados, e não menosprezando a necessidade de desenvolver um sólido corpo de conhecimentos, aliado a um posicionamento crítico face a teorias (e) práticas, é a dimensão moral da profissão que me parece fundamental realçar nos programas de formação inicial de professores, em particular por ser aquela que talvez tenha recebido menos atenção nas práticas formativas. A par das dimensões intelectual, técnica e relacional, Formosinho (2001: 60) destaca também a dimensão moral como um dos critérios de avaliação da aptidão profissional individual pelas instituições de formação de professores, e afirma:

“A dimensão moral da profissão docente tem vindo a ser cada vez mais revalorizada pelas comunidades educativas, tendo em atenção o compromisso cívico que representa ensinar numa escola de massas, numa escola para todos, inclusiva e multicultural, e tendo em atenção a inextricável dimensão moral (sociomoral, ética e deontológica) que representa em qualquer momento histórico, a formação de crianças e adolescentes.”

Assumindo esta responsabilidade, enquanto docente duma licenciatura em ensino, bem como supervisora da prática pedagógica em contexto de estágio, tenho tentado integrar esta dimensão nas minhas práticas, de forma particular no âmbito do estudo de caso que constitui objecto desta tese. Considero que é particularmente importante que os programas de formação inicial de professores criem oportunidades de

consciencialização de que a acção pedagógica deve ser entendida como um exemplo privilegiado duma actividade profissional de grande complexidade e de serviço, pois, como afirma Formosinho (op. cit.: 62),

“A docência é, ao mesmo tempo, uma actividade intelectual e uma actividade técnica; uma actividade moral e uma actividade relacional. Sendo a docência também uma profissão de ajuda, ela é, simultaneamente, uma acção de ensino e uma acção de cuidados, devendo os professores ser conceptualizados como agentes do desenvolvimento humano. Tem, na sua acção quotidiana, dimensões técnicas mas também dimensões artesanais, dimensões intelectuais mas também dimensões artísticas.”

Encarar a (futura) profissão com base no reconhecimento da sua relevância social significa aceitar que “fundamentally, a mature professional or someone learning a profession must develop *moral understanding* to aim and guide their practice.” (Shulman, 2004a: 14).

2.2. Formação de professores e pedagogia escolar

“Teacher education must support reflection on personal, institutional and cultural factors that may influence pedagogical choices and action in schools.” (Vieira, 2009b: 28)

Pressupondo a existência de uma relação de interdependência entre a qualidade das práticas de formação inicial de professores e o exercício da profissão docente, é objectivo desta secção apresentar fundamentação teórica para a abordagem pedagógica e supervisiva da experiência desenvolvida. Como já tem vindo a ser referido, o estudo aqui apresentado insere-se num projecto que visa promover a qualidade da pedagogia na universidade, o projecto TPU. Na sua segunda fase, correspondente ao estágio pedagógico, articulou-se com um projecto de supervisão em curso desde 1995 cujo principal objectivo era aliar uma *formação reflexiva* de professores com o desenvolvimento duma *pedagogia para a autonomia* em contexto escolar. É, pois, no enquadramento da relação entre formação e pedagogia escolar que serão discutidos alguns critérios de qualidade da educação que orientaram o trabalho realizado.

2.2.1. Formar professores – uma tarefa complexa

Durante o meu, já longo, percurso profissional, sempre tive consciência da importância e da complexidade da formação de professores quando se pretende promover a qualidade da acção educativa em contexto escolar, o que me motivou a encarar a (auto)formação como um processo contínuo. Nesta busca de desenvolvimento, tive a oportunidade de participar, na qualidade de formanda, num projecto de formação profissional sobre pedagogia para a autonomia, iniciado em 1993 (Vieira & Moreira, 1996) que constituiu um ponto de viragem na minha vida profissional, a que fiz alusão noutros textos (Barbosa, 2008; Barbosa & Paiva, 2002; Marques, 2000), uma vez que me proporcionou o privilégio de integrar, entre 1994 e 2007, a equipa de docentes/supervisoras a quem devo muitas outras oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, entre as quais a de frequentar, na qualidade de supervisora da universidade, um outro projecto de formação em investigação-acção (Moreira, 2005). A par destas oportunidades de formação, o envolvimento em todos os outros projectos de ensino, supervisão e investigação, muito especialmente o que realizei no âmbito do curso de Mestrado (Barbosa, 2003), e que constitui uma base importante para este projecto, contribuiu para o crescente aprofundamento da reflexão sobre formação de professores e pedagogia escolar.

Neste processo de reflexão, fui tomando cada vez mais consciência da necessidade de reconstruir as minhas práticas de ensino/supervisão, em função dos desafios dum mundo pós-moderno, que Hargreaves (1998: 11) descreve como “rápido, comprimido, complexo e incerto” e que, por isso, coloca desafios aos sistemas escolares e aos professores que aí trabalham. Entre as várias fontes de incerteza, refere a científica, a qual “mina as alegações relativas à existência de uma base de conhecimento segura para o ensino”, o que fundamenta a necessidade de desenvolvimento de outras vertentes da competência profissional, como sejam capacidades, atitudes e valores que permitam aos futuros professores lidar com uma realidade na qual a pesquisa, recolha e análise de informação “bem como outros aspectos de um aprender-a-aprender comprometido e crítico” surgem como objectivos e métodos alternativos a “um currículo que se baseia num conhecimento seguro e em factos indisputáveis” (op. cit.: 65).

Neste enquadramento pós-moderno, próprio desta época denominada pós-industrial, em que os professores são confrontados com a necessidade de lidar com rápidas mudanças, diversidade cultural, incerteza moral e científica, e insegurança,

Hargreaves (1995: 13) explicita a interligação entre formação de professores e o processo de ensino/aprendizagem da seguinte forma: “Only when we know what learning is for or what people think it is for can we know and imagine what teacher development might be for. This is why critical judgements about the changing social context of learning are so central to the teacher development agenda”.

Daqui decorre que o processo de formação deve assentar no princípio de que um bom professor não pode ser aquele que se limita a seguir modelos e normas, mas aquele que é capaz de se adaptar às necessidades dos seus alunos, aos quais confere o papel de principais agentes do processo de ensino/aprendizagem. Considerar o aluno como o centro desse processo exige a capacidade de negociar papéis, de entender o acto pedagógico como uma construção colaborativa de saberes, preparando os alunos para a vida, através do desenvolvimento de capacidades de questionamento e resolução de problemas. Um professor atento à pessoa de cada aluno deve preocupar-se com dimensões do processo de ensino/aprendizagem que ultrapassem o nível da instrução em determinados campos do saber; deve ajudar os seus alunos a descobrir formas de regularem a sua aprendizagem, despertar neles a necessidade de questionar mesmo aquilo que até então era indiscutivelmente aceite. Deste modo, estará a preparar pessoas para assumir atitudes responsáveis e de inconformismo perante o saber e perante a vida. Estará a ter em conta as dimensões moral, política e emocional do desenvolvimento do indivíduo, características que o próprio professor já terá desenvolvido, pois de contrário não será capaz de atingir estes objectivos.

Sendo estes alguns imperativos da pós-modernidade, e aceitando que “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa” (Hargreaves, 1998: 12), os programas de formação de professores deverão criar condições para a reflexão crítica sobre práticas e culturas escolares mais ou menos instaladas, tais como o isolamento que caracteriza a acção da maior parte dos professores, aspecto que pode prejudicar o processo de crescimento pessoal e profissional, nomeadamente no que respeita à promoção da auto-estima e auto-confiança. Como afirma o mesmo autor (op. cit.: 187):

“O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma protecção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No entanto, este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e apoio. Os

professores isolados recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência.”

Formar professores para a construção duma mudança educativa que contemple as necessidades dos alunos, na sociedade actual, implicará também a necessidade de abrir horizontes, no sentido da construção duma cultura de confiança e colaboração favorável ao desenvolvimento do saber colectivo das escolas e da sua capacidade de resolução de problemas, o que implica a abertura à inovação e inerente aceitação do risco como algo que não deve ser evitado, uma vez que “a capacidade de correr riscos estimula a aprendizagem, a adaptabilidade e o aperfeiçoamento.” (op. cit.: 287). É importante que os futuros professores tenham consciência do papel da sua formação contínua no processo de mudança e que estejam predispostos a trabalhar em colegialidade, condição necessária à aprendizagem baseada na experiência (Shulman, 2004e).

É este tipo de professor, consciente das implicações da sua acção na formação das futuras gerações de cidadãos que a equipa de supervisoras de que fiz parte pretende formar, abrindo-lhes caminhos para que consigam fazer opções, questionar teorias e práticas e investigar. Estes serão instrumentos valiosos na difícil tarefa de encontrar soluções criativas para os inúmeros e imprevisíveis problemas inerentes à prática docente. Tendo em conta todas as exigências que actualmente se colocam ao professor, bem como as reais condições em que tem de desempenhar a sua acção, Shulman (2004c:151) faz a seguinte afirmação, aparentemente pessimista: “Teaching is impossible. If we simply add together all that is expected of a typical teacher and take note of the circumstances under which those activities are to be carried out, the sum makes greater demands than any individual can possibly fulfill.”

Contudo, o autor admite que não faltam exemplos de que os professores *ensinam*, merecendo, muitas vezes, reconhecimento e louvor por parte dos que os rodeiam, apesar de nem sempre conseguirem que muitos dos seus alunos obtenham bons resultados. Como explicação para este facto, defende que é a própria existência de condições adversas que contribui para o desenvolvimento da criatividade e autonomia profissionais: “Our thesis is that precisely those characteristics that render teaching impossible also present it with the potential to transcend the apparent limitations of the job and make it professionally creative and autonomous. That is, the autonomy intrinsic to teaching is achieved as a function of its multiple competing and conflicting obligations, not in spite of them.” (ibidem)

Assim, formação/supervisão e didáctica aparecem-nos como duas áreas natural e necessariamente interligadas, embora nem uma nem outra estejam livres de dilemas e paradoxos, pelo menos aparentes, pois quer no contexto da formação de professores, quer no contexto escolar, a tomada de decisões deve ser informada não só por um conjunto de conhecimentos e competências de carácter cognitivo, mas também por um sistema de valores de ordem ética compatíveis com a promoção de uma sociedade livre e democrática. A este propósito, e para que o exercício da autonomia do professor não tenha o efeito perverso de não contribuir para o desenvolvimento educativo dos mais desfavorecidos, Shulman (op. cit.: 159) defende que os professores “cannot be merely value-free brokers, trading off among competing goods without any deep commitments of their own. Indeed, they must have commitments to a vision of educational excellence in fair and just societies, a vision that motivates their choices and lends wisdom to their exercise of professional autonomy”. A capacidade de tomar decisões adequadas aos diferentes contextos exige que a formação contribua não só para o desenvolvimento desta visão de educação, mas também para o desenvolvimento dum conjunto de conhecimentos, que Shulman (2004d) agrupa em três categorias: conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular.

Num outro texto (Shulman, 2004e: 313), o autor apresenta o seu entendimento do conceito de *teacher empowerment*, necessário para corresponder aos desafios profissionais que se colocam aos professores, em tempos de mudança, o que coloca adicionais exigências às instituições de formação, principalmente no que respeita à necessidade de atender à dimensão atitudinal do desenvolvimento da competência profissional:

“The empowerment needed in the current reforms is a complex phenomenon that would enable teachers to exercise the talents and capacities that the new conceptions of teaching require.

Teacher empowerment in this sense is an empowerment of *mind*, of *spirit*, of *status*, and of *role*. The teacher is enabled by a knowledge base – the knowledge and skill needed to be effective in teaching; by commitment – the passion, motivation, and critical norms necessary to persevere responsibly in the face of discouragement and difficulty; by the status of a professional – the standing associated with a trusted and respected individual whose functions are viewed by the society as absolutely essential for its survival; and by his or her formal institutional roles – ascribed functions within organizations that permit the fruits of mind, spirit, and status to be exercised productively in the education of students.

Without such elaborations, the concept of empowerment is empty and even dangerous. Societies should not grant power to those who do not have intellectual commitments and moral capacities to

wield it justly. Teacher empowerment is justified when it affords teachers the autonomy needed to perform their tasks effectively and the freedom required to engage students productively.”

Os estudos sobre a situação da formação de professores em Portugal já referidos revelam a existência de fragilidades resultantes de factores de diversa ordem, o que se traduz numa situação considerada de crise no ensino. Daí que se justifique uma preocupação generalizada em encontrar alternativas para o que se apresenta como insatisfatório. Mas que direcção deve tomar o processo de mudança? O que significa melhorar a formação dos professores? Os académicos sempre foram professores, mas a prioridade da maioria deles tem sido a investigação na sua área de conhecimento, em detrimento da sua actividade pedagógica. Deste modo, a formação necessária à promoção da qualidade do ensino terá que começar pelo desenvolvimento do *conhecimento pedagógico* dos professores universitários. Não será suficiente que sejam detentores de um vasto conhecimento na sua área de especialidade e que o saibam transmitir aos seus alunos, pois esta é uma forma de desrespeito pela individualidade de cada estudante e do seu direito à escolha. De facto, será que podemos pensar em qualidade educativa, se não se colocar o estudante no centro das preocupações das escolas e das universidades?

De um modo geral, a qualidade de uma instituição é definida em função da sua capacidade de atingir os seus objectivos, mas em que medida os objectivos da universidade correspondem às necessidades e expectativas daqueles que as frequentam? Se a sociedade se caracteriza por rápidas transformações, as universidades, enquanto instituições profissionalizantes, terão de fazer face a essa evolução, o que só conseguirão através da inovação das suas práticas, de modo a prepararem os cidadãos para uma vida activa bem sucedida nos diferentes campos de actividade que requeiram formação académica mais ou menos especializada. Para concretizar esses objectivos, as instituições de ensino superior têm tido a preocupação de garantir o desenvolvimento de diferentes dimensões dessa formação, verificando-se, contudo, de uma forma bastante generalizada, a tendência para atribuir prioridade à acumulação de conhecimentos, gerados pela investigação realizada no seu seio.

Como já foi referido, esta concepção de universidade como centro de produção e divulgação do saber é actualmente questionada, pois ela deixou de ter a exclusividade do conhecimento e o monopólio da verdade, numa época em que proliferam tanto as formas de conhecimento como os seus produtores (Barnett, 1997a; 2000). As inúmeras

mudanças da sociedade actual determinam novas necessidades de formação, o que implica que a universidade repense a sua missão nessa sociedade. Também ela tem de corresponder positivamente à evolução dos contextos e, para que continue a desempenhar uma missão educativa válida, “l’université doit jouer la carte de l’innovation en matière de pédagogie, de dispositifs et de modalités d’évaluation” (Alava & Langevin, 2001:246).

Nesta tentativa de adequação das suas funções formativas à natureza supercomplexa da realidade, a universidade terá de passar a olhar, de forma crítica e indagatória, para si própria e para o contexto em que se insere. Não poderá continuar a investigar e a produzir conhecimento sobre um mundo que lhe é exterior, mas terá de se considerar parte integrante desse mundo, com o qual se vai transformando. Se vivemos num mundo de incertezas, em que nem o conhecimento nem a identidade pessoal de cada um são estáveis, uma das principais missões da universidade será ajudar-nos a lidar com essa incerteza, como defende Barnett (1997a: 20):

“In a university built on the uncertainty principle, we have to transcend teaching as a means of disseminating research findings and scholarly understandings. Instead, new modes of teaching to produce the challenge and the experience of coping with contestability have to be developed. Teaching sessions should see the abolition of the lecture as such and see it replaced by interactive modes of engagement in which students are required to handle conflicting ideas and perspectives.”

Para enfrentar os desafios da sociedade actual, é, então, urgente pensar a educação em função do indivíduo. É com experiências pedagógicas que promovam um maior envolvimento dos alunos que será possível contribuir para o desenvolvimento de competências indispensáveis a uma eficaz inserção na vida activa. Para que a educação possa ter um efeito transformador, não bastará formar especialistas nos diferentes ramos do saber, mas torna-se cada vez mais necessário promover o desenvolvimento integrado e *co-construído* de saberes, atitudes e capacidades que permitam a construção de uma sociedade verdadeiramente viva e democrática. Partindo da discussão do conceito de “SoTL”, por referência às definições propostas por vários autores, nomeadamente Shulman, Trigwell & Shale (2004) defendem a necessidade de promover o conhecimento pedagógico de conteúdo dos professores universitários, de forma a praticarem um ensino centrado no aluno, do qual resulte o desenvolvimento da sua autonomia académica, e acrescentam o conceito de “pedagogic resonance”, que definem como “the bridge between teacher knowledge and student learning” (op. cit.: 529).

Partindo do pressuposto de que é a qualidade da aprendizagem que dá um verdadeiro propósito à promoção da qualidade do ensino na universidade, realçam a importância de envolver os alunos em processos de construção colaborativa de saberes. Na citação que se segue, substituí “teacher” e “teaching” por “teacher educator” e “teacher education” (em itálico), de forma a transpor as ideias dos autores para o campo da formação de professores no âmbito do ensino universitário.

“Pedagogic content knowledge is one important source of a *teacher educator*’s capacity to teach. An experienced *teacher educator*’s pedagogic content knowledge will encompass a very wide repertoire of possibilities, and include knowledge of what does not work as well as knowledge of what does. Pedagogic content knowledge enables *teacher educators* to take risks, to adapt approaches that appear not to be working, and to adopt different approaches when class dynamics are different. But in situated *teacher education* action it is student-centred pedagogic resonance, evoked from pedagogic content knowledge and student needs in that situation, that prompts beneficial *teacher educator* action. It is the pedagogic resonance that students experience as a contribution to their learning. (...)

If the aim of the scholarship of *teacher education* is to enhance practice in ways that make a difference to the quality of student learning, we must include in our conception of it an adequate approach to the cultivation and exercise of pedagogic resonance. This entails bringing *teacher educators* and students into a form of omnipresent relationship with one another (...).” (op. cit.: 532-533)

Preparar os futuros professores para a implementação de uma pedagogia centrada no aluno em contexto escolar determina a necessidade de lhes proporcionar experiências que lhes permitam desenvolver a sua própria autonomia enquanto estudantes e (futuros) profissionais. Implica criar condições para que possam desenvolver o seu próprio conhecimento pedagógico de conteúdo, entre as quais assume destaque o desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre diferentes aspectos dos processos de ensino e aprendizagem.

Sendo o portefólio um instrumento promotor de uma atitude de reflexão permanente perante a aprendizagem em contexto escolar, implicando que o aluno assumia um papel activo, auto-regulando o seu próprio processo de aprendizagem (Veiga Simão, 2004), a sua adopção é uma das estratégias de ensino/aprendizagem sugeridas nos textos programáticos das disciplinas de Inglês e Alemão do Ensino Secundário. Deste modo, considerou-se oportuno adoptar, no âmbito deste estudo, a construção de portefólios reflexivos como estratégia de formação de futuros professores destas

disciplinas, tanto no contexto académico como no do estágio pedagógico. Pela sua relevância no desenvolvimento e análise da intervenção efectuada, confiro de seguida algum destaque ao seu valor enquanto estratégia de formação.

2.2.2. O portefólio reflexivo como estratégia de formação

Destacando a importância da reflexão sobre a experiência como factor facilitador de aprendizagem pessoal e/ou profissional, vários autores (Boud, 2001; English & Gillen, 2001; Hiemstra, 2001; Jarvis, 2001) propõem a prática de escrita de diários (de aprendizagem) ou a adopção do portefólio como estratégia de promoção de capacidades de reflexão (Harland, 2005; Miliander, 2001) e como ferramenta de aprendizagem e de avaliação, em diferentes contextos e níveis de aprendizagem/formação (Banta, 2003; Klenowski et al., 2006; Martins, 2009; Quintana, 2000; Sá-Chaves, 2000; Smith & Tillema, 2003; Veiga Simão, 2005). Na verdade, tem-se assistido a um interesse crescente no uso de portefólios como estratégia de regulação/avaliação, nomeadamente no contexto escolar, tal como Banta (op.cit.: 1) salienta, apoiando-se numa revisão de literatura sobre portefólios:

“The portfolio, as an element of authentic assessment, has captured the interest of many instructors who want a more comprehensive way to assess their students’ knowledge and skill, to have students active participate in the evaluation process, and to simultaneously develop students’ skills of reflective thinking. These latter features make portfolios an attractive alternative to traditional summative testing.”

Tendo em consideração as diferentes finalidades e contextos de utilização do portefólio, Smith & Tillema (2003: 627) apresentam a seguinte tipologia:

“1. The *dossier* portfolio is a record of achievement or a mandated collection of work for selection or promotional purposes required for entry to a profession or programme; this is a detailed coverage of attainments. Establishment of standards and a precise specification of levels of competence is required.

2. The *training* portfolio is a required or mandated exhibit of efforts collected during learning or in a curriculum programme. It highlights the core professional knowledge, skills or competencies a person has acquired and is collected during the time frame of a course as a representative sample of the student’s work. Some reflective comments in the training portfolio might explain the selected evidence. This portfolio type often has a fixed format to help the collector provide appropriate

evidence.

3. The *reflective* portfolio is a purposeful and personally collected array of work providing evidence of growth and accomplishments to be brought forward for promotion and admission. The compilation of evidence reveals best practices or key competencies chosen to meet certain criteria along with a self-appraisal showing progress over time and understanding of accomplishments across different contexts. The annotation (the why and when) of evidence is as important as the evidence itself.

4. The *personal development* portfolio is a personal evaluation and reflective account of professional growth during a long-term process. The collection itself is an opportunity to discuss and give value to the activities of the person who is building an identity. The importance of the collection lies in the opportunity for sustained conversation with peers or colleagues about experiences and in refining or restructuring one's growth."

Embora seja importante compreender as principais distinções entre diferentes tipos de portefólio, como ponto de partida orientador da sua utilização, considero que uma tipologia deste género não deve ser encarada com a rigidez que lhe é inerente, pois a diversidade dos contextos de utilização desta estratégia pode permitir a combinação entre alguns destes tipos. Assim, para o portefólio construído no âmbito do meu estudo, poderíamos ter a denominação de *reflective training portfolio*, aqui designado como *portefólio reflexivo*, uma vez que uma das suas principais finalidades é desenvolver a reflexividade, em contexto de formação inicial de professores (*training*).

Apesar do uso cada vez mais generalizado da escrita reflexiva como estratégia de promoção da aprendizagem no contexto do ensino superior ou de desenvolvimento profissional, vários dos autores acima referidos salientam o facto de existirem poucos estudos sobre experiências de uso de diários ou portefólios. No contexto nacional, e procurando dar um contributo à discussão sobre o papel do portefólio reflexivo como estratégia de investigação-acção-formação, Grilo & Machado (2003, 2005) apresentam resultados de um estudo centrado nas implicações do uso desta estratégia na formação inicial de professores reflexivos, levado a cabo no âmbito da Licenciatura em Ensino de Biologia e Geologia da Universidade de Évora. Os resultados apresentados confirmam algumas das potencialidades e problemas identificados no meu estudo, nomeadamente no que respeita à diversidade de níveis de desenvolvimento reflexivo e grau de profundidade da reflexão dos alunos/estagiários, ao contributo do portefólio para uma avaliação mais autêntica e participada, bem como às dificuldades causadas, em particular, pelo factor tempo.

Uma outra questão amplamente discutida na literatura diz respeito à avaliação

deste tipo de registos (Creme, 2005; English, 2001), uma vez que a sua autenticidade depende dum envolvimento muito pessoal do seu autor. Levantam-se, assim, aos professores e formadores questões éticas que não podem deixar de colocar, quando adoptarem a escrita reflexiva como uma estratégia de desenvolvimento e avaliação de competências, como é o caso do presente estudo. Partindo do princípio de que as reflexões escritas podem ser objecto de avaliação, em particular no contexto da formação inicial de professores, English (op. cit.) relaciona o recurso à escrita reflexiva com uma abordagem humanista da formação, a qual, por sua vez, cria condições para um relacionamento interpessoal favorável a uma avaliação assente na confiança e na transparência. Se, por um lado, o facto de o professor/formador ter acesso às reflexões dos alunos/formandos pode inibir alguns de expressarem livremente o seu pensamento e emoções, comprometendo, assim, os objectivos da própria escrita reflexiva, por outro lado, é possível encontrar formas de diminuir o impacto deste tipo de “invasão da privacidade”. É importante que o professor/formador tenha uma ideia clara dos objectivos da estratégia e os negocie com os alunos/formandos, agindo com base em alguns princípios éticos, entre os quais a autora destaca os seguintes: *respeito* pelos interesses dos alunos/formandos; *justiça* quanto às oportunidades que lhes são concedidas; *beneficência*, isto é, assumir a escrita como forma de potenciar a aprendizagem; *auto-consciência*, o que implica que o professor/formador esteja disposto a fazer o que requer dos seus alunos/formandos, isto é, reflectir criticamente sobre a sua prática, partilhando com eles as suas experiências e/ou reflexões; *cuidado (caring)*, segundo o qual o professor/formador revela importar-se com os alunos/formandos, o que implica fornecer aos alunos/formandos orientações para a escrita, bem como a explicitação clara do processo de avaliação.

Estas atitudes, que podem ter uma influência poderosa na experiência de aprendizagem/reflexão (Fenwick, 2001), podem ser reveladas através da forma como os professores/formadores respondem às reflexões dos alunos/formandos. Reportando-se à sua própria experiência de utilização desta estratégia de formação, Fenwick (op. cit.: 39) tece algumas considerações sobre a natureza do *feedback* e a criação de condições facilitadoras da confiança mútua entre professor/formador e aluno/formando. Entre outros exemplos retirados da sua prática, refere a partilha de reflexões com os alunos/formandos, bem como a adopção duma escrita de tipo dialógico:

“What for some journal writers is uncomfortable solitude can become a meaningful exchange of

ideas. A responder contributes to the dialogue by helping to make thought explicit, develop problem solving, create connections, extend ideas, and discover and validate the self. The important difference between responding to journal writing and exchanging letters is that the journal writer remains in the foreground. The responder is not an equal partner in the conversation, but rather focuses on the writer's process and purposes instead of his or her interests."

Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (2005: 9) realça a importância da intervenção do professor/formador no processo de reconstrução do conhecimento prévio dos alunos/formandos, salientando a importância do carácter dialógico que se estabelece na narrativa, "quando o professor/formador, na sua função reguladora e supervisiva, se constitui como interlocutor do formando ao longo do processo, providenciando *feedback*, disponibilizando outros olhares, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou de inovação dos discursos pessoais." Defendendo a natureza dinâmica do portefólio, por oposição ao tradicional *dossier*, esta autora elege os portefólios reflexivos como "instrumentos de estimulação e como factores de activação do pensamento reflexivo" (Sá-Chaves, 2000:15) e enumera as suas principais vantagens por referência aos desafios educativos com que se deparam as sociedades cada vez mais globalizadas, e ao conceito de cidadania responsável daí decorrente:

"Em primeiro lugar, porque se revelam mais capazes de fazer a captura da complexidade dos fenómenos na relação supervisiva. Em segundo lugar, porque se apresentam mais dinâmicos na realização dessa captura de informação ao longo da sua duração. Finalmente, porque se apresentam com oportunidade, relativamente aos acontecimentos, permitindo e facilitando mecanismos de regulação sistémica que poderão intervir atempada e positivamente na obtenção de resultados mais eficientes. Este tipo de instrumento e, sobretudo a sua utilização, pressupõe entretanto uma mudança conceptual nas lógicas que fundamentam as racionalidades subjacentes aos diversos paradigmas de formação, de ensino, de aprendizagem, de avaliação e de supervisão." (op.cit: 19)

Com base na sua experiência de utilização do portefólio reflexivo no contexto da formação inicial de professores de Inglês, Martins (2009: 41) realça algumas das mais-valias do seu uso como instrumento de (auto)regulação do processo de aprendizagem/formação e de desenvolvimento pessoal e profissional:

"They can become excellent tools, not only to assist the student teachers to self-regulate (Veiga-Simão, 2005) their development by helping them to organize and structure their thinking and to (re)construct their knowledge during a period of time, but also to regulate the quality of the

training program itself.” (op. cit.: 41)

“The study made evident that the reflective portfolio is a strategy that can favour a humanistic and ecological approach to teacher education and supervision. It can also contribute to promoting the conscious, holistic and progressive growth of student teachers as persons and professionals, respecting their singularity and identity as well as the idiosyncratic nature of their pedagogical dilemmas and choices.” (op. cit.: 57)

Tomando como referência dois estudos realizados por Weaver (2006) sobre as percepções dos estudantes acerca do *feedback* fornecido pelos professores e embora não se trate aqui, especificamente, de respostas a reflexões escritas dos alunos, penso poder transferir para este contexto algumas das características mais valorizadas como úteis para o desenvolvimento dos alunos – clareza e precisão, equilíbrio entre comentários positivos e negativos, relação clara com os critérios de avaliação:

“To provide students with the best opportunity for improving their knowledge base and develop necessary skills, it is important that tutors become aware of their response styles and the possibility of students misinterpreting academic discourse, which will affect the usefulness of feedback. (...) an important step towards making feedback more effective is through providing a better balance between positive and critical feedback. Tutors need to direct their energies towards providing appropriate guidance and motivation to students rather than simply diagnosing problems and justifying the mark. (...)

Tutors can ensure that their feedback is constructive and clearly set in the context of learning outcomes and assessment criteria, which guides the students on how to improve their performance. These strategies may help to improve the communication between tutor and student, and go some way towards developing a student-centred approach to learning and teaching.” (op. cit: 392)

Conforme o contexto e os objetivos do uso da reflexão escrita, o importante é que “Adult educators need to challenge themselves by asking questions about their practice, deeply considering the implications of their actions, and putting the learners’ needs at the centre of their decision making” (English, 2001: 34).

Reconhecendo a importância do portefólio como forma de promover a qualidade da docência, várias instituições de ensino superior, em países com o Canadá, Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido, têm recorrido ao seu uso para documentar e avaliar práticas de ensino e de desenvolvimento profissional dos docentes universitários (Baume & Yorke, 2002; Knapper & Wright, 2001; Laverie, 2002; Wright et al., 1999). Centrando-se no carácter inovador da adopção do portefólio no ensino

superior Wright et al. (op. cit: 91) consideram que “higher education institutions need to take seriously innovations such as portfolios”, defendendo o seu uso tanto por professores como alunos do ensino superior, com base no pressuposto de que a reflexão sistemática é uma prática inerente à sua construção. Baseando-se na literatura internacional sobre o uso de portefólios de ensino e aprendizagem, destacam alguns pontos fortes e fracos em ambos os casos (op. cit.: 94). No caso do portefólio de aprendizagem, e com base em relatos de experiências desenvolvidas em escolas e instituições de ensino superior, apresentam uma litagem de 17 potencialidades e constrangimentos, dos quais transcrevo aqueles que mais directamente correspondem aos que foram percebidos no presente estudo (Quadro 2).

Potencialidades	Constrangimentos
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Documenta crescimento e realização ◆ Encoraja os alunos a avaliarem-se (reflexão) ◆ Emancipa os alunos – definem objectivos de aprendizagem, em maior ou menor grau ◆ Focaliza a atenção dos professores na aprendizagem (podendo, por isso, promover o desenvolvimento destes) ◆ Pode documentar tanto processos como produtos de aprendizagem, ◆ Encoraja uma avaliação autêntica, através da sua articulação com o ensino ◆ Clarifica critérios de avaliação ◆ Documenta a prossecução de uma grande variedade de objectivos ◆ Estimula um melhor relacionamento entre alunos e docentes ◆ É atraente para os alunos que não gostam de exames 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Falta de bons dados de investigação sobre o seu impacto e custos ◆ Confusão sobre o seu propósito ◆ Incerteza quanto à melhor prática – o que incluir, com que frequência rever os portefólios, articulação com outras formas de avaliação, quem avalia os portefólios, etc. ◆ Intelectualmente exigente (para alunos [e docentes]) ◆ Indiferença e resistência por parte dos alunos ◆ Os alunos podem ter dificuldade em compilar um portefólio ◆ Incompatível com a sobrecarga dos sistemas de ensino superior

Quadro 2: Potencialidades e constrangimentos do portefólio de aprendizagem (Wright et al., 1999)

De acordo com a síntese apresentada, os autores concluem que

“both teaching and learning portfolios have enormous potential to support and document innovative practice, *where they have been developed so as to minimize the impact of the problems that are commonly associated with them.* Where portfolios are introduced without attending to the likely difficulties, then their potential is unlikely to be realized; and harm may actually be done. Students may become cynical, and faculty may resent yet another ‘bureaucratic’ task.” (op. cit.: 93)

Baseando-se noutros autores, segundo os quais o portefólio de ensino deve ser valorizado, reconhecido e recompensado, sugerem um conjunto de condições promotoras do sucesso do uso de portefólios de ensino e aprendizagem (op. cit.: 96), das quais saliento as referentes a este último (Quadro 3).

Condições de sucesso	Portefólios de aprendizagem
Valorizados	Os alunos têm de compreender o propósito do portefólio e as vantagens da sua construção. É importante que a adopção do portefólio esteja explicitamente de acordo com os objectivos programáticos
Reconhecidos	O crédito académico deve ser proporcional ao esforço investido na construção do portefólio. Pode haver outras formas de reconhecimento dos portefólios.
Premiados	Os portefólios dos alunos devem ser objecto de interesse dos empregadores, resultando em melhores perspectivas de emprego.

Quadro 3: Condições de sucesso do portefólio de aprendizagem (Wright et al., 1999)

Além destas condições, os autores são de opinião de que a construção de um portefólio não deveria ser uma experiência isolada, mas comum às diferentes disciplinas do curso, de acordo com os objectivos de formação. De qualquer forma, realçam a importância dos alunos conhecerem as “regras do jogo” e verem o portefólio como parte integrante da sua experiência académica: “When learners use portfolios in a course, there are many potential benefits. At the very least, they should better understand the goals of the course. Ideally, faculty will then take the opportunity to improve pedagogy by setting more complex and wide-ranging assignments that are truer to the spirit of authentic assessment” (idem: 101).

Uma vez que o portefólio é, de acordo com a literatura, cada vez mais adoptado em diversas áreas do ensino superior (Johnston, 2004), torna-se importante clarificar em que medida as possíveis abordagens ao dispor dos formadores/avaliadores contribuem para a validade e fiabilidade da avaliação dos portefólios. Johnston (op. cit.) analisa os dados de dois estudos, à luz de diferentes orientações – de tipo positivista, pós-estruturalista, interpretativista e feminista – chegando à conclusão de que, na prática, se verifica uma combinação de várias abordagens, o que segundo o autor levanta a questão da relação entre teoria, investigação e prática de avaliação sumativa de portefólios. Apesar das diferenças entre as várias abordagens referidas, parece existir algum consenso sobre a importância de desenvolver “common understandings not only at the level of the scoring rubric, but also at the much earlier stage of curriculum development,

in order to ensure that classroom aims, curriculum aims and assessment are consistent” (op. cit.: 409-410).

Tentando promover esta articulação entre avaliação e os objectivos de formação inerentes ao projecto que deu origem a este estudo, foram introduzidas inovações significativas no âmbito da avaliação, as quais consistiram não só na adopção do portefólio como o seu principal objecto, mas também no papel assumido pelos alunos no processo. Dada a importância das práticas de avaliação num processo de formação que se pretende emancipatória, dedico a próxima secção à reflexão sobre esta questão.

2.2.3. Reconfigurar as práticas de avaliação

Independentemente das abordagens e metodologias adoptadas, a avaliação deve estar no centro das preocupações de todos os professores e agentes educativos, não só porque está indissociavelmente ligada à aprendizagem (Boud, 1995; Brew, 2000; Brown et al., 1997; Jordan, 2000; Lapham & Webster, 2000, entre outros), mas porque, pela sua complexidade e impacto na vida das pessoas suscita questões de carácter ético que não podemos ignorar. Segundo Boud (1995:35), cuja opinião é partilhada por outros autores, as experiências ligadas à avaliação podem ter repercussões negativamente marcantes na vida das pessoas, por esta ser uma das áreas mais negligenciadas em termos de formação profissional:

“There is probably more bad practice and ignorance of significant issues in the area of assessment than in many other aspects of higher education. This would not be so bad if it were not for the fact that the effects of bad practice are far more potent than they are for any aspect of teaching. Students can, with difficulty, escape from the effects of poor teaching, they cannot (by definition, if they want to graduate) escape the effects of poor assessment. Assessment acts as a mechanism to control students that is far more pervasive and insidious than most staff would be prepared to acknowledge. It appears to conceal the deficiencies of teaching as much as it does to promote learning. If, as teachers and educational developers, we want to exert maximum leverage over change in higher education, we must confront the ways in which assessment tends to undermine learning.”

Na verdade, se concordarmos com a opinião do autor sobre as práticas de avaliação, e não exclusivamente no ensino superior, compreendemos a necessidade de aprofundar conhecimentos nesta área, bem como experimentar, e avaliar, práticas que

melhor se coadunam com os objectivos de aprendizagem/formação definidos.

Se a elaboração de diários e portefólios reflexivos se tem revelado uma estratégia de reconhecido valor no âmbito da formação inicial de professores, por criar condições para a reflexão sistemática sobre teorias e práticas pedagógicas, potenciando o desenvolvimento do seu conhecimento pedagógico de conteúdo, a sua adopção como instrumento de aprendizagem/formação/avaliação também proporciona o desenvolvimento de um outro aspecto importante neste processo de preparação para a entrada no mundo da prática, na medida em que permite participar na avaliação da própria aprendizagem e reflectir sobre dimensões importantes do processo avaliativo.

No contexto dum programa de formação que visa desenvolver um conjunto de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores), o portefólio reflexivo apresenta-se como uma alternativa inovadora aos tradicionais instrumentos de avaliação, uma vez que permite uma avaliação mais abrangente e promotora de aprendizagens mais úteis do que a simples memorização dos conhecimentos passíveis de reprodução em testes e exames (Brown, 1999a), os quais tendem a promover aprendizagens superficiais (Lapham & Webster, 2000). Um outro aspecto associado ao uso de portefólios como instrumento de documentação e avaliação de práticas, no contexto da formação inicial de professores, é a possibilidade de recorrer a abordagens, também elas inovadoras em grande parte dos contextos institucionais, tais como auto e hetero-avaliação de algumas dimensões do trabalho realizado, como, por exemplo, o envolvimento em trabalhos de grupo e apresentações orais no âmbito desses trabalhos. Estas abordagens não só implicam a co-responsabilização dos alunos em todo o processo, como avaliar aspectos do processo inacessíveis à observação do professor (Brown, 1999b), facilitando assim a sua tarefa e proporcionando uma avaliação mais justa e relevante.

Pela centralidade da avaliação no processo educativo, não é difícil concordar com Boud (1995: 39), quando afirma:

“Students must leave university equipped to engage in self-assessment throughout their professional lives. They need to be able to make reliable judgements about what they do and do not know and what they can and cannot do. Too often staff-driven assessment encourages students to be dependent on the teacher or the examiners to make decisions about what they know and they do not effectively learn to be able to do this for themselves.”

A ideia de que o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação crítica pode ser uma finalidade da educação de nível superior é reforçada por outros autores (Brew, 2000; Brown et al., 1997), embora se reconheça a existência de uma situação paradoxal entre esta finalidade e a realidade de muitos cursos, cujo desenho inibe o seu desenvolvimento. Brew (2000) enumera alguns dos benefícios da prática de auto-avaliação – promoção do pensamento crítico, da aprendizagem e da autoconfiança dos estudantes e preparação para a aprendizagem ao longo da vida – realçando a sua autenticidade por referência às tarefas que terão de desempenhar no exercício da sua actividade profissional. Este aspecto é particularmente pertinente em cursos de formação de professores, como é o caso do projecto desenvolvido com os alunos de MEA. Tendo como objectivo desenvolver competências de *reflexividade*, *autodirecção* e *criatividade/inação*, o envolvimento dos alunos no processo de avaliação tornou-se uma prioridade, como forma de assegurar a coerência entre teoria e prática, no enquadramento numa abordagem emancipatória da aprendizagem/formação.

O envolvimento dos alunos pode incluir a sua colaboração na definição de critérios de avaliação, em função dos objectivos de formação, aspecto que Jordan (2000) salienta como uma das condições para o sucesso numa experiência que coloca aos alunos um maior desafio pessoal do que outras formas de avaliação de tipo convencional. Citando Lyons (1989: 37), Dancer e Kamvounias (2005) afirmam que o desenvolvimento de critérios é, em si, uma experiência de aprendizagem, por exigir que os estudantes se coloquem a questão do que é “bom” ou “mau” desempenho. Além disso, consideram que, participando na definição dos critérios de avaliação, os estudantes aceitarão mais facilmente a avaliação dos professores. Com base num estudo sobre um projecto que envolveu auto e hetero-avaliação da participação de alunos numa universidade Australiana, as autoras concluem que a participação dos alunos na definição de critérios de avaliação, bem como o próprio processo de avaliação contribuíram para minimizar a subjectividade a ele inerente. Por outro lado, a fiabilidade da avaliação do professor foi garantida pela alta correlação entre a avaliação deste e os resultados da hetero-avaliação.

Embora a adopção de práticas de auto e hetero-avaliação seja, de um modo geral, reconhecida como válida do ponto de vista formativo, nem sempre é fácil para professores e alunos corresponder aos seus desafios (Brown et al., 1997; Roach, 2000):

“Many [students] would prefer to trust the judgement of the ‘expert’, the lecturer, and many are

sensitive to the conflicts of loyalty to the peer group and the process of making balanced objective assessments of their peers' achievements. (...) Beneath the concerns of students and staff lie their expectations of the lecturer's role. Students expect staff to be expert judges and want that expert judgement. For lecturers, peer- and self-assessment involve giving up some of their power.” (Brown et al., op. cit.: 173)

A adopção de práticas de auto e hetero-avaliação decorre, em grande medida, do questionamento do tradicional papel do professor como único decisor sobre o que conta como conhecimento, o que é importante que os estudantes aprendam e, conseqüentemente, o que deve ser avaliado (Brew, 2000). Reconhece-se, deste modo, a importância de partilhar um poder tradicionalmente exclusivo dos professores e que, em alguns casos, pode adquirir contornos de autoritarismo. Assim, para muitos de nós, estas abordagens são equivalentes a uma tendência democratizante das práticas pedagógicas, contribuindo para a promoção do desenvolvimento de competências necessárias ao exercício duma cidadania crítica e responsável numa sociedade global em permanente mudança. Contudo, a noção de que a prática de auto-avaliação contribui automaticamente para o desenvolvimento da autonomia dos alunos é questionada por alguns autores, alguns dos quais alertam mesmo para a possibilidade de a participação dos alunos no processo de avaliação os disciplinar, em vez de os emancipar. A partir da análise desta questão, na perspectiva de diferentes noções de poder – poder soberano, poder epistemológico e poder disciplinar – Tan (2004: 660-661) apresenta quatro sugestões no sentido de aumentar o potencial emancipatório das práticas de auto-avaliação:

“Firstly, power should be appreciated for its productive pedagogical potential. It is not simply an evil to be shunted away in order for students to learn freely. Power is always present, whether it is envisaged to be with individuals, hegemonies or discourses. The focus instead should be on exploring how power in requisite professions or discourses can be used for the benefit of students. Such an exploration obviously should involve the student.

Secondly, student self-assessment should be judged in terms of its benefit to students and not in terms of how much power/autonomy the student has enjoyed. (...) autonomy in student self-assessment should be viewed as a means to an end and not a goal in itself.

Thirdly, the naïve assumption that students are naturally able to exercise responsibility and control for their learning in student self-assessment should be avoided. Both students and teachers bring their learned notions of behaviour and power relations into the assessment process. Both may have been conditioned to accept entrenched roles in student assessment. (...) Students need to be convinced and then assisted to exercise a form of autonomy in their assessment that runs counter

to all their educational experiences of being assessed unilaterally.

Fourthly, and finally, and this seems to be the most obvious suggestion in the context of self-assessment, academics who are considering student self-assessment should themselves self-assess their motives and agendas. Is the self-assessment to ensure that students will learn more effectively? (...)"

Em conclusão, e como tanto alunos como professores estão sujeitos a formas mais ou menos explícitas de poder, mais importante do que tentar eliminar esse poder é tentar compreender as formas como ele é exercido sobre os alunos, o que implica a necessidade de auto-avaliação por parte de todos os envolvidos no processo de auto-avaliação dos alunos. Esta capacidade de reflexão e análise crítica dos constrangimentos é, em si mesma, uma condição essencial ao desenvolvimento da autonomia tanto de alunos como de professores, em qualquer contexto educativo.

2.2.4. Pedagogia para a autonomia na educação em línguas

Embora não exista uma definição consensual do conceito de autonomia, parece não haver dúvida de que a característica essencial dum pessoa autónoma é a sua capacidade de dirigir, controlar e supervisionar a sua própria vida, ou pelo menos lutar por chegar a essa situação. No contexto educativo, verifica-se a mesma dificuldade em atingir um entendimento comum, mas, tal como acontece com o conceito na sua aceção mais geral, também neste campo “the central idea seems to be the need for learners to take control over their own learning and adopt self-directed inquiry as a lifelong priority” (Jiménez Raya, 2008: 7).

O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem das línguas estrangeiras, e particularmente do Inglês, em contexto escolar, surgiu como resposta à necessidade sentida, em diferentes países, nomeadamente no norte da Europa, de possibilitar a todos os cidadãos melhores condições de aquisição de competências de comunicação numa língua internacional que lhes abrisse horizontes de comunicação com outros povos, muito especialmente numa Europa em que a queda de barreiras políticas e económicas permitia a livre circulação de pessoas e bens. Alguns projectos levados a cabo na Suécia, por exemplo, cujo objectivo era encontrar soluções para a questão da individualização do ensino, através da combinação entre ensino comunicativo e aprendizagem autodirigida conduziu à necessidade de formar os professores para a operacionalização da nova abordagem (Eriksson, 1993).

A promoção da qualidade da comunicação, essencial a um maior intercâmbio e mais eficaz colaboração entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, tem sido uma preocupação do Conselho da Europa, o qual tem produzido orientações, nomeadamente através da publicação do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), no sentido de fomentar a aprendizagem de línguas estrangeiras em todos os Estados-membros. Uma vez que a verdadeira comunicação ultrapassa questões meramente linguísticas, esta organização apoia também métodos de ensino e de aprendizagem que encerram princípios de uma pedagogia para a autonomia, uma vez que visam ajudar os aprendentes, independentemente do seu nível etário, “a construir as atitudes, os saberes e as capacidades necessárias para se tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros”. Encoraja também a adopção de uma abordagem que contemple as “necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes” (Conselho da Europa, 2001: 12), o que implica uma necessária revisão de papéis pedagógicos, no sentido de uma maior participação dos aprendentes no processo de ensino /aprendizagem.

O QECR, que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas na Europa, apresenta uma descrição exaustiva daquilo que deve constituir objecto de aprendizagem, para que os aprendentes se tornem utilizadores eficazes duma língua. Actualmente, e embora os programas nacionais, em certa medida informados pelo QECR, apontem a autonomia como meta educativa (Silva et al., 2006, 2007) e existam relatos de experiências bem sucedidas em diversos contextos, constata-se que a maioria das práticas escolares, em Portugal, ainda está longe duma pedagogia para a autonomia (v. Vieira & Barbosa, 2009). Esta discrepância entre discursos e práticas é confirmada por Jiménez Raya (2008):

“The notion of learner autonomy as an educational goal pervades modern language curricula throughout Europe. Language teaching experts, policy makers and teachers often take it for granted that personal autonomy is an educational ideal. Unfortunately, the centrality of the notion of autonomy in current educational discourse has remained at a theoretical level, as a declaration of intent, with little impact on modern language teaching practice.”

Esta constatação reforça a necessidade de adoptar medidas na formação de professores, uma vez que, como afirma Bobb-Wolff (2009), a promoção da responsabilidade e autonomia dos alunos requer uma mudança em termos

metodológicos e atitudinais por parte dos professores, que permita a passagem duma abordagem pedagógica centrada no professor e no ensino, para uma em que o aluno e a aprendizagem constituam o centro do processo de ensino/aprendizagem.

Em Portugal, e embora conceitos como *autonomia* e *aprender a aprender* começassem, no início da década de 90, a fazer parte do discurso oficial, a formação contínua de professores com vista à implementação duma pedagogia centrada no aluno e na aprendizagem foi assumida pontualmente por equipas de docentes universitários com trabalho desenvolvido nessa área, como foi o caso do curso que tive a oportunidade de frequentar, na Universidade do Minho, em Maio de 1993 (Vieira & Moreira, 1996), ao qual já fiz referência como marco importante no meu percurso profissional. Na verdade, esta foi uma das mais significativas experiências de aprendizagem, na medida em que tudo o que aprendi de novo me ajudou a compreender melhor a minha experiência anterior e me confrontou com a minha ignorância em certos domínios da pedagogia. Aprendi a questionar as minhas teorias e práticas, passando pelo processo de desaprender, nos termos em que Brew (1993: 88) o descreve:

“When I talk about unlearning, it must be clear that I am not talking about forgetting. Forgetting is like dropping a few stitches. Unlearning is like unravelling the whole and knitting it all up again. In this sense, forgetting is relatively trivial because we can relearn that which has been forgotten. Unlearning means that what we know changes our world view, or an aspect of it, and we cannot reconstitute it in its original form.”

A participação neste curso teve para mim o efeito que Usher (1993: 171) descreve com base na sua própria experiência de leitura dum texto de Carl Rogers, e que tem muito a ver com o processo de desaprender acima descrito: “Reading Roger’s text ‘otherwise’ provided me with an experience of disconfirmation which made me review what I thought I knew. It led me to question my understanding of the authority of experience.” Neste curso aprendi, por experiência própria, que a reflexão é um elemento central ao processo de desenvolvimento da autonomia, e que o sucesso de qualquer experiência de aprendizagem, quer se trate de alunos quer de professores, depende do que Boud & Walker (1990: 61) denominam de “personal foundation of experience”, entendida como “a cumulation of the previous experiences of learners” (op. cit.: 63). Além deste *background* experiencial, que faz com que cada indivíduo faça a sua própria “leitura” duma situação de aprendizagem, para usar a metáfora adoptada por Usher (1993), uma outra condição necessária para que o aprendente tire o maior proveito dessa

situação é “learning intent”, que pode ser entendida como “a personal determination which provides a particular orientation within a given situation, a rationale for why the learner comes to the particular learning event” (Boud & Walker, 1990: 63), e que está na base duma aprendizagem autodirigida. A tomada de consciência destes aspectos tem importantes implicações pedagógicas, pelo que compete aos professores/formadores interessados em promover a autonomia dos seus alunos/formandos criar oportunidades de reflexão sobre estas dimensões do processo de aprendizagem: “Reflection on the actions, thoughts and feelings that have arisen in a learning event can often provide an insight into learners’ personal foundation of experience, into themselves, and into their ability to learn from this particular situation” (op. cit.: 63).

Reflectindo sobre a importância da reflexão no processo de aprendizagem baseado na experiência, estes autores identificam alguns obstáculos, ou barreiras, de carácter conceptual ou emocional, que podem funcionar como impedimentos à aprendizagem, e que definem do seguinte modo: “Barriers are those factors which inhibit or block learners’ preparedness for the experience, their active engagement in it, and their ability to reflect rationally on it with a view to learning from it” (Boud & Walker, 1993: 80). Estas barreiras podem ter origem externa ao aprendiz, em factores ligados ao contexto de aprendizagem e a forças sociais e culturais a que está sujeito, ou interna, se derivada de experiências pessoais anteriores, estado emocional, etc. Perante esta constatação, é importante que o professor/formador, no seu papel de facilitador da aprendizagem, tenha mais este aspecto em consideração na sua acção pedagógica: “Facilitation of learning is essentially about helping learners deal with their barriers to learning. Helping them to conceive of a barrier to learning as susceptible to influence rather than an inherent deficiency can be a personally empowering step. However, a key element in facilitation is raising awareness of the existence of barriers, and their origin and nature” (op. cit.: 81).

Um ponto de referência útil para a tomada de consciência de possíveis barreiras à aprendizagem é a seguinte lista, apresentada pelos autores (op. cit.: 79):

- Presuppositions about what is and is not possible for us to do.
- Not being in touch with one’s own assumptions and what one is able to do.
- Past negative experiences.
- Expectations of others: society, peer group, figures of authority, family.
- Threats to the self, one’s world view, or to ways of behaving.
- Lack of self-awareness of one’s place in the world.

- Inadequate preparation.
- Hostile or impoverished environments.
- Lack of opportunity to step aside from tasks.
- Lack of time.
- External pressures and demands.
- Lack of support from others.
- Lack of skills: in noticing and intervening.
- Intent which is unclear or unfocused.
- Established patterns of thought and behaviour.
- Inability to conceive of the possibility of learning from experience: “this is not learning”, “this is not possible”.
- Stereotypes about how we learn.
- Obstructive feelings: lack of confidence or self-esteem, fear of failure or the response of others, unexpressed grief about lost opportunities.

Daqui decorre também a necessidade de proporcionar aos (futuros) professores oportunidades de formação em que estes factores sejam consciencializados, nomeadamente no campo da avaliação formativa, em que o desenvolvimento da consciência metacognitiva desempenha um importante papel como factor de superação de dificuldades no processo de aprendizagem. Para poderem ajudar os alunos/formandos a superar algumas das barreiras acima enunciadas, os professores/formadores precisam de ser capazes de aceder, na medida do possível, a aspectos invisíveis do processo de aprendizagem, através do diálogo metacognitivo com o aluno, que Perrenoud (2005b:7) considera necessário desenvolver desde o início da escolaridade, uma vez que “[s]i cette compétence réflexive et métacognitive de l’apprenant n’est pas développée dès le début de la scolarité, son fonctionnement personnel lui restera opaque et il sera incapable d’aider l’enseignant à comprendre comment il fonctionne, ne le sachant pas lui-même”.

O reconhecimento da necessidade de promover a qualidade da educação está expresso em vários documentos reguladores emanados do Ministério da Educação, que à cabeça da lista dos princípios e valores que devem orientar a Educação Básica coloca “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social”. Dos princípios enumerados decorre um conjunto de competências gerais “necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica”, cujo desenvolvimento “pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência” (Abrantes, 2001: 16). Partindo do princípio de que é do

desenvolvimento destas competências, entre as quais se inclui a competência de aprendizagem, que depende o sucesso educativo nos níveis de ensino subsequentes, no documento orientador da reforma curricular do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2003: 5) estabelece-se como novo objectivo estratégico:

“o aumento da qualidade das aprendizagens, no respeito pela pluralidade e equilíbrio dos seus fundamentos, a saber: a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das competências vocacionais, a capacidade de pensar cientificamente os problemas, a interiorização de uma cultura de participação e responsabilidade, a plena consciência das opções que potenciam a liberdade e o desenvolvimento dos alunos como indivíduos e como cidadãos.”

A este objectivo subjaz uma visão humanista e emancipatória da educação da qual faz parte essencial “fazer o povo pensar” (Alves, 2000), isto é, desenvolver uma atitude crítica face à realidade, para agir em liberdade e responsabilidade. É um objectivo coerente com os princípios de uma sociedade democrática, em que do contributo individual dos cidadãos resultará a construção da identidade nacional. Nas palavras de Brew (1993: 96): “Society cannot be what its members are not. The direction society pursues is that pursued by its members. In coming to know ourselves, we transform ourselves. In transforming ourselves, we transform society.”

Trata-se, pois, de um objectivo assente num ideal educativo que não é de fácil operacionalização. Reconhecendo essa complexidade e amplitude, os autores do documento orientador da reforma afirmam ter consciência “de que uma parte significativa desse processo de qualificação [das aprendizagens] passa por uma profunda mudança nos métodos de ensino e no ambiente da sala de aula” (Ministério da Educação, op.cit.: 5).

Se a finalidade da educação é o desenvolvimento integral dos alunos, estes não podem continuar a desempenhar o papel de consumidores passivos do saber, devendo ter uma participação activa e crítica na e face à sua construção (Vieira, 1998). A adopção duma pedagogia centrada na aprendizagem, conducente ao desenvolvimento da autonomia do aluno, será, deste modo, critério de qualidade educativa, pois proporcionando condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno, definida por Holec (1981) como a capacidade de gerir a própria aprendizagem, a escola estará a contribuir para o desenvolvimento da capacidade de gerir outros aspectos da sua vida, e assim responder positivamente às exigências dum mundo em constante mudança.

Tendo por referência as finalidades educativas acima enunciadas, nas quais se incluem aspectos do desenvolvimento individual dos sujeitos e de responsabilidade social, com vista à construção duma sociedade livre e democrática, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem constitui-se como uma finalidade educativa assente nos direitos fundamentais do indivíduo (Benson, 2000). Partilhando a opinião de outros especialistas nesta área, como por exemplo Sinclair (2000), de que o desenvolvimento da autonomia é quase universalmente aceite como uma importante finalidade educativa, Benson (op. cit.:) considera, contudo, que não são dadas aos alunos muitas oportunidades de exercer autonomia na sua prática de aprendizagem. Explica este desfasamento com base numa concepção liberal humanista de aprendizagem como *preparação para a vida*, à qual contrapõe, na linha de pensamento de Dewey (1897), a perspectiva da teoria crítica, segundo a qual o processo de aprendizagem faz parte integrante da vida dos estudantes: “From the critical perspective, learners develop autonomy by participating in decision-making processes that have real consequences for their lives. Since the process of learning and the process of living are viewed as inseparable, there is no point at which learning ends and participation in social life begins.” (op. cit.: 115)

Defendendo esta visão de educação, concordo com o autor, quando afirma que quanto mais cedo os alunos participem na tomada de decisões relativas à sua aprendizagem, mais capazes serão de vir a exercer a sua autonomia, o que encontra suporte na seguinte citação de Little et al. (2002: 1), em que expressam as suas crenças nas quais se apoiaram para levar a cabo um projecto de desenvolvimento da autonomia de jovens adolescentes, em escolas de nível pós-primário:

“First, our previous work in the field had convinced us that learner autonomy is not an optional extra, to be developed or not, according to the individual teacher’s preference. On the contrary, we believe that autonomy is an essential characteristic of all truly successful learners, regardless of their age or the domain in which they are learning. Secondly, because learner autonomy is deeply rooted in capacities that are fundamental to human nature, its growth depends not on the application of a ‘method’ but on complex interactive processes that arise from the teacher’s ongoing commitment to explore and implement general principles.”

Além do reforço da ideia de que o desenvolvimento da autonomia não deve constituir uma opção, de acordo com as preferências dos professores, os autores explicitam também a relação de interdependência entre autonomia do aluno e do

professor, ideia que a seguir clarificam (op. cit.: 1- 2):

“(...) the development of learner autonomy requires teachers to rethink their pedagogical beliefs not just once but continuously. This means that a project whose aim is to develop the autonomy of the learners is likely to succeed only to the extent that it also develops the autonomy of the teachers, giving them the same sense of purpose and control in their teaching as they are seeking to develop in their pupils’ learning.”

Com base na análise dos resultados desse projecto, realizado na Irlanda, concluem que o desenvolvimento da autonomia do aluno associado ao ensino das línguas é um objectivo educativo tão adequado como em países com alguma tradição nessa área, nomeadamente nos países nórdicos, e apresentam o que consideram ser resultados encorajadores (op. cit.: 147):

“In particular, the reported gains in awareness, motivation and self-esteem, especially among learners in the lower ability ranges, are significant educational achievements whose implications reach far beyond the limited goals of the French or German syllabus. At the same time, the project teachers experienced a sense of liberation as they grappled with the theoretical arguments in favour of pursuing learner autonomy and tried out new things in their classroom. Some of them found it difficult to maintain new practices, but none rejected as unworkable any of the ideas they took from projet seminars back to their schools.”

Embora exista uma tendência para pensar que, na prática, a adopção de uma pedagogia para a autonomia no contexto da aprendizagem das línguas é mais apropriada para alunos adultos ou em níveis avançados de aprendizagem (Benson, 2000), o projecto acima referido, bem como experiências realizadas noutros países (Dam, 1995, 2000; Vieira, 1998), revelam que é possível, ou mesmo desejável, envolver alunos na tomada de decisões no âmbito do processo de aprendizagem, independentemente do seu nível de competência linguística, podendo ser ajudados a conseguir atingir esse objectivo através do uso de estratégias adequadas (Coyle, 2000), em particular através do desenvolvimento da consciência metacognitiva (Ellis, 2000), aspecto que Sinclair (2000: 6-13) e Karlsson et al. (1997: 26-31) incluem entre as principais dimensões do conceito de autonomia. A síntese apresentada no Quadro 4 permite verificar o quase total paralelismo entre as propostas destas autoras, nomeadamente no que respeita ao carácter processual inerente ao desenvolvimento de uma capacidade, à valorização do papel do aluno no processo de aprendizagem, às dimensões individual e social da

autonomia, em conjugação com a necessidade de contemplar factores de ordem cultural e política, bem como a não restrição à sala de aula como contexto para o seu desenvolvimento. A explicitação destes diferentes aspectos permite um melhor entendimento do que, para muitos professores, é um objectivo irrealista ou mesmo inatingível nos seus contextos de trabalho, abrindo caminhos de possibilidade para a sua implementação, bem como um importante ponto de referência para a avaliação das práticas que tenham como objectivo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Sinclair (2000)	Karlsson et al. (1997)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomy is a construct of capacity 2. Autonomy involves a willingness on the part of the learner to take responsibility for their own leaning 3. The capacity and willingness of learners to take such responsibility is not necessarily innate 4. Complete autonomy is an idealistic goal 5. There are degrees of autonomy 6. The degrees of autonomy are unstable and variable 7. Autonomy is not simply a matter of placing learners in situations where they have to be independent 8. Developing autonomy requires conscious awareness of the learning process, i. e., conscious reflection and decision making 9. Promoting autonomy is not simply a matter of teaching strategies 10. Autonomy can take place both inside and outside the classroom 11. Autonomy has a social as well as an individual dimension 12. The promotion of learner autonomy has a political as well as psychological dimension 13. Autonomy is interpreted differently by different cultures 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Autonomy is a capacity that has to be learned 2. The road to autonomy is a process 3. The state of autonomy is essentially unstable 4. Autonomy inevitably involves change in power relationships 5. Autonomy requires supportive structures, both internal and external 6. Autonomy requires conscious awareness of the learning process 7. Autonomy has both individual and social aspects 8. Autonomy is not limited to the classroom 9. Autonomy has to be adapted to different cultural contexts 10. Autonomy is closely related to social identity

Quadro 4: Dimensões do conceito de autonomia (Sinclair, 2000; Karlsson et al., 1997)

Reconhecendo que não existe uma fórmula simples para a promoção da autonomia no contexto da aula de línguas, Jiménez Raya et al. (2007: 68) consideram que os professores podem criar condições que permitam o seu próprio desenvolvimento e o dos seus alunos, desde que compreendam “the rationale for its promotion as well as what it entails”, e apresentam um esquema que sintetiza as diferentes dimensões desse

enquadramento educativo (Fig. 2), no qual se incluem factores relativos ao contexto, ao aluno e ao professor, em interacção dinâmica com um conjunto de princípios pedagógicos favoráveis ao desenvolvimento da autonomia do aluno e do professor.

No contexto, há a considerar diferentes componentes, entre as quais se destacam condições educacionais e sociais, incluindo valores, tradições, tendências, políticas, expectativas, exigências, discursos e práticas; aspectos relativos aos principais intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, tais como a experiência anterior de professores e alunos, as suas teorias pessoais, antecedentes sócio-cultural/linguístico, valores, compromisso com a educação; e forças facilitadoras ou constrangedoras, que podem ser de ordem teórica, profissional, prática, política, económica e tecnológica.

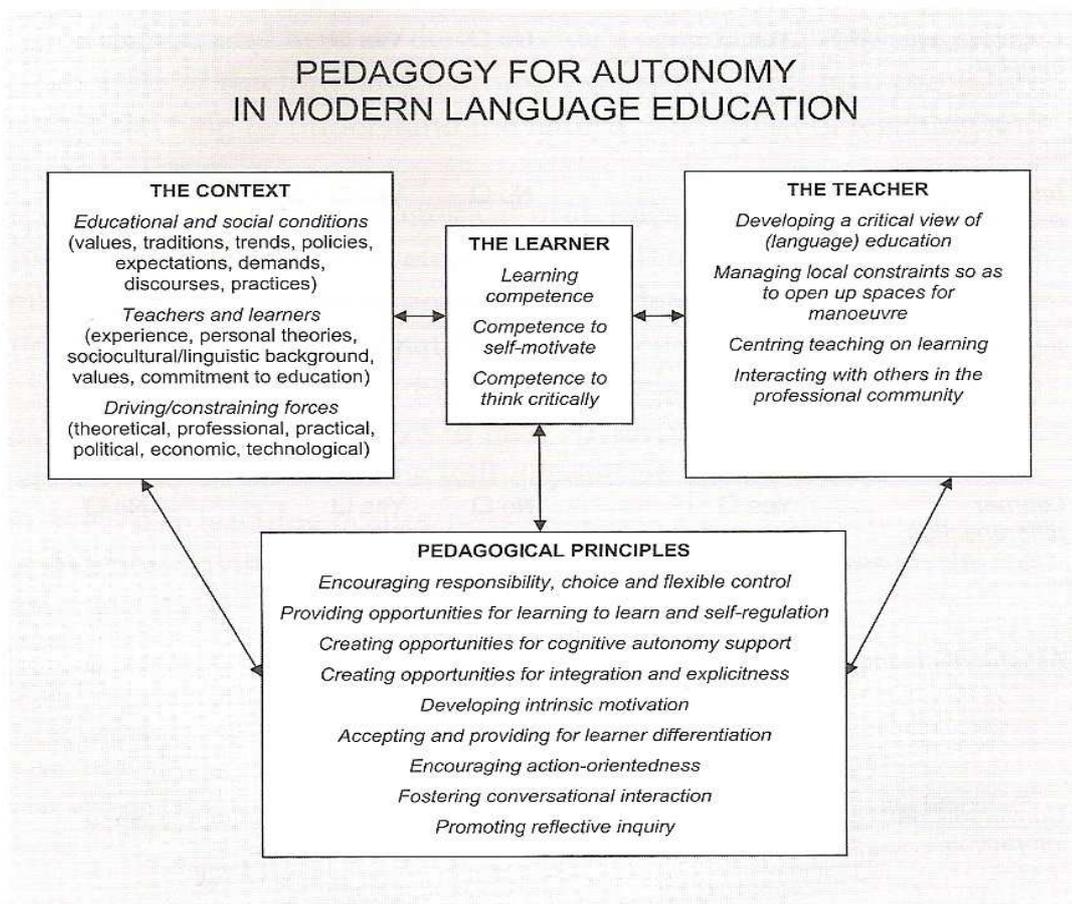


Figura 2: Quadro de desenvolvimento duma pedagogia para a autonomia (Jiménez Raya et al., 2007)

No que diz respeito ao aluno, o desenvolvimento da autonomia depende da sua competência de aprendizagem, da competência de automotivação e da competência de pensar criticamente. Quanto ao professor, é necessário que desenvolva uma visão crítica sobre a educação (em línguas), que seja capaz de gerir constrangimentos locais, para

que possa criar espaços de manobra, que centre o ensino na aprendizagem, e que interaja com os outros membros da comunidade profissional.

Quanto aos princípios que favorecem uma pedagogia para a autonomia do aluno e do professor, os autores evidenciam os seguintes aspectos: responsabilidade, escolha e controlo; aprender a aprender e auto-regulação; autonomia cognitiva; integração e transparência; motivação intrínseca; diferenciação pedagógica; orientação para a acção; interacção conversacional; indagação reflexiva.

Sendo os factores contextuais os que mais escapam ao controlo dos sujeitos, é de particular importância que os professores tomem consciência deles, a fim de poderem discernir em que medida facilitam ou constroem a sua acção. Jiménez Raya et al. (op. cit.: 20-22) apresentam uma proposta de categorização de um conjunto desses constrangimentos, que a seguir sintetizo:

- *Valores ideológicos, políticos, sócio-culturais, económicos e educacionais dominantes*
- *Tradições, quadros de referência e linhas de orientação dominantes no ensino e aprendizagem da língua*
- *Expectativas dominantes da família e/ou da comunidade*
- *“Cultura” e exigências institucionais dominantes*
- *Discursos e práticas dominantes na formação*
- *Experiência passada dos professores enquanto alunos*
- *Experiências de ensino da língua dos professores*
- *Teorias pessoais dos professores*
- *“Background” sócio-cultural e linguístico do professor*
- *Valores profissionais dos professores*
- *Experiência anterior de aprendizagem dos alunos, incluindo a experiência de aprendizagem da língua*
- *Teorias pessoais dos alunos*
- *“Background” sócio-cultural e linguístico dos alunos*
- *Compromisso dos alunos em relação à educação e à aprendizagem ao longo da vida*

A abrangência e complexidade das condições potencialmente constrangedoras da acção dos professores e dos alunos realçam a importância da *esperança* dos que lutam por uma educação que contribua para a emancipação de alunos e professores. Perseguir este ideal, por mais utópico que pareça, é a forma de tentar melhorar a realidade: “Only *ideals* can push *reality* forwards, and not being able to fully accomplish them is just one more reason to keep on trying. From this perspective, dealing with complexity and

uncertainty is integral to ‘re(ide)alistic’ professional lifelong learning” (op. cit.: 55).

A clarificação do conceito de autonomia e suas implicações práticas tornam evidente a importância da formação (inicial) no processo de preparação dos professores para a sua operacionalização (Ellis, 2000; Little, 2000; Sinclair, 2000), a qual, por um lado, pressupõe a necessidade de desenvolvimento da sua própria autonomia profissional (Benson, 2000; Lamb, 2000; McGrath, 2000; Smith, 2000; Trebbi, 2008), e, por outro, cria condições para esse mesmo desenvolvimento (Little et. al., 2002; Jiménez Raya et al, 2007; Vieira, et al., 2008). De acordo com o pensamento de vários autores, segundo os quais o desenvolvimento da autonomia dos alunos depende do grau de autonomia dos professores, Vieira, entre outros, tem vindo a defender a ideia de que não faz sentido falar em autonomia do aluno sem falar em autonomia do professor. Num texto publicado no âmbito dum fórum de discussão, promovido pela revista *Independence*², apresenta uma recente proposta de definição comum para ambos, na qual as dimensões social e política são realçadas (Vieira, 2006a: 23):

“In my understanding of the expression ‘pedagogy for autonomy’, ‘autonomy’ refers both to learner *and* teacher autonomy, and it can be broadly defined as ‘the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation (Jiménez Raya, Lamb and Vieira, 2006a). This definition is clearly ideological in that it entails a democratic view of education, according to which teacher and learner autonomy are interrelated phenomena: one makes no sense without the other.”

Explicitando as suas preocupações relativas à importância do desenvolvimento da autonomia dos professores, que partilho por ter feito parte da equipa de trabalho por ela coordenada, manifesta, num outro texto (Vieira, 2007), produzido no contexto do referido fórum, a sua convicção de que se os professores não ocuparem um papel central nesta questão, os esforços para desenvolver a autonomia dos alunos poderão não produzir efeitos sustentáveis. Respondendo à questão do título desse texto – Teacher Autonomy – Why should we care? – afirma: “I would say that if we don’t care, then our work will be of little *social relevance* no matter how much credit it gets in the academic community”.

A questão da autonomia dos professores é também objecto de reflexão por parte

² Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group. O texto referido por Vieira – Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2006 – foi publicado em 2007 (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

de Jiménez Raya (2007: 32), que considera ser um importante factor de motivação profissional, mas um conceito que ainda parece suscitar alguma estranheza:

“Teacher demotivation is a growing concern in modern language teaching. One of the causes for this lack of motivation is the growing erosion of teacher professional autonomy. Over the last decade, several authors have suggested the notion of teacher autonomy as a necessary and complementary concept of learner autonomy. While the issue of learner autonomy is generally accepted as a feature of good practice in modern language education, the notion of teacher autonomy is frowned upon by many.”

Destacando as dimensões individual e social do conceito de autonomia, de acordo com a literatura existente sobre autonomia do aluno, apresenta alguns argumentos a favor da noção de autonomia do professor, que passo a enumerar:

- A actual falta de vozes de professores em processos de tomada de decisão
- Uma formação reflexiva de professores exige níveis mais elevados de autonomia e agência
- A formação de professores precisa de encorajar uma aprendizagem profissional auto-motivada
- A autonomia do professor não equivale a trabalhar isoladamente

No sentido de promover uma maior autonomia profissional, advoga que as políticas educativas e escolares devem:

- Promover o envolvimento dos professores em processos de tomada de decisão
- Aumentar as oportunidades de colaboração interpares, discussão e debate de problemas reais da prática
- Promover estruturas de apoio aos professores, permitindo-lhes fazer ouvir a sua voz
- Encorajar a flexibilidade de estratégias para atingir os objectivos
- Encorajar a responsabilidade e a escolha dos professores quanto a como aprender, o que aprender, onde aprender, quando considerar que uma experiência de aprendizagem está completa e como a aprendizagem será avaliada

Tendo tido também a oportunidade de contribuir para o fórum da *Independence* (Barbosa, 2006b), e tendo por base o trabalho em curso no âmbito do meu projecto de doutoramento, defendo a ideia de que o desenvolvimento da autonomia profissional é uma questão de experiência, quer no exercício de funções docentes, quer no contexto da formação inicial. Ainda no mesmo fórum, Bobb-Wolff (2007) abordou a questão através da exploração de razões que possam explicar as dificuldades dos professores

relativamente à implementação de uma pedagogia para a autonomia e inerente desenvolvimento da autonomia profissional. Entre várias razões, salienta, com base na sua experiência, bem como no contributo de outros autores: o medo da mudança, a percepção de que não se justifica alterar práticas que garantiram o seu sucesso como alunos, a pressão exercida por constrangimentos de ordem pessoal e contextual, a ausência de voz na tomada de decisões quanto ao que e como ensinar, o grau de consciência sobre as implicações ideológicas da sua acção. A propósito da experiência anterior dos professores, inclui também uma referência à metáfora que utilizei no texto que atrás referi, e que me apraz citar, na medida em que reforça um dos argumentos que pretendo defender através do projecto que desenvolvi com os meus alunos/estagiários:

“In part, for at least some teachers, I think it also has to do with not having experienced autonomy as a learner. Isabel Barbosa (2006:39) writes about the proof of the pudding being in the eating of it; if teachers haven’t been able to eat autonomy pudding as students, they may not be able to imagine what it is like to eat it as teachers. We can see the opposite in the reactions of Barbosa’s students who have had the opportunity of experiencing autonomy in their learning process with her.” (op. cit.: 34)

Num outro texto (Bobb-Wolff, 2009), e reflectindo sobre o seu papel como professora e formadora de professores de Inglês, estabelece uma relação directa entre a intenção de desenvolver a autonomia dos alunos e a necessidade de análise e possível reconstrução das próprias práticas de ensino:

“If as a teacher I want my students to be more responsible and more autonomous, one place I need to start is thinking about myself as a teacher, what I can change about how I work in the classroom to help my learners become more autonomous and responsible. We tend to think of learner autonomy (LA) as something *students* must do or what teachers do *to* or *with* students but it is also true that if we want to foment learner autonomy we have to do something with *ourselves*.”

Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da autonomia dos alunos requer o desenvolvimento da sua consciência metacognitiva, Ellis realça a importância de envolver os futuros professores em práticas reflexivas, como forma de os preparar para o cumprimento deste objectivo educativo. À semelhança da abordagem adoptada por Bobb-Wolff, explora uma série de razões pelas quais os professores de língua estrangeira tendem a *não* promover o desenvolvimento da consciência metacognitiva de crianças e jovens adolescentes (2000: 77-80), que a seguir enumero:

- “1. Teachers’ own beliefs and attitudes
2. Teachers were not encouraged to reflect on their own learning
3. Inadequate coverage of metacognition on teacher training courses
4. Constraints of time
5. Lack of published materials
6. The language dilemma
7. Teachers think they are doing it
8. Developing metacognitive awareness incorporates many different aspects and is a gradual process for both teachers and learners
9. Teachers want evidence that the development of metacognitive awareness enhances children’s linguistic performance.”

Desta lista de motivos pelos quais a autora considera ser necessário convencer os professores a aceitar o valor da metacognição como factor de desenvolvimento, destaco os três primeiros, por me parecerem decisivos na resolução das dificuldades inerentes aos restantes. Na verdade, se os futuros professores tiverem oportunidade de reflectir e reconstruir crenças e atitudes face a práticas de ensino e aprendizagem, preferencialmente no contexto da sua formação inicial, tanto em contexto académico e da iniciação à prática pedagógica, desenvolverão competências que lhes permitirão assumir uma atitude crítica face aos constrangimentos que certamente encontrarão no exercício da sua futura actividade profissional.

Reconhecendo a importância de formar professores para uma pedagogia centrada no aluno, será relevante reflectir sobre a necessidade de o processo supervisivo tomar o professor estagiário como centro desse processo. Apresentam-se, na seguinte secção, alguns aspectos da supervisão pedagógica, no contexto mais geral da formação de professores, e dos estilos de supervisão e estratégias supervisivas com que mais me identifico e que considero importantes no processo de mudança de concepções e práticas dos diversos intervenientes no processo educativo.

2.2.5. Supervisão como formação reflexiva

O modelo reflexivo, por oposição ao modelo da “ciência aplicada” (Schön, 1987), não deixando de ter em conta o conhecimento resultante da investigação educacional, é mais centrado no professor, isto é, “[it] deliberately highlights the trainees and what they bring to the training/development process” (Wallace, 1991: 50), pois a sua competência profissional não se manifesta só na eficácia com que consegue aplicar os

resultados dessa investigação, mas depende também duma relação dinâmica entre conhecimentos prévios, de tipo documental (“received knowledge”) com conhecimentos resultantes da experiência (“experiential knowledge”), sobre os quais se realiza a reflexão no contexto da acção profissional. Deste processo de reflexão, que pode ter lugar antes, durante ou depois da acção, resultará uma possível reconstrução de teorias e práticas, o que se traduzirá numa maior competência profissional (ibidem).

Vários autores discutem a questão da correspondência entre prática reflexiva e bom ensino. Apesar das importantes diferenças entre uma prática reflexiva e uma prática rotineira, não parece sensato assumir que a qualidade do ensino depende somente do facto de os professores agirem de forma mais intencional, pois a questão da reflexão não se coloca apenas em termos de “whether or not it takes place, but also to the quality of the reflection. Improving the quality of reflection in professional education and development must be a major aim of the ‘reflective model’” (Wallace, 1991: 54).

É essencial que os professores questionem as práticas não só em termos da sua eficácia ao nível da execução técnica, mas também no que respeita às suas implicações. O professor terá que assumir uma atitude responsável que o leve a ponderar cuidadosamente as consequências da sua acção, reflectindo “sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências académicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos” (Zeichner, 1993: 19). A este respeito Alarcão (1996: 180) apresenta alguns exemplos do que pode constituir objecto de reflexão dum professor - “o conteúdo que ensina, o contexto em que ensina, a sua competência pedagógico-didáctica, a legitimidade dos métodos que emprega, as finalidades do ensino da sua disciplina”.

A aceitação da validade de uma orientação reflexiva na formação de professores implica a adopção da supervisão clínica no contexto da formação inicial de professores estagiários. Embora existam várias definições deste conceito, podemos identificar alguns elementos comuns a diferentes definições propostas, nomeadamente a melhoria das práticas docentes. Segundo Goldhammer et al.(1993: 4):

“clinical supervision is that aspect of instructional supervision which draws upon data from first-hand observation of actual teaching, or other professional events, and involves face-to-face and

other associated interactions between the observer(s) and the person(s) observed in the course of analyzing the observed professional behaviors and activities and seeking to define and/or develop next steps toward improved performance.” (ênfase do autor)

Esta interação face a face entre professores e supervisores verifica-se essencialmente em dois momentos do ciclo de observação – encontro de pré-observação e encontro de pós-observação. Como elementos essenciais deste modelo, Rasco (1999) destaca a colegialidade, a colaboração, o serviço e a ética. Korthagen (1982) também destaca a vertente humana da relação supervisiva, apontando o que considera serem as principais capacidades que um supervisor deve possuir, para que se crie uma atmosfera de segurança ao longo das diferentes fases que constituem um ciclo da espiral de desenvolvimento profissional. Considera que, para ajudar os professores estagiários ao longo deste processo reflexivo, são necessárias capacidades como: aceitação, empatia, autenticidade, explicitação, confronto, generalização, usar experiências concretas, ajudar a explicitar ideias, fazer silêncio, reforçar pontos fortes e tirar proveito deles, ajudar a aprender a aprender, atitudes particularmente importantes nas fases de reflexão sobre a acção.

Uma formação centrada nos professores estagiários e nas suas experiências, como ponto de partida importante para a construção do seu conhecimento profissional, remete-nos para a questão dos estilos de supervisão e, conseqüentemente, para características do discurso do supervisor. Glickman et al. (2001) apontam alguns dos estilos que consideram compatíveis com o exercício da supervisão clínica. Enquanto outros autores associam este modelo de supervisão a um único tipo de orientação, mais ou menos directiva (por ex., Waite, 1995), uma visão mais flexível desta questão permite aceitar que abordagens supervisivas directivas-informativas, colaborativas e não-directivas são igualmente compatíveis com o modelo de supervisão clínica. De facto, segundo a perspectiva desenvolvimentalista defendida pelos autores, os estilos supervisivos deverão adaptar-se aos níveis de desenvolvimento dos professores em formação, pelo que se justificará que em diferentes momentos se adoptem diferentes estilos, mantendo-se como característica essencial o carácter colaborativo no processo de formação, o qual visa o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Dentro deste espírito, a supervisão é encarada como um processo segundo o qual supervisores e professores “work together to make their vision a reality – to build a democratic community of learning based on moral principles calling for all students to

be educated in a manner enabling them to lead fulfilling lives and be contributing members of a democratic society” (op. cit.:8).

Fazendo referência aos estilos de supervisão apresentados por Glickman et al., Waite (1995) conclui que o estilo não-directivo é o que ocorre mais raramente, sendo também difícil conseguir atingir um estilo verdadeiramente colaborativo. Para que algo possa mudar, de forma a proporcionar um maior envolvimento dos professores na reflexão, “it would be necessary for practitioners of supervision to be aware of these phenomena, so that they might counteract their negative effects” (op. cit.:49). O autor (1995, 1999) advoga uma abordagem “dialógica” da supervisão, segundo a qual o principal papel do supervisor não é apresentar os dados da sua observação e orientar a discussão em torno deles, limitando, assim, o âmbito da interacção supervisiva. Os dados recolhidos não constituirão o único enfoque do diálogo supervisivo, pois o objectivo da supervisão dialógica é promover a qualidade desse diálogo. Segundo o autor (op. cit.: 128),

“One of the ground rules of dialogic supervision is that participants are free, indeed encouraged, to question anyone’s assumptions. This is done within a relationship of mutual trust and reciprocity. Another underpinning of the dialogic approach, an essential element for the approach to succeed, is that dialogic supervision is to be employed for reflection and growth (i. e. for its potential to foster freedom and liberation) and *not* for monitoring for control. Monitoring for control, surveillance, is a bureaucratic function, one of the dangers or dark sides of organizations within a radicalized modernity.”

De acordo com esta abordagem, o papel do supervisor será muito mais o de um outro observador que colabora com o professor na construção de uma melhor visão de si próprio e da sua acção. De acordo com o carácter recíproco de uma situação dialógica, também o discurso do professor pode ajudar o supervisor a consciencializar-se das suas representações e práticas. Deste modo, os encontros supervisivos, principalmente estruturados à volta da observação de aulas, contribuirão para o crescimento co-construído entre supervisores e professores, esbatendo-se a assimetria própria dos seus diferentes papéis e estatutos. Outras estratégias, como a escrita dialógica, que já foi referida, poderão surtir o mesmo efeito desde que desenvolvidas de forma colegial e autêntica.

Esta forma de encarar a supervisão não é, como se depreende das palavras do autor, politicamente neutra. A possibilidade de a voz do professor ser tão importante

como a do supervisor no processo de reflexão pressupõe uma atitude de aceitação e profundo respeito pelo Outro, e um desejo de o compreender. No sentido de tornar a comunicação supervisiva mais dialógica, e, conseqüentemente, mais democrática, o autor (1999) sugere algumas estratégias, como, por exemplo, a troca de papéis entre o supervisor e o professor no encontro de pós-observação; ou a discussão baseada em dados fornecidos por um terceiro observador da aula, que pode ser um colega do professor, outro professor, ou mesmo os próprios alunos, desde que tenham sido preparados para a utilização de técnicas de observação.

Este carácter dialógico da supervisão, como factor de democraticidade na formação de professores, é um dos aspectos contemplados entre um conjunto de princípios reguladores da supervisão pedagógica enumerados por Vieira (2006b: 31):

- "Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;
- Indagação de teoria, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação."

Estes princípios estão de acordo com algumas linhas orientadoras duma formação de professores de natureza emancipatória sugeridas por Smyth (1995: 87), segundo as quais se destacam, entre outros aspectos, os valores educacionais, a dimensão colaborativa da formação, a reflexão crítica sobre os contextos de ensino/aprendizagem, o carácter dinâmico da construção do conhecimento didáctico, e a reconstrução de teorias práticas a partir das experiências dos professores:

“Thus conceptualised, the purpose of teacher development becomes not one of shaping teachers according to some vaguely defined instrumental ends or national goals, but rather a process of exposing and highlighting contradictions in experience and intervening to assist teachers in reconstructing experiences – both within practice and between theory and practice. Professional development for teachers *then* becomes a form of intervention that has *liberating* rather than *domesticating* ends.”

No âmbito das estratégias formativas com potencial emancipatório, a investigação-acção é amplamente defendida, não só como estratégia supervisiva, mas também como estratégia de formação de supervisores (Moreira, 2005). Esta estratégia foi utilizada pelos estagiários na segunda fase do meu estudo, em articulação com as linhas orientadoras do projecto supervisivo em que se integrava e que estava em curso desde 1995.

2.2.6. Investigação-acção na formação de professores

O envolvimento de alunos, professores e supervisores em processos de aprendizagem assentes na reflexão parece ser um factor essencial de desenvolvimento educacional. É partindo deste pressuposto que o recurso à investigação-acção como principal estratégia de formação dos estagiários, dada a sua natureza auto-avaliativa, em espiral de desenvolvimento, se aproxima da supervisão clínica, também ela de natureza cíclica.

“Com efeito, o processo da supervisão clínica está centrado na observação, análise e reflexão sobre a própria actuação e sobre a actuação dos colegas, promovendo a ligação entre três vectores: acção, reflexão e colaboração, numa dinâmica em tudo semelhante à dinâmica da investigação-acção. Ambos os processos (supervisão clínica e investigação-acção) são integrados, não distintos entre si; há um momento interactivo, que consiste na observação da acção do (candidato a) profissional, acompanhado por momentos de reflexão pré-activa e pós-activa.” (Moreira & Alarcão, 1997: 124)

Por outro lado, sendo o desenvolvimento das capacidades investigativas dos professores um dos aspectos das suas práticas que merece cada vez mais atenção, por referência a uma postura pedagógica de tipo reflexivo, uma das formas de as promover é envolvê-los em projectos de investigação-acção no contexto da sala de aula (Nunan, 1990). Zeichner (1998) também realça a importância da investigação levada a cabo pelos próprios professores, defendendo a ideia de que contribui não só para a melhoria

das suas práticas, como também para a promoção da qualidade da aprendizagem dos alunos. Contrariando algumas críticas ao envolvimento dos professores na investigação das próprias práticas, por alegada falta de tempo e possíveis prejuízos para a aprendizagem dos alunos, o autor afirma que, pelo menos em certas circunstâncias, os professores não consideram que o estudo sistemático da própria prática seja uma sobrecarga que os afaste da sua principal missão de educar alunos (op. cit. 17-18): “On the contrary, many teachers find the experience of researching their practice to be an energizing and uplifting experience despite the difficulty of the work. Teachers often claim that researching their practice alters the way in which they perceive and interact with their pupils and enhances pupil learning”.

Sendo a investigação realizada pelo próprio professor amplamente reconhecida como uma mais-valia para a sua actuação pedagógica, bem como para o seu processo de (auto)formação, faz todo o sentido introduzir a investigação-acção nos programas de formação inicial de professores. Durante esse processo, os professores estagiários terão oportunidade de se familiarizar com alguns procedimentos de recolha e análise de informação que lhes serão úteis para uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, tornando-se, desta forma, mais capazes de resolver possíveis problemas, mas também de aprender mais sobre as suas representações e práticas de ensino.

É nesta perspectiva exploratória que Gebhard & Opbrandy (1999) sugerem o recurso à investigação-acção que, deste modo, ultrapassará “its narrow ‘problem-solving’ approach to teaching” (op. cit.: 22). Este primeiro contacto com a investigação-acção poderá ser determinante para que, no futuro, estes professores continuem a procurar encontrar explicações para o que acontece na sua sala de aula, melhorando as suas práticas, não só no que respeita a aspectos técnicos da sua actuação, mas, muito especialmente, no que se refere à sua dimensão humana. A este propósito, Zeichner (s/d) salienta a importância de os formadores de professores incluírem nos seus programas de formação a reflexão sobre as dimensões social e política das suas práticas, pois considera que só através de uma formação voltada para uma educação de qualidade para todos se poderá combater a injustiça e a desigualdade que caracterizam a sociedade em que vivemos. Para atingir este objectivo, defende o recurso à investigação-acção na formação inicial, por reconhecer que é uma estratégia de formação promotora de uma preparação dos professores para além da aquisição de competências e capacidades de tipo instrucional.

Zeichner (1998) manifesta ainda a opinião de que é importante levar a sério o conhecimento produzido pelos professores quando estudam as suas práticas, e que é um erro considerar que a investigação sobre as práticas constitui apenas uma actividade de desenvolvimento profissional (op. cit.: 12-13). Num outro trabalho, apresenta algumas das variantes que a investigação-acção em educação tem assumido em países de língua inglesa, referindo algumas dimensões em que as diferenças são mais visíveis (Zeichner, 2001: 276):

“Currently, there is a wide variety of approaches to conceptualizing, organizing and supporting educational action research. The dimensions along which action research in education have varied include the purposes and motivations of those who engage in the research, the conceptions of the action research process and the form and content of action research studies, the ways in which the findings of the research are represented by researchers to others, the relation of action research to externally produced research, (...), and the assumptions about knowledge and teacher learning that are reflected in particular research programmes.”

Embora considerando que existem relativamente poucos estudos sistemáticos sobre a associação entre investigação-acção e desenvolvimento profissional, o autor (op. cit.: 279) afirma que, em certas condições, “action research seems to promote particular kinds of teacher and student learning that teachers find valuable and transformative”.

Tendo a integração entre o desenvolvimento dos professores estagiários e dos seus alunos como principal objectivo, a equipa de supervisoras de que fiz parte tem recorrido à investigação-acção como principal estratégia de supervisão da prática pedagógica (estágio) de professores de Inglês e Alemão, desde 1995. Com a entrada em vigor do novo modelo de formação inicial estruturado em dois ciclos, a investigação-acção continuará a ser utilizada no âmbito do estágio profissional, cujo plano curricular contempla o desenvolvimento e avaliação de um Projecto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, o qual será objecto de um Relatório a defender em provas públicas.

No contexto desse projecto supervisivo, descrito no capítulo seguinte, a investigação-acção é entendida, genericamente, como uma forma de questionamento sistemático das práticas com vista ao seu aperfeiçoamento, por referência a uma pedagogia centrada no aluno. A conjugação de uma orientação reflexiva da formação e de uma pedagogia centrada no aluno está patente nos objectivos do projecto, que a seguir se enumeram:

1. Problematizar contextos pedagógicos e de formação
2. Indagar teorias (e) práticas pedagógicas
3. Promover uma pedagogia centrada nos alunos e na aprendizagem
4. Desenvolver práticas de “ensino como investigação”
5. Valorizar a autodirecção e a colaboração no desenvolvimento profissional

Pretende-se, assim, que através da investigação-acção, os professores estagiários desenvolvam a sua própria autonomia, tornando-se capazes de assumir uma posição crítica face à profissão e de intervir, de forma inovadora, nos contextos de ensino/aprendizagem, a fim de promoverem o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Na verdade, só um professor que adopte uma postura investigativa face à sua prática será capaz de promover essas capacidades nos seus alunos; só um professor que não esteja limitado à aplicação acrítica de normas e à transmissão de conhecimentos poderá contribuir para um crescimento global dos seus alunos, preparando-os para as contingências da vida numa sociedade em permanente mudança:

“So the different dimensions of teacher development must in practice be addressed together. (...) What we want for our children, we should also want for their teachers – that schools be places of learning for both of them and that such learning be suffused with enthusiasm, engagement, passion, challenge, creativity and joy. Meeting such goals is not only a challenge for teacher development but also fundamentally a challenge to our beliefs about and commitments to the kinds of schools and education we want in the postmodern world. The issue for those of us who care about teaching and teacher development is whether technically, morally, politically, and emotionally, we are up to that broader challenge.” (Hargreaves, 1995: 27-28)

O estudo que a equipa tem vindo a fazer do impacto desta estratégia de formação tem revelado que ela pode dar um importante contributo para a promoção de uma prática reflexiva voltada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Marques et al. 2001; Moreira, 1999; Moreira et al., 1999a, 1999b; Moreira et al., 2006). Os projectos de investigação-acção levados a cabo pelos professores estagiários criam condições para o questionamento de diferentes áreas da sua acção profissional, nomeadamente no que respeita a teorias práticas, aprendizagem da língua, contextos de ensino e aprendizagem, e práticas de supervisão. Embora se registem alguns constrangimentos de carácter (inter)pessoal, contextual e processual associados a esta estratégia supervisiva, com particular destaque para “a falta de tempo para o

desenvolvimento dos projectos, falta de experiência anterior de ensino e de investigação-acção, dificuldades com a reflexão sistemática sobre o trabalho do projecto, e dificuldades associadas à sua articulação com outras actividades de estágio e com o cumprimento do programa” (Moreira et al., 2006: 63), entre as suas potencialidades destacam-se as mudanças identificadas nos professores estagiários, as quais abrangem crenças e atitudes, concepções e práticas. A avaliação que os seus alunos fazem das actividades realizadas no âmbito dos projectos de investigação-acção com eles desenvolvidos reforça, de uma maneira geral, a apreciação positiva que os professores estagiários fazem do impacto da estratégia de formação, no seu próprio desenvolvimento e no dos alunos.

Talvez se possa afirmar que parte do sucesso verificado se deva ao facto de, no contexto de estágio, existirem condições para a operacionalização de alguns critérios de qualidade da investigação-acção: a) ser de natureza prática e situacional; b) estar orientada para a melhoria da acção; c) ser participada e colaborativa; d) proporcionar o desenvolvimento de todos os intervenientes (supervisor, professor, alunos); e) ser emancipatória. Neste contexto, Moreira (2005: 269) sublinha o valor da investigação-acção como estratégia potenciadora da operacionalização dos princípios subjacentes a uma pedagogia para a autonomia e a uma orientação reflexiva da formação (inicial) de professores/supervisores: “A investigação-acção colaborativa surge como elo de ligação (enquanto conceito e metodologia) entre uma pedagogia centrada no aluno e uma formação reflexiva de professores que permite operacionalizar a filosofia subjacente e conferir-lhe visibilidade, na medida em que facilita uma *progressiva consciencialização crítica* de teorias e práticas, abrindo caminho para a aquisição de competências e transformação da acção.” Também Ponte et al. (2004: 584) atribuem ao carácter reflexivo e experiencial da investigação-acção as suas potencialidades como estratégia de formação conducente ao desenvolvimento do conhecimento profissional, entendido como “knowledge about how to act in specific, complex and unpredictable situations.”

Terminado o enquadramento ético-conceptual do estudo, passo à caracterização do contexto em que foi desenvolvido – universitário e escolar.

Capítulo 3: Contexto de realização do estudo

“The context within which faculty work influences their perceptions of themselves, their students, and their relationships with students.” (Cranton & Carusetta, 2004: 279)

Embarcar num projecto de investigação em educação, qualquer que seja o contexto em que se enquadre, significa muito mais do que dar cumprimento a um conjunto de procedimentos resultantes de imperativos académicos ou requisitos duma carreira profissional. A investigação em educação requer uma convicção forte de que da educação depende o futuro dum povo (Alves, 2000), e precisa de se apoiar numa paixão pelo ensino (Day, 2004) na qual assenta a necessidade de aperfeiçoamento profissional e de intervenção nos contextos em que a acção educativa se exerce. Além disso, para a realização dum trabalho que encerra tantos desafios e obstáculos, particularmente no momento actual, em que a educação, em geral, e a formação de professores, em particular, atravessam um momento crítico, é necessário não perder a esperança, sob pena de colocarmos em risco a sua pertinência. Esperança de que a formação de professores (de língua estrangeira) volte a ter um lugar privilegiado nos currículos universitários e que deste trabalho possa resultar conhecimento relevante para quem se preocupe com a qualidade da educação como factor de desenvolvimento pessoal e social. Assim, entende-se este trabalho como a expressão duma esperança que, de acordo com Vieira (2008: ii), não significa

“(…) abraçar um idealismo ingénuo, ou uma retórica sem consequências práticas. Pelo contrário, implica construir continuamente uma visão crítica da educação, dos paradoxos e dilemas que a atravessam, das (im)possibilidades que nela se desenham a cada momento, e com base nessa visão dar passos também continuamente, por muito curtos que sejam, no sentido dos ideais que defendemos, sem desistir. Ter esperança é ter uma visão e ser persistente na lenta e sempre incompleta concretização dessa visão.”

Como já foi referido, o interesse pela temática deste estudo surgiu da combinação de vários factores derivados da actividade profissional que exerci, entre 1994 e 2007, como assistente convidada do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Sendo simultaneamente supervisora de estágio de Inglês e Alemão e docente da disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão, fui-me apercebendo, a partir dos dados da observação e da

investigação das práticas supervisivas, da necessidade de explorar modos de articulação entre a formação proporcionada aos alunos nos contextos universitário e escolar, e o projecto TPU acabou por criar a oportunidade de desenvolver um estudo neste âmbito. O estudo envolveu dois contextos de intervenção – as disciplinas de Metodologia de Ensino no 4º ano da Licenciatura e o estágio pedagógico no 5º ano –, cada um deles com as suas especificidades. O presente capítulo procura caracterizar estes contextos de intervenção, o que me remete para o seu enquadramento curricular, investigativo e superviso. Trata-se, assim, de traçar o cenário da investigação nas suas múltiplas paisagens.

3.1. Contexto universitário

A dinâmica da mudança faz-se sentir em todos os sectores da vida moderna, incluindo a própria universidade e a forma como esta se organiza. Os recentes processos de reestruturação dos cursos é um exemplo da necessidade de corresponder a imperativos de vária ordem (v. Alonso et al., 2003), situação que coloca desafios a diversos níveis da vida institucional, incluindo a natureza das investigações que aqui se realizam. A este propósito, poder-se-á colocar a questão da relevância deste estudo, se tivermos em consideração o facto de o curso que constituiu o contexto da sua realização ter sido extinto enquanto Licenciatura em Ensino. Fará sentido investir numa investigação cuja principal finalidade é estabelecer uma relação de implicação entre a qualidade da pedagogia universitária e a da formação de professores? Acredito que sim, pois nos cursos de Mestrado em Ensino (2º ciclo de formação), estruturados de acordo com as orientações decorrentes do Processo de Bolonha, a área de Metodologias do Ensino/Didácticas Específicas continua a fazer parte do currículo, no qual se insere também a iniciação à prática profissional, que envolve o desenvolvimento de projectos de investigação dos futuros professores (v. Ponte et al., 2004)³. A valorização do desenvolvimento de competências de investigação pedagógica está de acordo com os objectivos de formação deste estudo, o que reforça a convicção de que o trabalho levado a cabo não perderá a sua relevância no âmbito da investigação sobre a formação de professores. Por outro lado, a experiência pedagógica/investigativa realizada no âmbito da disciplina de Metodologia de Ensino do Alemão poderia ser desenvolvida no

³ Na Universidade do Minho, os cursos de Mestrado em Ensino entraram pela primeira vez em vigor em 2008/2009, ano em que se realizou pela última vez o estágio pedagógico das Licenciaturas em Ensino.

contexto de outras disciplinas ou cursos afins, esperando-se benefícios ao nível da qualidade da formação dos docentes dessas disciplinas e, conseqüentemente, da qualidade do processo de ensino/aprendizagem/formação dos seus alunos. Uma vez que a qualidade da formação de professores depende da qualidade da pedagogia na universidade, todas as situações pedagógicas no contexto desses cursos são, de algum modo, semelhantes. Desta forma, foi com optimismo e confiança que encarei o desafio, na perspectiva de obter resultados que possam trazer um contributo significativo para a compreensão de condições de qualidade da formação no ensino superior.

Para que a educação possa ter um efeito transformador, não bastará formar especialistas nos diferentes ramos do saber, mas torna-se cada vez mais necessário promover o desenvolvimento integrado e *co-construído* de saberes, atitudes e capacidades que permitam a construção de uma sociedade verdadeiramente viva e democrática. Este é um princípio estruturante do estudo que aqui se apresenta, o qual se enquadra no projecto TPU – *Transformar a Pedagogia na Universidade*, articulando-se ainda com um projecto de supervisão que visa promover a adopção de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, e, no âmbito destes projectos, foram desenvolvidas estratégias de formação que requerem o envolvimento activo dos futuros professores no seu próprio processo de formação pessoal e profissional, tanto no contexto do estágio pedagógico como das disciplinas de Metodologia do Ensino do Inglês (MEI) e do Alemão (MEA), que faziam parte do currículo do quarto ano da Licenciatura em Ensino de Inglês-Alemão.

Sendo este estudo um caso de investigação das próprias práticas de formação, existe uma natural interligação entre o enquadramento curricular e o enquadramento investigativo em que se desenvolveu. Contudo, nas seguintes secções, tentarei explicitar alguns aspectos de uma e de outra dessas dimensões contextuais, no sentido de facilitar a compreensão das condições da sua realização.

3.1.1. Enquadramento curricular

No ano lectivo de 2004/2005, com a participação no projecto TPU, acima referido, surgiu a oportunidade de experimentar uma nova abordagem ao programa das disciplinas de MEI e MEA, a qual consistiu em proporcionar aos alunos o contacto directo com a realidade do estágio, bem como o recurso ao portefólio reflexivo como instrumento de aprendizagem e avaliação. Os alunos desenvolveram pequenos estudos

de caso centrados no trabalho realizado por colegas estagiários envolvidos no projecto de supervisão em curso dinamizado pela equipa de supervisoras do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

A experiência pedagógica que deu origem à primeira fase deste estudo foi levada a cabo no segundo semestre (Barbosa, 2006a/b; Barbosa et al., 2005), envolvendo uma turma de vinte e quatro alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Inglês/Alemão, no âmbito da disciplina de MEA. Vinte e dois destes alunos tinham frequentado a disciplina de MEI, no primeiro semestre, contexto em que se lançaram os alicerces do projecto, com a colaboração das colegas Isabel Sandra Fernandes e Madalena Paiva, que eram responsáveis pela disciplina e também supervisoras na equipa a que eu pertencia.

A experiência do primeiro semestre permitiu aos alunos a familiarização com a novidade da abordagem, em que lhes era requerido um envolvimento nos processos de ensino e aprendizagem muito mais activo do que era habitual no seu percurso académico. Apesar disso, nem sempre era fácil envolvê-los em processos de reflexão e negociação de aspectos desses processos, o que se reflectia na dinâmica das aulas, como tive necessidade de registar na seguinte entrada do meu diário, logo no início do segundo semestre:

Já pouco falta para a conclusão de mais um dia, mas sinto que não posso adiar este momento de reflexão sobre a aula de terça-feira. Saí da aula com a cabeça cheia de ideias, às quais se foram juntando outras, pois não deixei de pensar nela, até porque tenho, desde então, andado a pensar na próxima. E antes que as ideias se baralhem, o melhor é pô-las no papel e deixar que elas se explanem sem atropelos. Por onde começar? A forma mais natural para mim é pôr as emoções em primeiro lugar, e o que ficou desta aula continua a ser um sentimento agradável. Preparei a aula, como de costume, a pensar nos alunos. Tentei oferecer-lhes algo do que me dá prazer, para que o pudessem também experimentar. Tentei “provocá-los”, para os envolver na discussão do que considero importante para o desenvolvimento de uma atitude crítica face à profissão. Acho que consegui, pelo menos em parte, atingir este último objectivo. Vários alunos participaram na discussão, embora ainda haja muitos que talvez precisem de um empurrãozinho mais individualizado. Vou estar atenta a estes casos, para ver se consigo ouvir todas as vozes e dar voz a todos os elementos da turma. (Diário de Investigação-Formação, 23/02/05)

As disciplinas de MEI e MEA, programadas e desenvolvidas com propósito semelhante, sempre se assumiram como um contexto privilegiado para o desenvolvimento profissional dos alunos, no quadro duma orientação reflexiva da

formação de professores de Língua Estrangeira, expressa nos seguintes objectivos programáticos de MEA, comuns aos de MEI:

“A finalidade geral da disciplina (...) é facilitar o **desenvolvimento de atitudes, saberes e capacidades que possibilitem aos alunos a futura tomada de decisões enquanto professores de língua estrangeira.**

Sem constituir um "treino" para o estágio, esta disciplina representa, sobretudo, um espaço de *consciencialização, interpretação, confronto e reconstrução* de concepções acerca do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira (LE) em contexto escolar. Neste sentido, a aquisição e o alargamento do conhecimento, parte integrante da finalidade acima expressa, só fazem sentido se efectuados de forma *reflexivo-investigativa*, ou seja, se esse conhecimento for questionado e (re)construído como teoria subjectiva por cada aluno de forma diferenciada, no contexto de outros saberes e formas de pensar, e em confronto com eles.

Definem-se como objectivos de uma abordagem reflexiva no âmbito da MEA :

1. Consciencializar concepções, teorias e crenças pessoais relativas ao ensino/aprendizagem da LE;
2. Problematizar "ideias feitas", tacitamente aceites ou muito pouco discutidas;
3. Adquirir informação relevante sobre o ensino e a aprendizagem da LE;
4. Confrontar diferentes perspectivas e opiniões sobre os assuntos tratados;
5. Reflectir sobre áreas problemáticas do ensino e aprendizagem da LE;
6. Expressar opiniões pessoais;
7. Reformular posições e concepções anteriores sobre os aspectos abordados;
8. Desenvolver atitudes e capacidades de investigação de contextos e práticas profissionais;
9. Desenvolver uma atitude crítica: a) face ao saber pedagógico, b) face à disciplina de MEA, c) face ao papel como aluno(a) de um curso de formação de professores e d) face ao curso frequentado.” (Programa da disciplina)

No âmbito do Curso, as disciplinas de Metodologia de Ensino funcionavam em regime de aulas teóricas e práticas, com uma carga horária de cinco horas semanais (uma aula teórica de duas horas e uma prática de três). Para que as experiências de aprendizagem realizadas neste contexto se tornassem relevantes à experiência do estágio, era necessário reforçar a aproximação dos estudantes a uma prática que se pretendia de tipo reflexivo, principal objectivo do referido projecto de supervisão. Assim, a partir do ano de 2004/2005, os objectivos do programa de ambas as disciplinas passaram a incluir a explicitação dum conjunto de competências, decorrentes dos princípios pedagógicos subjacentes ao projecto TPU (Vieira et al., 2002), apresentadas no capítulo seguinte.

Considerou-se também importante promover a articulação vertical entre a

disciplina de MEA, a decorrer no 2º semestre, e a de MEI, no 1º semestre, pelo que colaborei na planificação e monitorização das actividades a realizar nesta disciplina. O seguinte excerto do meu diário dá conta dos primeiros momentos desta fase em que se procedeu à explicitação de intenções pedagógicas para os dois semestres:

Como é importante que os alunos percebam que se pretende articular as duas disciplinas, estarei presente na aula de apresentação, na qual passaremos um questionário para recolha de concepções dos alunos sobre pedagogia universitária e ainda as suas expectativas face a MEI. Na aula seguinte será apresentada uma síntese das respostas, a qual será a base de trabalho para a identificação de competências a desenvolver neste contexto de formação. Explorar-se-ão os objectivos do programa da disciplina, em função das competências que se pretende desenvolver – reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação – para avançarmos para a definição de estratégias que promovam o seu desenvolvimento. Entre várias possibilidades, pretendemos propor a adopção do portefólio da disciplina, o qual assumirá um papel importante no processo de aprendizagem, incluindo a avaliação. A forma de operacionalização desta estratégia será objecto de negociação com os alunos, no que respeita ao seu conteúdo e peso na avaliação sumativa.

Passo a passo, fomos vendo concretizar-se um plano de acção para várias aulas, deixando-nos com uma sensação de casa arrumada. Temos consciência de que não é possível planificar com muita antecedência, pois muito do que vier a ser feito vai emergir das próprias aulas e do processo de negociação que se pretende desenvolver. Por isso, propus às colegas que tenhamos uma reunião semanal para a preparação de aulas, para que o trabalho seja estruturado e realizado sem grande ansiedade.

Mais uma vez senti que trabalhar em colaboração com as colegas é muito reconfortante. (Diário de Investigação-Formação, 10/09/04)

O trabalho realizado pelos alunos em MEI teve continuidade em MEA, pretendendo-se, deste modo, conferir maior coerência e relevância ao processo de formação dos alunos. No sentido de promover a qualidade deste processo no âmbito da disciplina de MEA, procedi à implementação de estratégias de ensino/aprendizagem promotoras das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação, tornando a minha própria acção objecto de investigação, sob a forma de um estudo de caso cujos objectivos se inscrevem nalgumas das finalidades do projecto TPU, como a seguir se explicita.

3.1.2. Enquadramento investigativo

No âmbito das funções supervisivas, e como já foi referido, colaborei num

projecto de supervisão que, desde 1995/96 foi implementado por uma equipa de supervisoras do Departamento de Metodologias da Educação, e que adopta a investigação-acção como estratégia privilegiada de formação inicial de professores reflexivos (v. Moreira, 1999; Moreira, 2001; Moreira, Vieira & Marques, 1999a, b; Moreira et al., 2002).⁴ Deste envolvimento resultou a minha motivação pelo estudo do discurso supervisivo como importante factor de desenvolvimento profissional de professores estagiários de Inglês, tendo, em 2003, obtido o grau de Mestre em Educação – Área de Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, com a dissertação *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários*. Este estudo (Barbosa, 2003), em articulação com outros realizados no seio da equipa (Fernandes, 2005; Paiva, 2005), permitiu chegar a algumas conclusões quanto a aspectos importantes a considerar numa formação emancipatória dos professores estagiários, nomeadamente o aprofundamento do processo de reflexão, de modo a promover, de forma mais explícita, a reconstrução de teorias e práticas. O envolvimento nestas actividades contribuiu para uma crescente tomada de consciência da importância de promover o desenvolvimento de competências essenciais a uma crescente autonomia profissional. Se a investigação-acção favorecia o desenvolvimento deste perfil profissional, era importante que, ainda na componente curricular do curso, os estudantes tivessem acesso a experiências de aprendizagem que lhes permitissem desenvolver aquelas competências, nomeadamente através da reflexão crítica sobre concepções e práticas pedagógicas. Estas experiências tornavam-se ainda mais pertinentes se tivermos em consideração o facto de que apenas uma parte dos estagiários teriam oportunidade de desenvolver projectos de investigação-acção, uma vez que esta estratégia de supervisão não era genericamente adoptada na Universidade do Minho⁵.

A minha participação, como observadora, no projecto *Transformar a pedagogia*

⁴ Antes da adopção da investigação-acção como estratégia supervisiva, o trabalho desenvolvido com os professores estagiários já se baseava essencialmente no modelo de supervisão clínica, no enquadramento de uma orientação reflexiva (Vieira, 1993).

⁵ Até 2008/2009, ano em que funcionou pela última vez o estágio das Licenciaturas em Ensino pré-Bolonha, o projecto supervisivo envolvia apenas os estagiários supervisionados por docentes do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia, o que equivale a metade do total dos alunos das Licenciaturas em Ensino de Português-Inglês e Inglês-Alemão. Os restantes trabalhavam sob orientação pedagógica de docentes do Instituto de Letras e Ciências Humanas. A partir de 2009/2010, nos Mestrados em Ensino, a supervisão da prática pedagógica caberá somente a docentes do Departamento de Metodologias da Educação, os quais acompanharão o desenho, desenvolvimento e avaliação de um projecto de intervenção pedagógica, na base do qual os estagiários elaborarão um relatório de estágio a defender em provas públicas.

na universidade – experiências de investigação do ensino e da aprendizagem (Vieira, 2003; Vieira et al., 2003, 2004) constituiu também um importante factor de motivação para este estudo. Este projecto, que integrou a realização de estudos de caso de inovação pedagógica levados a cabo em disciplinas leccionadas pelos elementos da equipa de investigação, tinha as seguintes finalidades:

- 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.

Na base deste projecto estava um conjunto de princípios pedagógicos já apresentados e definidos por Vieira et al. (2002: 32-33) – Intencionalidade, Transparência, Coerência, Relevância, Democraticidade, Reflexividade, Autodirecção e Criatividade/Inovação – dos quais destaquei os três últimos, por serem aqueles que mais directamente favorecem o desenvolvimento das correspondentes competências, consideradas essenciais ao desenvolvimento dos projectos realizados no ano de estágio. Relembremos a sua definição:

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.

AUTODIRECÇÃO: a acção pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, auto-avaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de auto-estima e autoconfiança.

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 resolução de problemas, desenvolvimento de projectos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

Foi com estes princípios em mente que viria a questionar e inovar a prática anterior no âmbito daquelas disciplinas do currículo de formação, no sentido de a melhorar. Ainda antes da definição do tema para este estudo, começava a tornar-se evidente a influência motivacional do TPU, como revela um texto escrito em 2004 como forma de reacção à leitura do relatório do projecto (Vieira et al., 2004). Nesse texto, intitulado “Cedendo a um impulso”, pode ler-se:

A impressão geral que este relatório me deixa é a de um trabalho em que se conjugaram de forma equilibrada o entusiasmo e o rigor. Nota-se um grande envolvimento afectivo neste processo de inovação pedagógica, que, a par da fundamentação teórica que a suporta, dá força ao trabalho, que eu senti como estímulo a um maior envolvimento no projecto de auto(trans)formação. O quadro que pintaste fez-me sentir a vontade de visitar os lugares que percorreste, não necessariamente para fazer uma réplica da tua pintura, mas para captar as minhas próprias perspectivas. Sei que não serei capaz de produzir um trabalho com esta complexidade, mas o que aprendi com ele encorajou-me a aventurar-me. Se esta for uma das funções dos relatórios de investigação, no que me toca está cumprida.

Passados muitos dias...volto à minha reflexão, agora talvez menos emotiva, mas não menos entusiasmada. Volto a folhear o relatório, e volto a ter a certeza de que este vai ser um texto de referência para o meu futuro trabalho, não só como exemplo de como fazer um relatório deste tipo, mas como fonte de informação a diversos níveis.

Não me surpreendeu o empenhamento e o rigor patentes no trabalho, mas o que acima de tudo me impressiona é o nível de criticidade que consegues atingir, mesmo tratando-se do teu próprio trabalho. Foi, realmente, a secção 3.2.3., destinada à análise dos processos de transformação, que mais novidades e ensinamentos me trouxe, quer pela riqueza das experiências referidas, quer pela forma como foram interpretadas. Acho muito enriquecedor ter acesso a reflexões de outros colegas, nas quais dão conta de aspectos importantes do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Quantas vezes nos identificamos com dilemas, ansiedades, incertezas e até medos aí expressos, saindo da leitura mais fortes, pelo simples facto de já não nos sentirmos sós!

Dando continuidade a este projecto, surgiu o projecto *Transformar a pedagogia na universidade: condições de (im)possibilidade* (2004-2006), no qual participei como membro da equipa, e que tinha as seguintes finalidades:

- Caracterizar representações e práticas de gestão da qualidade do ensino;
- Caracterizar representações e práticas de inovação pedagógica;
- Desenvolver metodologias pedagógicas e investigativas facilitadoras da integração ensino-investigação-formação profissional;
- Promover a valorização institucional da pedagogia, pela divulgação e escrutínio interpares nos contextos de acção profissional.

Estando, nesta fase, já definido que este estudo iria ter por base a experiência pedagógica a desenvolver na disciplina de MEA, foi ainda antes do final do ano lectivo de 2003/04, em colaboração com as colegas que iriam leccionar a disciplina de MEI e com o apoio da coordenadora do projecto TPU, simultaneamente supervisora do meu projecto de doutoramento, que dei os primeiros passos no processo da sua preparação, como ficou documentado na primeira entrada do meu Diário de Investigação-Formação. Aqui reafirmo a minha motivação para o trabalho, pelo que significa no processo de crescimento pessoal e profissional que sempre valorizei ao longo da minha (já longa) carreira:

(...) Começar a planear este trabalho enche-me de entusiasmo, ao mesmo tempo que me inquieta e até me assusta. Será que vou ser capaz de dar saída a um projecto deste fôlego? Tento convencer-me, como sempre faço quando as coisas se complicam, de que tudo se faz. É preciso dar tempo ao tempo e não deixar que as dificuldades vençam antes de as enfrentar. É verdade que a antevisão deste trabalho se afigura, por vezes, como algo gigantesco semelhante a uma montanha intransponível. Mas logo penso que se der um passo de cada vez não será impossível ultrapassar as dificuldades, à medida que elas forem surgindo. E é isso que me anima a agarrar este projecto que, nesta fase da minha vida é muito mais do que um exercício académico. Aceitar o desafio do doutoramento é uma aventura que não quero perder, pois é uma oportunidade para novas e importantes aprendizagens, isto é, para subir mais uns degraus da escada do desenvolvimento pessoal e profissional. É também uma forma de me pôr à prova em muitos aspectos, e tenho consciência de que um desses aspectos será a minha capacidade de auto-regulação e disciplina. Esta entrada no diário é uma tentativa de assumir este compromisso perante mim própria, pois sei que esta é uma das minhas limitações. (Diário de Investigação-Formação, 20/07/04)

A colaboração, no âmbito deste projecto, foi particularmente importante como factor de autoformação, não só porque implicava actividades de planificação conjunta, mas também porque a co-docência criou oportunidades de observação interpares, uma

prática inovadora no âmbito do projecto TPU ⁶, a cujos constrangimentos e potencialidades faço referência numa das entradas do meu diário, no início do 1º semestre, reflexão suscitada pela observação duma aula da minha colega Madalena:

Mais uma aula, e mais uma vez o meu papel foi de observadora participante. (...) Colocou-se nesta aula a questão da observação de aulas e dos constrangimentos a ela associados. É natural que a presença de observadores externos possa ser um factor de inibição para o professor, e até para os alunos. É uma questão que se coloca no contexto de estágio e que se pode colocar também no âmbito da observação interpares, no TPU. Mas aqui o papel de observador também é delicado e dilemático. Se, por um lado, é importante partilhar os dados de observação com os colegas observados, pois dessa partilha poderá resultar desenvolvimento profissional para observados e observadores, por outro lado não é sem receios que expomos a nossa perspectiva sobre as aulas observadas. Além de poder não corresponder às expectativas do observado e às suas representações sobre si mesmo e sobre a sua acção, o próprio observador está a expor-se através da forma como revela a sua visão do que observou. É necessária uma grande confiança entre os colegas, para que a observação interpares funcione com benefícios para os envolvidos nesse processo. Passar por este tipo de situação, algo fragilizante para uns e outros, terá de ser, em si, uma oportunidade de crescimento, pelo menos no que respeita à capacidade de arriscar e de superar possíveis “desilusões” a respeito de nós próprios. (Diário de Investigação-Formação, 05/10/04)

O seguinte texto foi o que escrevi no âmbito da observação interpares, no papel de observadora não participante duma outra aula leccionada pela Madalena. Nele refiro alguns desafios e dificuldades inerentes à observação interpares, tanto na perspectiva do observador como do observado:

Foi a primeira vez que estive nesta aula como observadora externa. Nas outras sentia-me “da casa”, intervinha quando me parecia adequado e tomava as minhas notas sobre o que ia observando. Desta vez até o lugar onde me sentei foi diferente. Estava num outro grupo, o dos observadores. Esta posição fez-me sentir também mais distante dos acontecimentos e dos actores. E não foi mais fácil por isso. (...)

Passando esta aula em revista, fica-me a imagem de uma professora que me pareceu particularmente sensível à nossa presença, como observadores, e imaginei-me na mesma situação. Imaginei-me também a dar uma aula, assistida, num daqueles dias de enxaqueca, como foi o teu caso. Tudo isto me fez pensar na necessidade de reforçar a segurança com que vimos para a sala de aula. Já tenho dito, em conversas convosco, que a oportunidade que tenho de ser observadora antes

⁶ No contexto deste projecto, a observação de aulas entre colegas traduzia-se na produção de textos reflexivos do professor observador e do professor observado, que os trocavam entre si. Tinha como objectivo central a reflexão dialógica sobre a prática (Oliveira et al., 2005)

de vir a ser observada, me dá alguma vantagem relativamente a ti e à Sandra, pois fico alerta para aspectos que me poderiam passar despercebidos. Mas também acho que é importante encararmos o projecto TPU com muito entusiasmo, tendo consciência das exigências que nos coloca. Não podemos perder de vista os princípios pedagógicos que lhe estão subjacentes, entre os quais o da coerência me parece particularmente importante, por exigir uma reflexão sobre teorias (e) práticas e regulação da acção em função dessa reflexão. Por muita informalidade que tentemos adoptar, o trabalho que estamos a desenvolver requer um esforço de preparação que poderíamos não sentir tão necessário nas nossas rotinas. Esta consciencialização é para mim muito importante e, apesar de achar que a observação interpares não é uma estratégia de formação cómoda, tenho que reconhecer que é muito útil, não só pelos aspectos que já referi, mas porque este exercício de escrita partilhada, que, pela minha parte, não consigo fazer de forma rápida e sem hesitações, me pode ajudar a adquirir também alguma segurança como observadora. (Texto sobre a aula da Madalena de 23/11/04)

Ao longo do estudo, principalmente no 2º semestre, a observação interpares, pelo confronto de visões que proporcionou, assumiu um importante papel como estímulo à reflexão para, na e sobre a acção, condição necessária à inovação pedagógica. Alguns comentários recebidos tiveram também o reconfortante efeito do reforço positivo que, na fragilidade da minha situação de “professora observada”, foi essencial para a consolidação das minhas teorias práticas e para promover a autoconfiança necessária perante os riscos inerentes à inovação. Embora a observação não constituísse uma estratégia de avaliação formal da experiência, a sua realização no âmbito do projecto TPU foi uma dimensão contextual relevante ao meu desenvolvimento.

3.2. Contexto escolar – Estágio pedagógico

A segunda fase deste estudo desenvolveu-se no ano lectivo de 2005/2006, correspondente ao quinto ano da Licenciatura, no contexto da iniciação à prática profissional. De acordo com os critérios de distribuição do serviço de supervisão entre os docentes do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia e do Instituto de Letras Ciências Humanas, foram-me atribuídos, no ano lectivo de 2005/2006, dois núcleos de estágio. Um deles, onde supervisionei as disciplinas de Inglês e Alemão, funcionou com um grupo de quatro estagiários, três do sexo feminino e um do sexo masculino, numa escola secundária do centro urbano de Braga, e o outro, onde supervisionei a disciplina de Alemão, com um grupo constituído por dois elementos do sexo feminino e um do sexo masculino, numa escola situada em

Vila Praia de Âncora.

Todos os estagiários, à excepção do elemento do sexo masculino da Cooperativa de Ensino Ancorensis, tinham frequentado as disciplinas de Metodologia de Ensino no ano anterior, cujos programas integravam objectivos enquadrados no projecto TPU acima referido. Assim, todos, excepto este último, esperavam dar continuidade ao trabalho aí iniciado, agora numa perspectiva essencialmente prática. Depois do contacto estabelecido com as práticas dos seus colegas estagiários, todos esperavam ter oportunidade de desenvolver, em contexto escolar, as competências que constituíam os objectivos de formação definidos no contexto académico, com vista à construção da sua autonomia profissional – reflexividade, autodirecção e criatividade/inação.

Apesar das naturais diferenças individuais, quer em termos de personalidade, quer no que respeita às competências previamente adquiridas, o grupo colocado na escola de Braga revelou-se bastante coeso, tendo sempre conseguido ultrapassar as dificuldades de forma positiva e em espírito de abertura. No caso da Cooperativa de Ensino Ancorensis, as duas estagiárias trabalharam sempre em estreita colaboração, mas o terceiro elemento, provavelmente por não ter feito parte da turma do quarto ano, esteve sempre um pouco à margem do projecto e teve alguma dificuldade em articular o seu trabalho com o das colegas, o que em certos momentos foi sentido como um factor de constrangimento ao desenvolvimento dos seus projectos. Pela sua falta de preparação prévia, na linha do trabalho iniciado em MEI e MEA, este estagiário preferiu não participar no meu estudo. Assim, participaram no estudo seis estagiários.

Ambas as supervisoras da escola de Braga tinham vários anos de experiência de supervisão, tendo a de Alemão trabalhado comigo em anos anteriores. A supervisora da Cooperativa de Ensino Ancorensis tinha exercido, nos dois anos anteriores, as suas funções em colaboração com o Instituto de Letras e Ciências Humanas, sendo esta a sua primeira experiência no âmbito do projecto de supervisão da equipa de supervisoras do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia, o qual será apresentado adiante, na secção 3.2.2.

Sendo os projectos de I/A dos estagiários implementados nas turmas das supervisoras, não teria sido possível levar a cabo este estudo sem a sua colaboração, com a qual pude contar, desde o início do ano lectivo, ainda que com diferentes níveis de envolvimento. Na seguinte entrada do meu diário, dou conta da minha tentativa de as envolver activamente no trabalho dos estagiários:

Já reuni com os dois núcleos de estágio com que vou trabalhar este ano e com os quais pretendo implementar a segunda fase do projecto de investigação. (...) Uma vez que as turmas em que virão a dar algumas aulas são as turmas das supervisoras, a realização de um projecto que assente na investigação-acção só será possível se pudermos contar com a colaboração das supervisoras, colaboração essa que terá de passar pelo reconhecimento de que desenvolver um projecto dessa natureza é relevante para si próprias e para os seus alunos. Esta tem sido, portanto, uma das minhas principais preocupações, pois, além de não quereremos, na nossa equipa, abandonar um projecto de formação em cujas potencialidades acreditamos, não gostaria que os estagiários não tivessem oportunidade de experimentar uma estratégia que consideraram contribuir para o desenvolvimento das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação. Por outro lado, sem esta oportunidade, não vejo como seria eu capaz de estabelecer uma relação entre o trabalho realizado nas disciplinas de Metodologia e o estágio, já que foi esta a modalidade a que eles tiveram acesso directo através do projecto “Compreender o estágio...um estudo de caso”.

Assim, com a bagagem cheia de incerteza, inquietação, expectativa, mas também esperança, meti os pés ao caminho e fui às escolas onde vou acompanhar os meus estagiários. No dia 29 de Setembro reuni, na Esc. Sec. D. Maria II, e ontem fui a Âncora com a Sandra, fazer também a primeira reunião com o núcleo. Os objectivos desta reunião foram envolver todo o núcleo na reflexão sobre a definição de objectivos de formação a incluir no plano de formação que deveremos apresentar à Comissão de Estágio. (...) Perdemos muita da autonomia que tínhamos na condução do nosso projecto de formação, pelo facto de os estagiários não terem turma própria, o que torna necessário investir num trabalho muito mais colaborativo com as escolas. E este foi um dos aspectos a que dei particular importância na agenda para a primeira reunião com cada núcleo. Fiz questão de fazer sentir às supervisoras que não conseguirei ser útil no processo de formação dos estagiários se não puder contar com elas, e expressei o desejo de termos o maior número possível de sessões/seminários conjuntos.

Deste primeiro contacto, saí com a impressão de que se começam a vislumbrar horizontes de possibilidade. Fiquei muito satisfeita com o resultado da reunião em ambas as escolas (...). (Diário de Investigação-Formação, 05/10/05)

Mas o grau de envolvimento das supervisoras neste trabalho nem sempre correspondeu a estas expectativas iniciais, facto que registei numa outra entrada do diário:

Hoje fui a Âncora fazer a primeira pré-observação deste ano lectivo. À semelhança do que frequentemente acontece, a planificação apresentada pelo estagiário, sob orientação da supervisora da escola, não incluía nem uma definição de objectivos de aprendizagem em função do desenvolvimento de competências, nem revelava reflexão sobre a abordagem pedagógica subjacente às actividades propostas, pois não apresentava a definição dos papéis assumidos pelos alunos. Grande parte da reunião centrou-se na problematização das práticas de planificação em

função do impacto formativo da inclusão destas duas dimensões. Foi um momento de explicitação de princípios inerentes à planificação de aulas, pelo que foi bom ter podido contar com a presença da supervisora da escola. (...)

Penso que a discussão foi proveitosa, pois foi possível confrontar pontos de vista diferentes, apresentar dúvidas e reflectir conjuntamente sobre formas alternativas de ensinar e aprender. Foi bom que estas discussões fossem partilhadas por todos os elementos do núcleo, pois é importante que os estagiários não se sintam divididos entre diferentes formas de abordar questões centrais ao seu desenvolvimento. (...) Espero que o clima de abertura que me parece existir neste núcleo permita continuarmos a trabalhar em função do que é mais importante para os estagiários.

Na escola D. Maria II não está a ser fácil conseguir esta colaboração, pois aqui estes aspectos da planificação [objectivos segundo a taxonomia de Munby e papéis pedagógicos] continuam a ser vistos como algo que me diz respeito, enquanto supervisora da universidade. Os estagiários podem incluí-los nas suas planificações, mas as aulas que eu não analisar com eles não serão, ao que parece, discutidas nesta perspectiva. Por isso, os estagiários deste núcleo manifestaram a necessidade de nos debruçarmos sobre a questão da planificação, o que será feito num seminário que agendamos para o dia 8 de Novembro. Vou dar conhecimento às supervisoras da escola da realização deste seminário, e, se quiserem participar, teremos oportunidade de confrontar concepções e práticas, podendo chegar a algum consenso sobre o que é importante ter em atenção na planificação de aulas. (...). (Diário de Investigação-Formação, 27/10/05)

No final do ano, as supervisoras envolvidas disponibilizaram-se para uma entrevista, na qual me facultaram a sua visão sobre a forma como tinha decorrido o estágio. Esta entrevista constitui uma importante fonte de informação, pois permitiu a triangulação das suas perspectivas com os dados obtidos junto dos estagiários e através da minha própria observação, nomeadamente no que respeita ao seu grau de envolvimento nos projectos.

3.2.1. Organização e funcionamento do estágio

Até ao ano lectivo de 2004/2005 (ano em que os alunos que participaram neste estudo realizaram os seus estudos de caso centrados nos projectos de investigação-acção dos seus colegas estagiários), os estagiários das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho eram colocados, em grupos de três ou quatro elementos, em escolas cooperantes, sendo as funções de todos os intervenientes no processo – supervisores da Escola, supervisores da Universidade e estagiários – definidas no Regulamento de Estágio, documento regulador comum a todas as Comissões de Estágio das Licenciaturas em Ensino da Universidade. Até esta data, os estagiários tinham o

estatuto de professores estagiários, sendo-lhes atribuídas turmas próprias, pelas quais eram responsáveis, bem com a correspondente remuneração.

Em finais de Julho de 2005, já em fase de constituição dos grupos de estágio e respectiva distribuição pelas escolas disponíveis para colaborar com as diferentes Comissões de Estágio, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei nº 121/2005, no qual se estabeleciam alterações significativas à organização e forma de funcionamento do estágio, justificadas por razões de ordem essencialmente económica:

“(…) no momento em que se mostra especialmente premente a implementação de um plano transversal de contenção de despesa pública compatível com o cumprimento das metas assumidas no Pacto de Estabilidade e Crescimento, julga-se oportuno promover a reavaliação e o aperfeiçoamento de alguns aspectos estatutários ligados ao exercício da função docente que a experiência resultante da sua aplicação demonstrou ser necessário introduzir.” (Ministério da Educação, 2005)

No Artigo 2º deste Decreto-Lei, especificamente dedicado aos Estágios Pedagógicos, ficou estabelecido o seguinte: “A realização, nos estabelecimentos de ensino não superior, dos estágios pedagógicos das licenciaturas do ramo de Formação Educacional e das licenciaturas em ensino assume a modalidade de prática supervisionada, pelo que não dá lugar à atribuição de turma aos alunos estagiários e não confere direito a qualquer retribuição”.

O momento em que estas alterações foram apresentadas não foi sentido como oportuno pelas partes envolvidas, tendo o seu impacto sido particularmente negativo nos estagiários, que viram os seus planos (de vida) alterados de forma inesperada. O presente estudo dá conta das implicações destas mudanças na motivação dos estagiários para um trabalho que tinham antecipado de forma diferente, de acordo com as práticas estudadas no âmbito das disciplinas de MEI e MEA.

Para fazer face à nova realidade, as Comissões de Estágio viram-se forçadas a reunir, com carácter de urgência, a fim de delinear formas de acção compatíveis com as determinações ministeriais. Em resultado do trabalho realizado, surgiu um documento, assinado pelo Coordenador e pelos Presidentes das Comissões de Estágio das Licenciaturas em Ensino, intitulado “Orientações Iniciais para a Organização do Estágio Pedagógico: Documento de trabalho para o ano lectivo de 2005/06”. Aqui se faziam propostas de formas de concretização e/ou adaptação de algumas das alíneas do Regulamento de Estágio, “entendidas enquanto resposta imediata da instituição à

alteração do estatuto do estagiário e das condições em que realiza o estágio”.

As alterações acima referidas foram sentidas como um factor de constrangimento à realização do projecto de supervisão tal como vinha sendo desenvolvido desde 1995, nomeadamente no que diz respeito às condições para realizar projectos de investigação-acção que fossem estruturados e sistemáticos. Na secção que se segue apresento sumariamente este projecto.

3.2.2. Projecto de supervisão na educação em línguas estrangeiras

O projecto de supervisão acima referido, desenvolvido por uma equipa de supervisoras de Inglês e Alemão do Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, no âmbito do Estágio Integrado das Licenciaturas em Ensino de Português-Inglês e Inglês-Alemão, intitulava-se, à data da realização deste estudo, “A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários”. Devido aos novos moldes de funcionamento do estágio, nomeadamente o facto de os estagiários não poderem desenvolver os seus projectos em turmas próprias, estes passariam a designar-se “Projectos de Reflexão-Acção”. Embora assentando nos mesmos princípios e metas (v. Figura 3; Moreira et al., 2006: 50), passaram a ser menos sistemáticos no que diz respeito à dimensão investigativa, e também mais reduzidos na sua duração, com efeitos no seu impacto.

O projecto alia a formação reflexiva de professores estagiários ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, através do recurso à investigação-acção como principal estratégia de formação, e os seus objectivos são, como já foi referido: 1. Problematizar contextos pedagógicos e de formação, 2. Indagar teorias (e) práticas pedagógicas, 3. Promover uma pedagogia centrada nos alunos e na aprendizagem, 4. Valorizar a autodirecção e a colaboração no desenvolvimento profissional e 5. Promover um posicionamento crítico face à profissão.

Tal como nos anos anteriores, as Comissões de Estágio de Inglês-Alemão e Português-Inglês dinamizaram um conjunto de acções de formação com vista à

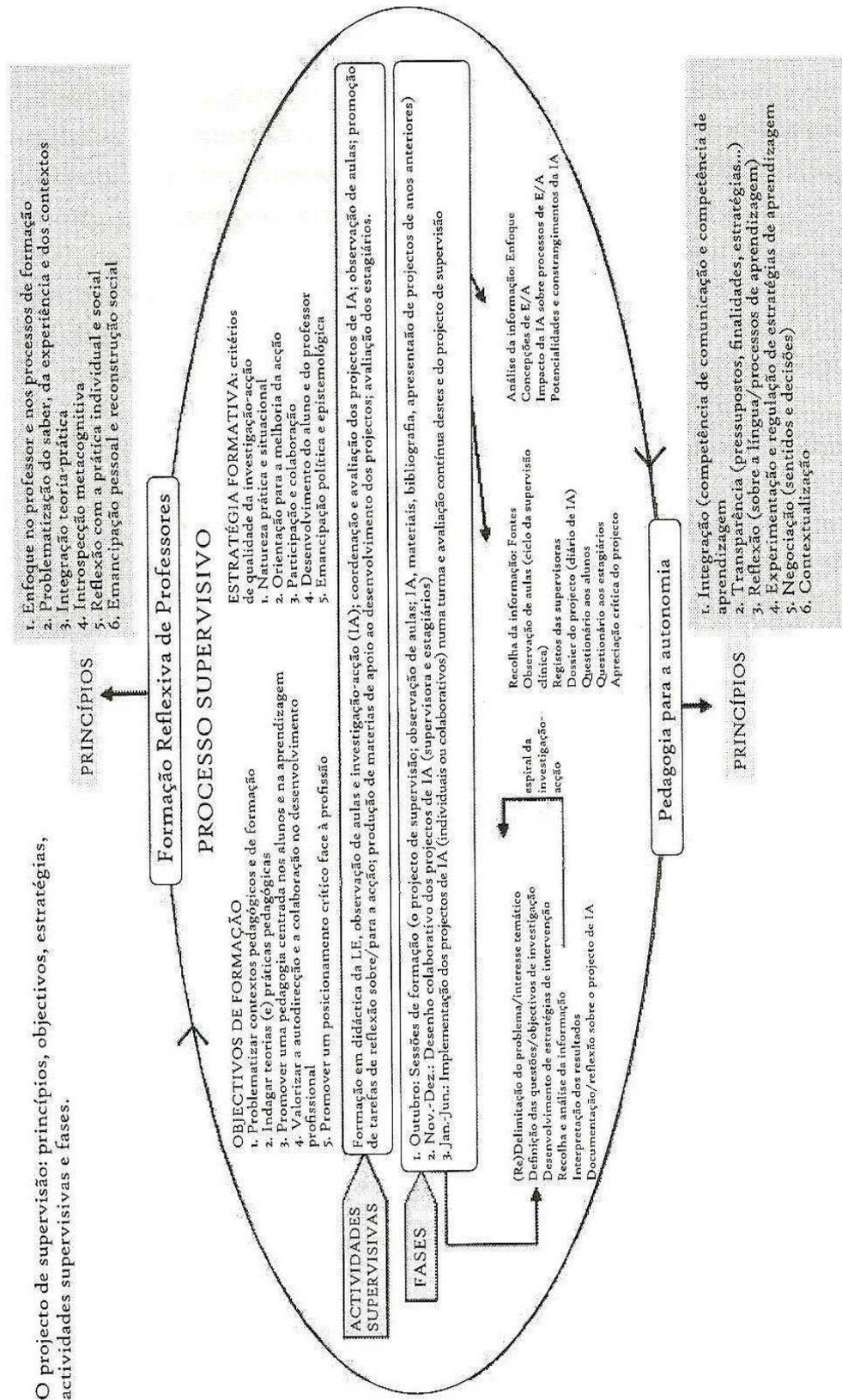


Figura 3: Esquema-síntese do projecto de supervisão (Moreira et al., 2006)

preparação dos estagiários para o desenvolvimento dos seus projectos de investigação-acção. Estas sessões tiveram lugar à segunda-feira, dia reservado ao trabalho com os núcleos, entre os dias 3 e 17 de Outubro de 2005, incidindo nas seguintes temáticas: “Construção do Portefólio de Estágio”, “Observação de Aulas” e “Investigação-acção”, sendo esta última dirigida aos estagiários dos núcleos supervisionados pela nossa equipa. Durante estas sessões, os estagiários receberam, como habitualmente, um caderno de apoio ao desenvolvimento dos seus projectos, contendo os seguintes elementos (Vieira et al., op. cit. :51):

- um resumo do projecto geral de supervisão, onde se explicitam os seus pressupostos, finalidades, actividades e etapas de desenvolvimento;
- um questionário sobre razões para a escolha da profissão, concepções e representações sobre papéis pedagógicos na aula de língua e princípios de actuação;
- uma folha de registo do sumário do projecto de investigação-acção a realizar, acompanhada por exemplos de anos anteriores;
- guias de preparação e avaliação de estratégias de investigação-acção, instrumentos-base do desenvolvimento de um Diário de Investigação-Formação, com exemplos ilustrativos da sua utilização;
- uma listagem de elementos a incluir no dossiê de investigação, assim como critérios para a sua avaliação⁷;
- um guia de apreciação crítica dos projectos, orientador da reflexão final sobre o trabalho desenvolvido;
- exemplos variados de materiais e instrumentos de ensino/aprendizagem/investigação retirados da literatura ou utilizados por colegas de anos anteriores no âmbito dos seus projectos, a título ilustrativo;
- exemplos variados de materiais de regulação das práticas de (auto)supervisão, desenvolvidos por supervisores ou retirados da literatura;
- um questionário de opinião dirigido aos alunos, a utilizar no final dos trabalhos, como fonte de informação sobre o impacto dos projectos junto dos mesmos;

⁷ No contexto deste estudo, o dossiê deu lugar a um portefólio reflexivo, no qual os estagiários documentaram o trabalho realizado no âmbito do projecto de investigação-acção, dando continuidade ao portefólio iniciado no ano anterior, nas disciplinas de MEI e MEA. Os critérios de avaliação passaram a integrar as competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação, constantes dos objectivos de formação definidos na primeira fase do projecto, nas disciplinas de MEI e MEA.

- um questionário sobre as potencialidades e constrangimentos da investigação-acção no ano de estágio;
- uma selecção de textos sobre o projecto de supervisão e investigação-acção em educação em línguas (Moreira, Vieira e Marques, 1999a; Wallace, 1998)

Paralelamente a estas sessões, decorreu também, entre 3 de Outubro de 2005 e 23 de Janeiro de 2006, um curso de formação em Supervisão e Ensino das Línguas, dinamizado pelos elementos da equipa de supervisão, dirigido aos supervisores destas Comissões, que a partir deste momento se veriam mais directamente implicados no trabalho dos estagiários, uma vez que era nas suas turmas que estes iriam realizá-lo.

Nos núcleos em que os estagiários desenvolveram projectos de investigação-acção, as tarefas de desenho, desenvolvimento e avaliação dos projectos eram apoiadas e acompanhadas pela supervisora da universidade, com a imprescindível colaboração do supervisor da escola, com o qual os estagiários escolhem o tema do projecto de investigação-acção a desenvolver, com base na identificação de interesses e problemas pedagógicos identificados junto dos alunos.

No caso dos estagiários dos dois núcleos envolvidos no presente estudo, o tema escolhido foi o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do vocabulário. Nos anos anteriores, os projectos podiam ser desenvolvidos individual ou colaborativamente, mas sendo estes levados a cabo nas turmas dos supervisores, todo o trabalho teve de ser realizado em estreita colaboração entre os estagiários, que, rotativamente, leccionavam uma unidade didáctica, de acordo com a calendarização das actividades do núcleo.

Apesar das limitações impostas pelo novo modelo de estágio, verificou-se, no âmbito deste estudo, a confirmação da avaliação favorável do projecto de supervisão, como podemos concluir da análise da informação recolhida.

Capítulo 4: Metodologia de intervenção/investigação

“If everyone plays safe, no growth will occur as a result of challenging and stretching boundaries.”
(Dadds & Hart, 2001: 165)

“Radical research is the work undertaken at the edge of the “normal” that keeps democracy alive.”
(Schostak & Schostak, 2008: 269)

Este capítulo é dedicado à explicitação de opções pedagógicas e investigativas ao longo do período de desenvolvimento do projecto aqui apresentado, entre Setembro de 2004 e Maio de 2006.

A necessidade de conciliação das actividades docentes com as de carácter investigativo, bem como acontecimentos de ordem pessoal e profissional, provocaram atrasos no processo de redacção da tese, mas da disseminação do estudo em diferentes momentos do processo resultou a produção de textos que aqui serão parcialmente mobilizados (Barbosa, 2006a/b; Barbosa et al., 2005; Barbosa et al., 2008a/b). Um outro texto que será convocado, sempre que se torne relevante para a reconstituição do processo, e como aconteceu no capítulo anterior, é o Diário de Investigação-Formação que acompanhou o trabalho. Assim, a descrição dos aspectos processuais do estudo é complementada com excertos do diário, nos quais não só ficaram registados pormenores que, de outro modo, seriam difíceis de recuperar, como as dimensões afectiva e reflexiva inerentes aos processos investigativo e formativo. Este recurso a textos de carácter narrativo assenta na convicção de que através deles é possível captar a complexidade própria de fenómenos sociais complexos, como é o caso das situações educativas/de formação, realçando a importância do contributo individual no processo de construção de conhecimento (Webster & Mertova, 2007).

O presente capítulo organiza-se em cinco secções. A primeira é dedicada à caracterização do estudo e seu enquadramento paradigmático. Na segunda, apresentam-se os objectivos e plano de investigação, seguindo-se a descrição de dois percursos de intervenção nos contextos das disciplinas de Metodologia e do estágio pedagógico. Esta descrição é bastante exaustiva, na medida em que se pretende caracterizar a pedagogia da formação que foi explorada e evidenciar os movimentos de reconfiguração da mesma face a práticas anteriores. Na última secção do capítulo, faz-se uma apreciação geral do

estudo, por referência a alguns critérios de qualidade da investigação qualitativa.

4.1. Enquadramento paradigmático e tipo de estudo

O presente estudo, através do qual se pretende adoptar um olhar crítico sobre práticas de ensino na universidade, no âmbito da formação/supervisão de professores, poderá constituir um passo importante na linha da inovação necessária à sua revitalização, se partirmos do pressuposto de que “*a indagação da pedagogia pode contribuir significativamente para a melhoria das condições de aprendizagem, para o desenvolvimento profissional dos professores, e para o reconhecimento e legitimação do processo de ensino/aprendizagem como campo de investigação*” (Vieira et al., 2004: 13).

O reconhecimento da necessidade de proceder à indagação crítica das práticas pedagógicas, em função da definição de objectivos educacionais, qualquer que seja o nível de formação em que se desenvolvam, assenta numa visão de educação como factor de emancipação pessoal e social, o que confere a este estudo características que o afastam nitidamente do que Kincheloe denomina de *racionalidade instrumental*, inscrita numa visão positivista da realidade, e que, segundo ele, está preocupantemente a ressurgir na primeira década do século XXI. Segundo o autor, “A investigação que procura melhorar o ensino não encaixa no paradigma positivista racional-instrumental” (2008: 74), abordagem muito próxima do conceito de “normal research” apresentada por Schostak & Schostak (2008). Na verdade, não faria sentido levar a cabo uma investigação assente em abordagens de cariz positivista, com recurso a métodos predominantemente quantitativos, quando a preocupação do investigador é contribuir para a promoção da qualidade da educação, por referência a um ideal que coloca a educação no centro da construção de sociedades verdadeiramente democráticas.

É esta visão de educação que determina os objectivos deste estudo e, por sua vez, a metodologia a adoptar. Esta preocupação com a dimensão política da acção educativa e dos processos de investigação constitui uma das características inovadoras que aqueles autores consideram indispensável numa abordagem radical. Para eles, “The overall motivation of radical research is to drive democracy further down to individuals engaging with each other, drawing upon their *power* to create community as a facilitator

of each other's talents and thus to enrich each other as individuals.” (op. cit.: 13)

Se a melhoria das condições de aprendizagem/formação implicam a avaliação da acção, esta avaliação pode revelar diferentes atitudes/posturas, de acordo com a visão do mundo que a informa, entre as quais os autores, citando MacDonald (1987), destacam a democrática, por ser aquela que

“seeks to provide the means for all stakeholders to be represented equally and form their own judgements as to the success or otherwise of actions. In complex social circumstances, it may be argued it is the democratic that provides the basis for the development of judgement, decisions and actions that will be accepted by the widest range of people and thus provide the most stable basis for change.” (ibidem: 37-38).

Sendo preocupação central do programa de formação que desenvolvi o desenvolvimento de competências de *reflexividade*, *autodirecção* e *criatividade/inação*, como formas de potenciar a autonomia profissional, não seria possível proceder à avaliação da acção pedagógica/formativa sem a inclusão das perspectivas dos diferentes intervenientes, metodologia que, por envolver a multiplicidade de pontos de vista dos participantes, tem mais probabilidade de identificar “what is visible to one but not to another individual or group” (Schostak & Schostak, 2008: 112). Os métodos de recolha e análise da informação são de tipo predominantemente qualitativo, em consonância com a natureza interpretativa deste estudo de caso.

O carácter democrático do processo de investigação deriva dos objectivos de investigação, aspecto que Yin (1994) considera de crucial importância, já que da sua formulação dependerá a adopção da estratégia mais apropriada. Tendo em conta esses objectivos, o *estudo de caso* está em consonância com a visão do autor, uma vez que as questões subjacentes à sua definição são essencialmente do tipo “como” e “porquê”, centradas em acontecimentos contemporâneos, em que as acções realizadas pelos sujeitos envolvidos não podem ser manipuladas.

Apesar de ainda existir uma tendência bastante generalizada para atribuir maior crédito à investigação desenvolvida com métodos quantitativos, verifica-se, cada vez mais, que as críticas a abordagens de tipo qualitativo são menos comuns, podendo uma das razões para esta mudança ser o facto de a própria ciência ter deixado de ser

inquestionável e de haver cada vez mais dúvidas quanto à possibilidade de encarar a vida social como ciência (Hammersley & Gomm, 2000). O estudo de caso, entre outras formas de investigação assentes em métodos predominantemente qualitativos, pode ser rigoroso, fidedigno e mais adequado ao estudo de algumas dimensões da realidade humana. A relevância da investigação qualitativa, e, por inerência, do estudo de caso como metodologia de investigação, está patente na discussão, por diversos investigadores, em torno da necessidade de identificar critérios de qualidade desta modalidade de investigação, por referência aos tradicionalmente associados à investigação científica, nomeadamente no que respeita à sua validade (Bogdan & Biklen, 1994; Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1994; Donmoyer, 2000; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Hammersley & Gomm, 2000; Lincoln & Guba, 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Schofield, 2000; Seale, 1999; Stake, 2000; Yin, 1994).

Yin (1994), na linha de pensamento de outros autores, considera também que o estudo de caso é uma estratégia de investigação que contribui, de uma forma única, para o nosso conhecimento de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, pelo que tem vindo a ser correntemente adoptada em várias dimensões das ciências humanas e sociais. Segundo este autor, o recurso ao estudo de caso permite captar as características holísticas e significativas de acontecimentos da vida real e deriva do desejo de compreender fenómenos sociais complexos, como é, por exemplo, a formação de professores. Assim, não será correcto colocar esta estratégia de investigação numa posição hierarquicamente inferior a outras, de carácter mais experimental. O conhecimento construído a partir deste tipo de investigação pode não ser generalizável, no sentido convencional, mas contribui para ampliar o conhecimento existente acerca do fenómeno em análise e é certamente significativo para o investigador, permitindo-lhe intervir no seu contexto de acção de forma mais positiva.

Nesta tentativa de melhor compreender e partilhar o conhecimento adquirido, surge quase naturalmente a necessidade de recorrer à narrativa como método de investigação associado ao estudo de caso. Neste estudo, a adopção da narrativa não se aplica apenas ao estilo de escrita do relatório de investigação, mas também ao próprio processo de desenvolvimento do projecto, uma vez que o principal objecto de análise são os portefólios reflexivos dos alunos/estagiários envolvidos, nos quais se contam muitas “histórias” que nos permitem reflectir sobre as potencialidades e limitações dos

processos de ensino e formação nelas relatados. Webster & Mertova (2007) fundamentam o valor da narrativa como instrumento de investigação nesta sua fundamental ligação com o ensino e a aprendizagem como actividades humanas.

Comparando o estudo de caso com outras abordagens metodológicas (Quadro 5), fica claro que aquela é a mais adequada à natureza deste estudo.

Experiment	Case study	Survey
Investigation of a relatively small number of cases.	Investigation of a relatively small number of cases (sometimes just one).	Investigation of a relatively large number of cases.
Information gathered and analysed about a small number of features of each case.	Information gathered and analysed about a large number of features of each case.	Information gathered and analysed about a small number of features of each case.
Study of cases created in such a way as to control the important variables.	Study of naturally occurring cases; or in 'action research' form, study of case created by the actions of the researcher but where the primary concern is <i>not</i> controlling variables to measure their effects.	Study of a sample of naturally occurring cases selected in such a way as to maximise the sample's representativeness in relation to some larger population.
Quantification of data is a priority.	Quantification of data is <i>not</i> a priority. Indeed qualitative data may be treated as superior.	Quantification of data is a priority.
The aim is either theoretical inference – the development and testing of theory – or the practical evaluation of an intervention	The main concern may be with understanding the case studied in itself, with no interest in theoretical inference or empirical generalization. However, there may also be attempts at one or another, or both, of these. Alternatively, the wider relevance of the findings may be conceptualized in terms of the provision of vicarious experience, as a basis for 'naturalistic generalization' or 'transferability'.	The aim is empirical generalization, from a sample to a finite population, though this is sometimes seen as a platform for theoretical inference.

Quadro 5: O estudo de caso e outras abordagens metodológicas (Hammersley & Gomm, 2000)

Na verdade, quando o objectivo do investigador é conferir autenticidade à observação e análise de experiências das pessoas, tem necessidade de recorrer a métodos de tipo qualitativo, obtendo, assim, uma compreensão mais aprofundada de

fenómenos de natureza social do que seria possível conseguir através de dados puramente quantitativos. Segundo Silverman (2001: 159), “observation or the analysis of written texts, audiotapes or visual images deals with activities which seem to exist independently of the researcher. This is why we call such data *naturally occurring*: they derive from situations which exist independently of the researcher’s intervention.”

Este distanciamento do investigador relativamente aos dados recolhidos diminui o risco de manipulação dos mesmos, conferindo um maior grau de autenticidade e credibilidade à investigação. Mas este distanciamento pode ser dificultado pelo envolvimento do investigador, sobretudo no estudo das próprias práticas, em que os sujeitos envolvidos não só analisam a sua própria acção como tomam decisões ao longo do processo. Uma possível forma de reduzir os riscos duma visão demasiado subjectiva da realidade estudada é o recurso a diferentes fontes de evidência, uma vez que a triangulação pode contribuir para aumentar a qualidade dum relatório de investigação, “by helping to back up key claims with adequate supporting evidence” (Seale 1999: 71). Neste sentido, além dos portefólios reflexivos dos alunos, recorreu-se a questionários, entrevistas e ao Diário de Investigação-Formação. Houve ainda lugar a observação de aulas, embora com finalidades formativas e de regulação do processo de ensino e aprendizagem. Esta observação assumiu duas formas: a reconstituição das aulas de MEA pelos alunos (registo pós-aula) e a observação interpares, realizada entre mim, as colegas que participaram na disciplina de MEI e a supervisora da investigação. Alguns dos registos de observação serão mobilizados no ponto 4.3, relativo ao percurso de intervenção nas disciplinas de Metodologia de Ensino, e também no capítulo de análise da informação, com finalidades ilustrativas.

4.2. Objectivos e plano de investigação

A principal finalidade deste estudo é *contribuir para a compreensão das potencialidades formativas duma abordagem pedagógica, no contexto da formação inicial de professores de língua estrangeira, cujo objectivo era promover o desenvolvimento de competências necessárias à implementação de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar*. Desta finalidade decorrem os seguintes objectivos:

1. Articular a formação didáctica (curricular) dos futuros professores de LE com a sua formação em contexto de iniciação à prática profissional (estágio).
2. Desenvolver e monitorizar estratégias de formação/supervisão promotoras de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação, nos contextos curricular e supervivo.
3. Analisar efeitos das estratégias de formação desenvolvidas na aprendizagem profissional dos futuros professores de LE, em dimensões relevantes da sua emancipação e da transformação da pedagogia escolar.
4. Explorar uma abordagem (auto)investigativa na pedagogia da formação inicial de professores de LE.

Os dois primeiros objectivos remetem para a *finalidade interventiva* do estudo, centrada no desenvolvimento de competências profissionais dos futuros professores de LE, através da aproximação entre a formação académica, no âmbito das disciplinas de Metodologia de Ensino, e a prática da investigação-acção em contexto de estágio. O terceiro objectivo está mais directamente relacionado com a *finalidade de compreensão* das potencialidades das estratégias adoptadas, em articulação com factores contextuais relevantes. O quarto visa a promoção da qualidade pedagógica das práticas, em contexto universitário, o que implica o meu próprio *desenvolvimento pessoal e profissional* enquanto docente/investigadora, através da adopção duma postura investigativa face à prática.

Aos objectivos formulados subjazem duas questões principais:

1. *Será que a antecipação do contacto com o mundo da prática favorece a construção de competências necessárias ao desenvolvimento de projectos de investigação-acção, no ano de estágio?*
2. *Será que a adopção de uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação contribui para o desenvolvimento da autonomia dos futuros professores, de forma a prepará-los para a adopção duma pedagogia para a autonomia, no ano de estágio?*

A principal estratégia de desenvolvimento profissional dos futuros professores foi

a *adopção de uma abordagem centrada no sujeito em formação*, sobretudo no âmbito da disciplina de MEA, aliada ao *contacto directo com o mundo da prática*, através do acompanhamento de alguns momentos do processo de planificação e desenvolvimento dos projectos de investigação-acção levados a cabo por estagiários, sob a orientação da equipa de supervisoras de que eu fazia parte. Pretendia-se, deste modo, facilitar a passagem do contexto académico da formação ao do estágio, no qual alguns destes alunos iriam desenvolver os seus próprios projectos de investigação-acção.

Essa articulação entre o trabalho realizado nos contextos universitário e escolar, que se procura representar na Figura 4, foi conseguida através do envolvimento dos alunos na realização dum pequeno estudo de caso centrado nos projectos de investigação-acção levados a cabo por colegas estagiários.

Mas não teria sido possível preparar os alunos para este trabalho apenas num semestre. Assim, e aproveitando o facto de as colegas que leccionaram a disciplina de MEI, no primeiro semestre, também estarem envolvidas no projecto TPU, foi nesse contexto que se deu início ao meu trabalho, para facilitar a integração entre teoria e prática, tanto no que respeita à abordagem supervisiva, assente na investigação-acção, como a possíveis formas de operacionalização de uma pedagogia para a autonomia na aprendizagem das línguas estrangeiras.

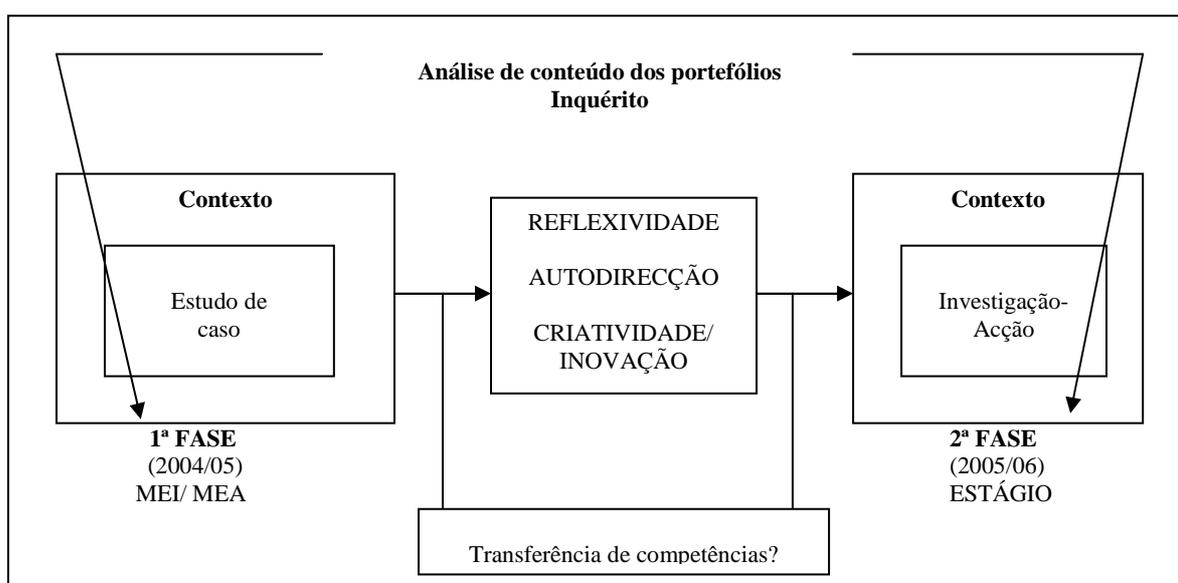


Figura 4: Desenho geral de investigação

Tratando-se de um projecto de investigação das próprias práticas, em dois momentos do processo de formação dos futuros professores, não seria possível nem desejável separar os processos de ensino/formação e investigação. Assim, as estratégias adoptadas serviram os dois propósitos nas duas fases de desenvolvimento do projecto, por referência aos objectivos acima enunciados.

Os Quadros 6 e 7 sintetizam a relação entre os objectivos do estudo e as estratégias de recolha e análise da informação, nos dois contextos em que se desenvolveu o projecto. Dá-se ainda indicação do tipo de informação recolhida através dos diferentes instrumentos, e da metodologia de análise dessa informação. O primeiro quadro é relativo ao trabalho desenvolvido no contexto universitário, enquanto o segundo se refere ao ano de estágio.

Em ambas as fases, o portefólio assume um papel central como instrumento de recolha de informação para esta investigação, mas o recurso a outras fontes, como o diário, o questionário e a entrevista, foi necessário para permitir o acesso às perspectivas de todos os intervenientes no processo de formação em estudo. Este confronto de perspectivas abre espaço para visões divergentes, ou mesmo contraditórias, aspecto que Seale (1999: 73-74) considera um importante indicador de qualidade da investigação:

“Willingness to seek out disconfirming evidence, and to allow this to modify general ideas, constitutes the essence of a scientific attitude. One can also see some parallels between this and moral commitments to hearing, or giving voice to, an otherwise silenced ‘Other’ in postmodern conceptions of research practice. (...) The search for negative instances reflects an ongoing scepticism about truth claims that should be a part of all good research work.”

A par da estatística descritiva e síntese de respostas aos questionários, trata-se de um trabalho de análise de conteúdo de documentos escritos, os portefólios reflexivos dos alunos/estagiários, bem como das transcrições das entrevistas efectuadas no final do ano de estágio, aos estagiários e respectivas supervisoras da escola. Embora existam diferentes entendimentos do conceito de análise de conteúdo, adopta-se neste caso a definição proposta por Holsti (1969: 14): “Content analysis is any technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages”, a qual está de acordo com a definição apresentada por Bardin (2008: 40): “a análise de conteúdo aparece como um *conjunto de técnicas de análise das*

Objectivos do estudo	Fontes de informação	Tipo de informação	Estratégias de análise
<ol style="list-style-type: none"> 1. Articular a formação didáctica (curricular) dos futuros professores de LE com a sua formação em contexto de iniciação à prática profissional (estágio) 2. Desenvolver e monitorizar estratégias de formação/supervisão promotoras de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação, nos contextos curricular e supervívio 3. Analisar efeitos das estratégias de formação desenvolvidas na aprendizagem profissional dos futuros professores de LE, em dimensões relevantes da sua emancipação e da transformação da pedagogia escolar. 4. Explorar uma abordagem (auto)investigativa na pedagogia da formação inicial de professores de LE. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário inicial (obj. 1, 4) ▪ Portefólio de MEA (obj. 1, 2, 3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionários ▪ Relatórios do projecto (trabalho de grupo) ▪ Reflexões individuais ▪ Diário de Investigação-Formação (obj. 2, 3, 4) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagens do curso, do professor e do aluno, da disciplina (resposta aberta) ▪ Experiência anterior de formação, em termos do desenvolvimento de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação ▪ Processos de desenvolvimento do portefólio <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1º semestre – questionário de resposta aberta (constrangimentos, aspectos a considerar na leitura dos portefólios, “feedback” esperado) ▪ 2º semestre – questionário de resposta fechada (constrangimentos) ▪ Impacto de MEI/ MEA no desenvolvimento de competências ▪ Percepções sobre o processo de desenvolvimento profissional em contexto de estágio: autoformação e pedagogia escolar ▪ Percepções da docente/investigadora sobre o processo de ensino e aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estatística descritiva ▪ Síntese de respostas ▪ Análise de conteúdo

Quadro 6: Objectivos do estudo, recolha e análise de informação (1ª fase)

Objectivos do estudo	Fontes de informação	Tipo de informação	Estratégias de análise
<p>1. Articular a formação didáctica (curricular) dos futuros professores de LE com a sua formação em contexto de iniciação à prática profissional (estágio)</p> <p>2. Desenvolver e monitorizar estratégias de formação/supervisão promotoras de competências de flexibilidade, autodireção e criatividade/ inovação, nos contextos curricular e supervisoivo</p> <p>3. Analisar efeitos das estratégias de formação desenvolvidas na aprendizagem profissional dos futuros professores de LE, em dimensões relevantes da sua emancipação e da transformação da pedagogia escolar</p> <p>4. Explorar uma abordagem (auto)investigativa na pedagogia da formação inicial de professores de LE</p>	<p>Portefólio de estágio (Obj. 1, 2, 3)</p> <p>Entrevistas (Obj. 3)</p> <p>Diário de Investigação-Formação (Obj. 2, 3, 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percepções dos estagiários sobre condições de desenvolvimento de competências no estágio /Expectativas quanto ao novo modelo de estágio ▪ Percepções dos estagiários sobre o desenvolvimento do projecto de I/A ▪ Percepções dos estagiários sobre o impacto do projecto de I/A no desenvolvimento de competências ▪ Percepções dos estagiários sobre pedagogia escolar ▪ Percepções dos estagiários sobre o impacto do processo supervisoivo no desenvolvimento de competências ▪ Percepções das supervisoras das escolas sobre o processo de desenvolvimento de competências ▪ Percepções da supervisora/investigadora sobre o processo de formação dos estagiários 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese de respostas ▪ Análise de conteúdo

Quadro 7: Objectivos do estudo, recolha e análise de informação (2.ª fase)

comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Nas seguintes secções, procurarei documentar, em pormenor, o percurso de formação/investigação em ambas as fases, apresentando exemplos de actividades realizadas e materiais mobilizados e/ou produzidos ao longo do processo. O meu Diário de Investigação-Formação, que se revelou de grande utilidade para o processo de redacção deste capítulo, será recorrentemente mobilizado no relato das experiências em que me envolvi, não só como docente e investigadora, mas, muito especialmente como pessoa. Deste modo, espero conseguir dar visibilidade tanto ao que mais objectivamente interessa para fins investigativos, como à dimensão sócio-afectiva que envolve a realização dum trabalho em que a vertente humana das situações em que se desenvolve é central. A inclusão destes documentos de cariz pessoal, por vezes intimista, pode conferir um carácter “confessional” (Seale, 1999) a este relato, o que nem sempre é reconhecido como factor de qualidade, mas, enquanto investigadora das próprias práticas, não seria possível, nem desejável, tornar-me invisível. Resta-me confiar que os leitores desta tese ajuízem em que medida este é um caso em que “the ‘confession’ is a strategy for gaining authority rather than giving it away, and involve no departure from realist assumptions. Indeed, it constitutes a claim to authenticity” (Seale, op. cit: 161). Nesta tentativa de conferir autenticidade ao estudo, torna-se necessário lidar com o dilema entre apresentar uma descrição tão detalhada quanto possível e a necessária selectividade (Yin, 1994) das evidências mais relevantes, uma vez que para um investigador apaixonado pelo seu estudo tudo é precioso e, por isso, difícil de descartar.

4.3. Percurso de intervenção nas disciplinas de Metodologia de Ensino

A primeira fase do estudo decorreu nos dois semestres do ano lectivo de 2004/2005 e envolveu uma turma de 22/24 alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão que viriam a iniciar o estágio em Setembro de 2005.

Tentarei descrever o trabalho realizado com os alunos nos dois semestres, contexto em que lhes foi proposta a realização de um projecto de investigação, na modalidade de estudo de caso, cujo objectivo era compreender em que medida os projectos levados a cabo pelos seus colegas estagiários facilitavam o processo de

desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. “*Compreender o estágio... um estudo de caso*” foi o tema desse projecto, que consistiu no contacto directo com o processo de planificação e desenvolvimento dos projectos de investigação-acção por estagiários que trabalhavam sob a supervisão da nossa equipa.

Os estudos de caso dos alunos foram, pois, realizados em dois momentos, correspondentes aos dois semestres. O primeiro sob orientação das minhas colegas Isabel Sandra Fernandes e Madalena Paiva, que leccionaram a Metodologia de Ensino do Inglês em regime de co-docência, e o segundo na disciplina de Metodologia do Ensino do Alemão, leccionada por mim no segundo semestre.

O trabalho resultante do contacto com a prática dos estagiários foi documentado num portefólio individual essencialmente constituído por um relatório do projecto (trabalho de grupo) e por reflexões individuais livres sobre os principais momentos desse contacto. O projecto foi desenvolvido em duas etapas, correspondentes a dois semestres, sintetizadas no Quadro 8. Assim, os alunos elaboraram o relatório do seu projecto também em duas fases, integrando-o no portefólio anual que compreendeu as duas disciplinas semestrais, numa lógica de continuidade.

Fase	Contexto	Sujeitos envolvidos	Actividades/estratégias
1ª ETAPA	MEI (1º semestre 2004/2005)	<p>Alunos (22): Turma do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão</p> <p>Docentes: Madalena Paiva e Isabel Sandra Fernandes</p> <p>Colaboradora: Isabel Barbosa</p>	<p>Fase preparatória do estudo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário “<i>Imagens do curso, do professor e do aluno, da disciplina</i>” ▪ Identificação das competências a desenvolver ▪ Reflexão sobre experiência anterior de formação, por referência às competências constantes do programa da disciplina ▪ Negociação de estratégias a adoptar, em função das expectativas dos alunos e objectivos programáticos ▪ Definição negociada da avaliação – adopção do portefólio ▪ Definição do conteúdo do portefólio – estudo de caso (EC) centrado em alguns aspectos da prática em contexto de estágio e reflexões escritas ▪ Faseamento das tarefas a realizar (EC) <ul style="list-style-type: none"> ○ Constituição dos grupos de trabalho <ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação em 3 seminários de formação dos professores estagiários ▪ Contacto(s) de cada um dos grupos com 1

2ª ETAPA			núcleo de estágio (NE)
	MEA (2º semestre 2004/2005)	Alunos (24): Turma do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão Docente/Investigadora: Isabel Barbosa	<ul style="list-style-type: none"> ○ Construção de um guião de entrevista ao NE ○ Entrevista (audiogravada) ao NE e respectiva análise ○ Relatório de progresso do projecto ▪ Negociação da modalidade de avaliação e respectivos critérios <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionário de apreciação crítica sobre a disciplina de MEI ▪ Definição do plano de actividades para o 2º semestre <ul style="list-style-type: none"> ○ Continuação da construção do portefólio ○ Reconstituição das aulas ○ Definição negociada de conteúdos a abordar ▪ Segunda etapa do EC <ul style="list-style-type: none"> ○ Negociação com os estagiários sobre formas de acesso a um ciclo de I/A ○ Observação de uma aula dos estagiários e dos respectivos encontros de pré/pós-observação ○ Análise do ciclo de I/A (entradas do diário de I/A, plano(s) de aula, materiais didácticos utilizados) ○ Reflexão com os estagiários sobre resultados da análise do ciclo de I/A ○ Apresentação oral dos trabalhos centrados no ciclo de observação ○ Elaboração do relatório do EC ▪ Avaliação do projecto (questionário de apreciação crítica)

Quadro 8: 1ª fase do estudo: contexto, sujeitos e estratégias

Para dar uma ideia mais precisa sobre o tipo de trabalho realizado, passarei a apresentar os exemplos da prática que considero mais relevantes nesta fase do processo. Assim, não só descreverei actividades levadas a cabo no âmbito da disciplina de que fui responsável, mas darei particular relevo ao trabalho preparatório que teve lugar na disciplina de MEI, no primeiro semestre de 2004/2005, uma vez que foi nesse contexto que se construíram os alicerces para a minha investigação.

Passarei a dar conta das principais estratégias implementadas ao longo do processo, por ordem cronológica, apresentando exemplos de instrumentos utilizados, a maior parte dos quais serviram, simultaneamente, fins formativos e investigativos. No Quadro 8 apresenta-se uma visão global do processo, nesta primeira fase, identificando-

se os sujeitos envolvidos e as principais actividades realizadas no contexto universitário.

O trabalho de preparação para este projecto teve início em Julho de 2004, momento em que, juntamente com as colegas que iriam leccionar a disciplina de MEI, se deram os primeiros passos no sentido da definição duma linha de acção que facilitasse a participação dos alunos. Foi também este o momento em que dei início ao que designei de *Diário de Investigação-Formação*, o qual viria a tornar-se um documento de grande utilidade no processo de redacção da tese, em especial deste capítulo, como atrás referi. Aí encontro não só a descrição de acções desenvolvidas, mas também a explicitação de processos de reflexão sobre questões suscitadas pela experiência, e sentimentos que acompanharam esses processos, nomeadamente no que respeita ao trabalho colaborativo com as colegas e com a supervisora deste projecto. A este propósito registei, na primeira entrada do diário:

Trabalhar com as colegas faz-me sentir mais segura, pois da partilha de ideias e dúvidas resulta sempre algo mais fácil de pôr em prática. A reunião foi muito proveitosa, pois serviu para clarificar ideias quanto à construção do instrumento das competências, bem como ao seu uso. (...) Esta reformulação será objecto de análise e discussão numa próxima reunião, a ter lugar ainda esta semana, se possível. É importante para nós estruturar a nossa acção antes de irmos para férias, para que o semestre comece sem (grandes) sobressaltos. E assim se vai caminhando em direcção à montanha, na esperança de um dia transpor o cume e vislumbrar novos horizontes. (Diário de Investigação-Formação, 20/07/2004)

No sentido de estabelecer a ligação entre as disciplinas de MEI e MEA, frequentadas pelos mesmos alunos, a primeira tarefa realizada em colaboração com as minhas colegas foi analisar as competências a desenvolver – *reflexividade, autodirecção e criatividade/inação* – em articulação com os conceitos de pedagogia para a autonomia, professor reflexivo e investigação-acção. Do trabalho conjunto resultou uma lista de competências mais específicas que passaram a integrar os programas das duas disciplinas, constituindo, assim, um instrumento de regulação das práticas de formação e, ao mesmo tempo, de avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Figura 5).

Competências a desenvolver

Dos objectivos acima enunciados decorre o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para uma formação reflexiva, das quais fazem parte capacidades, atitudes e campos de conhecimento que a seguir se destacam:

Capacidades

REFLEXIVIDADE

[capacidades de reflexão crítica: oral e escrita, individual e colaborativa]

- Problematizar ideias e convicções
- Problematizar práticas
- Problematizar rotinas, tradições, convenções
- Problematizar atitudes e valores
- Problematizar situações e contextos

[Problematizar = descrever, interpretar/questionar, confrontar]



AUTODIRECÇÃO

[capacidades de acção e de reflexão para/na/sobre a acção]

[acção = acto intencionalmente dirigido à compreensão ou mudança de teorias e práticas pessoais: pesquisar, escrever um diário de aprendizagem, entrevistar um estagiário...podem ser exemplos de acções]

- Equacionar problemas, dilemas, necessidades, prioridades, interesses (o quê, porquê)
- Definir intenções (para quê)
- Planear estratégias de acção (como, quem, onde, quando)
- Auto/co-regular a acção (monitorizar a qualidade da acção)
- Avaliar resultados e implicações da acção
- Rever/ redefinir prioridades, intenções, estratégias de acção
- Negociar perspectivas e decisões
- Cooperar com os outros
- Desenvolver a auto-estima e a autoconfiança



CRIATIVIDADE/INOVAÇÃO

[capacidades de compreensão e mudança dos contextos]

- (Re)construir ideias e convicções pessoais (críticas, criativas, plurais)
- Compreender dimensões críticas dos contextos (de formação e profissional)
- Explorar práticas de melhoria dos contextos (de formação e profissional)
- Enfrentar riscos e desafios
- Gerir dificuldades e constrangimentos
- Lidar com a incerteza e a complexidade

Atitudes (transversais)

<input type="checkbox"/> Responsabilidade	<input type="checkbox"/> Ponderação
<input type="checkbox"/> Autenticidade	<input type="checkbox"/> Entusiasmo
<input type="checkbox"/> Iniciativa	<input type="checkbox"/> Persistência
<input type="checkbox"/> Abertura	<input type="checkbox"/> Inconformismo
<input type="checkbox"/> Cooperação	<input type="checkbox"/> Subversão
<input type="checkbox"/> Indagação	<input type="checkbox"/> Valorização do risco
<input type="checkbox"/> Criticidade	<input type="checkbox"/> Tolerância da incerteza
<input type="checkbox"/> Flexibilidade	<input type="checkbox"/> Aceitação da complexidade

Campos de conhecimento e contextos de reflexão-acção

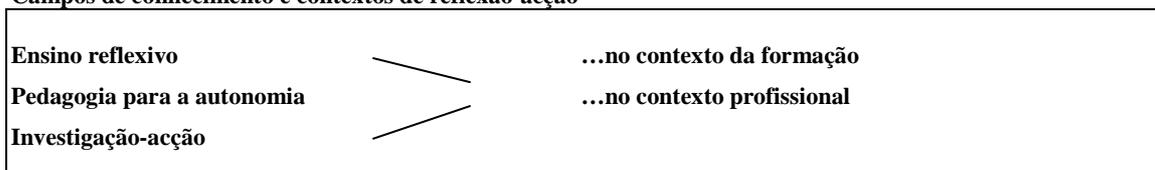


Figura 5: Competências a desenvolver (Programas de MEI e MEA)

Na primeira aula do 1º semestre, em Setembro, em que participei, os alunos foram informados acerca do trabalho que pretendíamos desenvolver com eles e responderam a um questionário (Figura 6) para recolha das suas concepções sobre pedagogia universitária e as suas expectativas face a MEI.

Na sequência da aplicação deste questionário, escrevi no meu diário:

Fiz a síntese das respostas sobre expectativas face à disciplina. De uma maneira geral, os alunos manifestam-se preocupados com o estágio, esperando receber preparação para ele. Na próxima aula irão discutir estas respostas em função das competências que nos propomos desenvolver em MEI. Estou com alguma curiosidade quanto às suas reacções. Como a discussão será importante para esclarecer conceitos relativos aos objectivos da disciplina, voltarei a estar presente na aula, como observadora, e tomarei notas das intervenções dos alunos. (...)

Amanhã vou reunir com a Sandra e a Madalena, para lhes mostrar a síntese das respostas e preparar a aula de Sexta-feira. Estar outra vez envolvida nas aulas sabe muito bem, e ter a perspectiva de fazer algo diferente é muito motivador. Espero que as colegas e os alunos sintam o mesmo. (Diário de Investigação-Formação, 22/09/2004)

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
Metodologia do Ensino do Inglês – Ano lectivo de 2004/05 – 1º Semestre

Data de preenchimento: _____

Código _____

Imagens do curso, do professor e do aluno, da disciplina

Como tuas professoras, gostaríamos de saber, no início do semestre, o que pensas relativamente ao processo de ensino/aprendizagem no contexto universitário. No final do semestre voltaremos a inquirir-te acerca de algumas questões que te colocamos. Gostaríamos de identificar imagens do curso, do papel do professor e do aluno na universidade, bem como da disciplina de MEI.

É importante para nós que dês uma resposta sincera às seguintes perguntas:

1. Por que razão escolheste este curso? As tuas expectativas e motivações iniciais alteraram-se ao longo destes 4 anos? Justifica.
2. Refere uma experiência de aprendizagem vivenciada por ti ao longo do curso e que consideras ter tido um impacto positivo na tua formação. Justifica.
3. Pensando na tua experiência de aluno(a), refere três características de um bom professor e três características de um mau professor da universidade.
4. **Quais são as tuas expectativas relativamente à disciplina de MEI?**

(Questionário adaptado de Moreira, 2004)

Figura 6: Questionário inicial

Com base na síntese das respostas à questão 4 do questionário, sobre as suas expectativas (Figura 7), solicitou-se aos alunos a identificação das competências que consideravam necessário desenvolver neste contexto de formação. Os aspectos da competência profissional identificados pelos alunos foram agrupados em função de três vertentes (capacidades, atitudes e conhecimentos) das competências de *reflexividade*, *autodirecção* e *criatividade/inação*, tendo o resultado da tarefa sido comparado com a lista de competências constante do programa.

Síntese de expectativas face a MEI

Do tratamento das respostas à última pergunta do questionário “Imagens do curso, do professor e do aluno, da disciplina” resultou a seguinte lista de expectativas face à disciplina de MEI.

Em grupo, discute as questões que se seguem:

1. Que componentes da formação estão mais directamente relacionadas com cada uma das expectativas da turma? Que conclusões se pode tirar do preenchimento da tabela?
2. Qual a relação entre as expectativas da turma e a lista de competências que fazem parte dos objectivos desta disciplina? Quais as principais diferenças/semelhanças? Que comentários podem ser feitos a partir dessa comparação?

Síntese das expectativas dos alunos	Capacidades	Atitudes	Conhecimentos
esclarecer/tirar dúvidas quanto à profissão e ao curso			
obter orientação para o desempenho da actividade docente			
aprender a estar diante dos alunos			
aprender a transmitir a matéria de forma simples			
obter preparação para o estágio			
“perceber que escolhi o curso certo”			
adquirir conceitos e orientações relativos ao estágio			
aprender a ensinar Inglês de forma fácil			
desenvolver a vocação			
“treinar” alguns aspectos que até agora não passaram de teoria			
preparar para o “choque “ da mudança de aluno a professor			
aprender algo que possa ser posto em prática			
“que não seja mais uma disciplina”			
realizar projectos interessantes e diferentes			
enriquecer a formação			
completar a formação para um professor com qualidade			
aprender técnicas que ajudem a ser uma boa profissional			

Figura 7: Tarefa de reflexão sobre expectativas e competências (MEI)

A propósito da discussão decorrente desta actividade, registei alguns resultados da minha observação da aula das colegas:

Da comparação entre o tipo de expectativas apresentadas e a lista de capacidades e atitudes que nos propomos ajudar a desenvolver resultou uma conclusão interessante: os alunos aperceberam-se de que na sua formulação estava patente uma visão bastante passiva do papel dos alunos, enquanto que as capacidades a desenvolver requerem um envolvimento activo na construção da competência

profissional. Uma aluna, que tinha estudado na Alemanha, concluiu que esta proposta de formação tem muito a ver com o desenvolvimento da autonomia dos alunos, ao contrário do que é mais habitual acontecer na nossa universidade, onde predomina um ensino muito transmissivo. Foi uma observação que me deixou satisfeita, pois expressa a valorização do que pretendemos fazer no âmbito do TPU: promover uma pedagogia para a autonomia na universidade, o que implicará olhar para as nossas práticas à luz das competências que consideramos importantes para os futuros professores. (Diário de Investigação-Formação, 28/09/2004)

Feita esta identificação, e tendo ainda como objectivo fomentar a reflexão sobre experiências académicas anteriores, bem como sobre o seu papel como alunos, criámos um outro questionário (Figura 8) em que aquelas competências eram mobilizadas. Este exercício foi importante, pois esperávamos que os alunos se familiarizassem com as competências que iriam ser o referente da avaliação ao longo do projecto das duas disciplinas. Na mesma entrada do diário registei:

Entretanto, os alunos já responderam ao questionário sobre o desenvolvimento destas componentes da sua formação até ao momento. Existem vários níveis de desenvolvimento atingido, nas diferentes capacidades e atitudes, mas, ainda que esse nível tenha sido baixo, quase todos os alunos inquiridos consideram que é importante ou muito importante desenvolvê-las. Esta validação da proposta de formação é um factor de motivação para nós. Espero podermos cumprir os objectivos e que os alunos se sintam motivados para correr riscos connosco e para aceitar o esforço que lhes vai ser pedido, não só pela carga de trabalho, mas também pela adaptação a uma situação de mudança que poderá resultar em conflitos conceptuais e tensões de variada ordem. (Diário de Investigação-Formação, 28/09/04)

Os alunos começaram a compreender que a abordagem adoptada implicava mudanças significativas em várias dimensões do processo formativo, no qual se incluía a avaliação. Era, pois, necessário envolvê-los em actividades que permitissem desenvolver e avaliar as competências identificadas como centrais aos objectivos de formação das disciplinas de Metodologia. Entre estas, propusemos a adopção do portefólio, por reconhecermos a sua importância como estratégia de promoção de capacidades de reflexão e como ferramenta de aprendizagem e de avaliação (v. secção 2. 2).

EXPERIÊNCIA ANTERIOR DE FORMAÇÃO

Código: _____

A. Avalia, na coluna **1**, o **nível de desenvolvimento** das capacidades e atitudes que atingiste, no âmbito do curso, até ao momento:

0 – Nulo 1 - Baixo 2 – Médio 3 - Elevado SO-Sem opinião definida

B. Avalia, na coluna **2**, o **grau de importância** que atribuis ao desenvolvimento destas capacidades e atitudes enquanto aluno(a) deste curso:

NI (Nada Importante) PI (Pouco Importante) I (Importante) MI (Muito Importante) SO-Sem opinião definida

C. No verso da folha indica, no quadro **A**, outras capacidades e atitudes, para além das enunciadas, que tens vindo a desenvolver ao longo do curso e, no quadro **B**, outras capacidades e atitudes, para além das enunciadas, que não tens vindo a desenvolver ao longo do curso e que gostarias de desenvolver.

CAPACIDADES	ATTITUDES
<p>Reflexividade [Problematizar = descrever, interpretar/questionar, confrontar]</p> <p>1 2</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Problematizar ideias e convicções</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Problematizar práticas</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Problematizar rotinas, tradições, convenções</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Problematizar atitudes e valores</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Problematizar situações e contextos</p> <p>Autodirecção [acção = acto intencionalmente dirigido à compreensão ou mudança de teorias e práticas pessoais: pesquisar, escrever um diário de aprendizagem, entrevistar um estagiário...podem ser exemplos de acções]</p> <p>1 2</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Equacionar problemas, dilemas, necessidades, prioridades, interesses (o quê, porquê)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Definir intenções (para quê)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Planear estratégias de acção (como, quem, onde, quando)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Auto/co-regular a acção (monitorizar a qualidade da acção)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Avaliar resultados e implicações da acção</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Rever/ redefinir prioridades, intenções, estratégias de acção</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Negociar perspectivas e decisões</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Cooperar com os outros</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Desenvolver a auto-estima e a autoconfiança</p> <p>Criatividade/ inovação</p> <p>1 2</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> (Re)construir ideias e convicções pessoais (críticas, criativas, plurais)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Compreender dimensões críticas dos contextos (de formação e profissional)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Explorar possibilidades de melhoria dos contextos (de formação e profissional)</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Enfrentar riscos e desafios</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Gerir dificuldades e constrangimentos</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Lidar com a incerteza e a complexidade</p>	<p>1 2</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Responsabilidade</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Autenticidade</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Iniciativa</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Abertura</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Cooperação</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Indagação</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Criticidade</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Flexibilidade</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ponderação</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entusiasmo</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Persistência</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Inconformismo</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Subversão</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Valorização do risco</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Tolerância da incerteza</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Aceitação da complexidade</p>

A.

OUTRAS CAPACIDADES E ATTITUDES (para além das enunciadas) QUE TENHO VINDO A DESENVOLVER AO LONGO DO CURSO

B.

OUTRAS CAPACIDADES E ATTITUDES (para além das enunciadas) QUE NÃO TENHO VINDO A DESENVOLVER AO LONGO DO CURSO E QUE GOSTARIA DE DESENVOLVER

Figura 8: Questionário sobre experiência anterior de formação

À medida que se ia definindo o rumo que permitiria concretizar o projecto, foram-se identificando as actividades a realizar em colaboração com os estagiários desse ano e clarificou-se o papel do portefólio na documentação do processo de contacto com a realidade do estágio (Fig. 9).

De acordo com o plano traçado, os primeiros contactos dos alunos com o mundo real da prática de ensino coincidiu com a fase preparatória dos projectos de investigação-acção dos professores estagiários, na qual estes participavam num conjunto de sessões de formação onde eram apresentados e discutidos aspectos relacionados com a estratégia supervisiva adoptada, no âmbito do projecto de supervisão da equipa. Estas sessões tiveram lugar em Outubro e foram abertas à participação dos alunos de MEI, dando-lhes, deste modo, a oportunidade de reflectirem sobre aspectos relacionados com o trabalho em contexto de estágio, em geral, e o desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, em particular.

PORTEFÓLIO (PROPOSTAS DE TRABALHO)

Compreender o estágio... um estudo de caso

A. Finalidades do projecto

- Aproximar as práticas das disciplinas (MEI/MEA) ao contexto do estágio pedagógico*
- Desenvolver competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação*

B. Operacionalização do projecto (1º e 2º semestres)

Tarefas de natureza **reflexivo-investigativa** (relativas ao processo de estágio e ao teu processo de formação) que te permitam:

- *compreender processos de formação no ano de estágio, em núcleos de estágio que desenvolvem projectos de investigação-acção com a finalidade de articular uma prática reflexiva com a promoção da autonomia dos alunos*
- *compreender e documentar o teu processo de formação, através da organização dos documentos utilizados/ produzidos no âmbito das tarefas investigativas e da auto-regulação da tua aprendizagem*

Documento de arquivo e reflexão: **Portefólio** (individual, com elementos comuns ao grupo de trabalho)

O teu portefólio será...

Valor do portefólio na classificação final : 18 valores (90%)

C. Faseamento, tarefas de grupo, elementos a incluir no portefólio

TAREFAS DE GRUPO (parcialmente realizadas e discutidas em aula)	→ PORTEFÓLIO (individual, com elementos comuns ao grupo)
1º semestre (MEI)	
Outubro Constituição dos grupos de trabalho Participação em 3 <i>seminários de formação</i> dos professores	▪ Reflexões individuais livres sobre cada um dos seminários e sobre o(s) contacto(s) com o núcleo de estágio

estagiários que desenvolvem projectos de I/A (11,18, 25) Contacto(s) de cada um dos grupos com 1 núcleo de estágio (NE) que colaborará no desenvolvimento do projecto Análise e aprovação de 3 instrumentos de avaliação: auto-avaliação de competências, auto/hetero-avaliação do trabalho de grupo e auto-avaliação da participação na disciplina	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cópias dos instrumentos de avaliação (a usar em momentos futuros)
Novembro Construção de um guião de entrevista ao núcleo de estágio (por ex, com base na “Folha de registo do projecto de I/A” do NE)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentação usada para a construção do guião ▪ Guião ▪ Reflexões individuais livres sobre o processo de construção do guião ▪ Auto-avaliação das competências desenvolvidas
Novembro/Dezembro/Janeiro Entrevista (audiogravada) ao NE Análise da entrevista Relatório de progresso do projecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexões individuais livres sobre o processo de realização e análise da entrevista ▪ Auto-avaliação das competências desenvolvidas ▪ Relatório de progresso do projecto ▪ Auto-avaliação do portefólio e auto/hetero-avaliação do trabalho de grupo ▪ Auto-avaliação da participação na disciplina ▪ Apreciação crítica da abordagem da disciplina
Janeiro (data limite: ____) Entrega dos portefólios	
2º semestre (MEA)	
Fevereiro Negociação com os estagiários sobre formas de acesso a um ciclo de I/A por eles desenvolvido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexões individuais livres sobre o processo de negociação com os estagiários ▪ Materiais disponibilizados pelos estagiários
Março/Abril Análise do ciclo de I/A (entradas do diário de I/A, plano(s) de aula, materiais didácticos utilizados) Observação de uma aula dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexões individuais livres sobre o processo de análise do ciclo de I/A ▪ Registos individuais de observação
Maió/Junho Reflexão com os estagiários sobre questões resultantes da análise do ciclo de I/A. Relatório da segunda fase do projecto	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auto-avaliação das competências desenvolvidas ▪ Relatório da segunda fase do projecto (trabalho de grupo) ▪ Auto-avaliação da componente individual do portefólio e auto/hetero-avaliação do trabalho de grupo ▪ Auto-avaliação da participação na disciplina ▪ Apreciação crítica (individual) da abordagem da disciplina
Junho (data limite: ____) Entrega dos portefólios	

Figura 9: Plano geral do projecto dos alunos (MEI – MEA)

Durante estas sessões, cada grupo de alunos entrou em contacto com um grupo de professores estagiários disposto a colaborar com eles no desenvolvimento do seu estudo de caso. Posteriormente, numa fase inicial do desenvolvimento dos projectos de

investigação-acção, cada grupo de alunos entrevistou o grupo de estagiários com quem se comprometeram a trabalhar. Esta entrevista, conduzida mediante um guião construído nas aulas (Fig. 10), tinha como objectivo obter informação relevante sobre o primeiro contacto dos professores estagiários com a prática da investigação-acção e com a tentativa de desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. A análise da entrevista, efectuada com base na sua audiogravação, foi documentada no relatório

Guião da entrevista aos professores estagiários

- 1. Reacções dos professores estagiários aos projectos de I/A**
 - 1.1. Quais foram as vossas reacções iniciais à ideia de desenvolver um projecto de I/A? Porquê?
 - 1.2. Mantêm essas percepções, ou já as alteraram? Porquê?
 - 1.3. Qual a reacção dos alunos face ao projecto?
- 2. Pedagogia para a autonomia**
 - 2.1. Acham que é fácil implementar uma pedagogia para a autonomia?
 - 2.2. Na vossa opinião, que implicações tem uma pedagogia para a autonomia no vosso papel, enquanto professoras/es, e no papel dos vossos alunos?
 - 2.3. Que tipo de trabalho têm vindo a desenvolver com os alunos, no sentido de promover a sua autonomia?
 - 2.4. Que ganhos e dificuldades já conseguem identificar nesse trabalho?
- 3. Competências profissionais**
 - 3.1. Idealmente, que competências acham que a realização do projecto de I/A deverá desenvolver nos professores estagiários?
 - 3.2. Que competências acham que já desenvolveram, e virão a desenvolver com a realização dos vossos projectos?
- 4. Papel da supervisão**
 - 4.1. Na vossa opinião, qual deve ser o papel dos supervisores, da escola e da universidade, no acompanhamento dos projectos de I/A?
 - 4.2. Que importância atribuem à observação de aulas no desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia?
 - 4.3. Que importância atribuem às reflexões escritas na vossa formação profissional?
- 5. Transição para o papel de professor**
 - 5.1. Como se sentem no papel de professoras/es?
 - 5.2. Em que medida acham que a vossa preparação, no âmbito do curso, vos facilitou a transição para o mundo profissional?

Figura 10: Guião da entrevista aos professores estagiários

desta primeira fase do seu projecto, o qual, a par das reflexões individuais livres sobre os diferentes momentos do processo de aproximação às práticas do estágio, deu corpo à primeira parte do portefólio de cada aluno.

Na tentativa de encorajar os alunos à prática da escrita e conferir ao portefólio o carácter processual que deve ter, fomos tentando motivar os alunos a partilharem as suas

reflexões nas aulas. A primeira oportunidade surgiu na sequência da participação nas sessões para os estagiários, sobre as quais se esperava que os alunos reflectissem por escrito, mas começou-se aqui a verificar que o portefólio apresentava dificuldades, facto de que dei conta no meu diário:

(...) aparentemente, só estes dois [alunos] tinham feito estas reflexões escritas, previstas como elementos obrigatórios do portefólio. Tentou-se compreender as razões pelas quais tantos alunos não tinham nada para partilhar com a turma, e o que acontece é que esta prática provoca alguma resistência. Existe a tendência para adiar, o que não é de estranhar, pois, como foi dito na aula, esta dificuldade de arranjar disponibilidade para a escrita não é só dos alunos. Nós próprias a sentimos. Penso que é importante darmos-lhes esta visão do nosso lado, mostrando-lhes também que se pode ultrapassar o problema com disciplina, colhendo satisfação pessoal do facto de o termos conseguido. Neste processo de reflexão sobre este objectivo do projecto de formação proposto no âmbito das disciplinas de MEI e MEA, a Sandra questionou os alunos que leram as suas reflexões sobre as vantagens de terem reflectido por escrito. Embora os dois tenham respondido à questão de forma diferente, chegou-se à conclusão de que é diferente de reflectir oralmente. A escrita permite uma reflexão mais ponderada, na opinião do aluno, e mais aprofundada, segundo a aluna. É de salientar que, apesar da total diferença de estilos entre os dois textos, que ambos leram integralmente, estes alunos revelaram uma visão crítica sobre o objecto de reflexão, suscitando o aplauso dos colegas da turma. Além de terem fornecido interessante tema de reflexão, esclarecedora de pontos de vista expressos no texto, espero que esta partilha tenha funcionado como incentivo para os que têm hesitado em dedicar-se à escrita reflexiva. Por outro lado, espero que fique claro para todos que o portefólio não é um produto a apresentar no fim dum processo, mas que faz parte desse processo, sendo a sua partilha e discussão uma importante oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento das competências que fazem parte dos objectivos deste projecto. (Diário de Investigação-Formação, 29/10/04)

A constatação destas dificuldades deu origem a uma ficha de reflexão sobre o processo de construção do portefólio, incidente nos constrangimentos sentidos, aspectos que os alunos considerassem importante as professoras terem em conta na sua leitura, bem como o tipo de *feedback* que esperavam receber, no sentido de melhorarem o trabalho. Pedíamos ainda que fizessem comentários e apresentassem sugestões. As respostas a esta ficha foram sintetizadas (Fig. 11) e discutidas com os alunos, o que foi importante para esclarecer algumas dúvidas quanto à elaboração do portefólio. Esta discussão permitiu também a partilha de experiências e dificuldades, sendo útil para ajudar os alunos a tomar consciência de possíveis formas de as ultrapassar.

Reflexão sobre o processo de desenvolvimento do portefólio de MEI/MEA (Nov 2004)

Total de respostas obtidas – 18

CONSTRANGIMENTOS	ASPECTOS A CONSIDERAR
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desconhecimento do que é um portefólio ▪ Confusão quanto ao conteúdo e organização do portefólio ▪ Dúvidas quanto ao objectivo e à utilidade do portefólio ▪ Desconhecimento do grau de liberdade individual para construir o portefólio ▪ Dificuldade em dar início ao portefólio ▪ Desorientação inicial ▪ Dúvidas quanto ao conteúdo das reflexões ▪ Dificuldade do tema ▪ Desconhecimento dos critérios de avaliação da reflexão ▪ Dúvidas quanto à possibilidade de avaliar reflexões livres ▪ Falta de tempo ▪ Falta de disciplina pessoal ▪ Insegurança/incerteza ▪ Falta de “bagagem” ▪ Preguiça ▪ Escassez de meios 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de experiência (de escrita e partilha de reflexões pessoais) ▪ Carácter pessoal/subjectivo da reflexão ▪ Diferentes capacidades de expressão entre os alunos ▪ Momento em que as reflexões foram feitas ▪ Opiniões pessoais/divergentes ▪ Opiniões derivadas da experiência anterior vs. MEI ▪ Materiais além das reflexões requeridas ▪ Relevância dos materiais incluídos ▪ Capacidade de observação e reflexão sobre as sessões ▪ Referência ao impacto pessoal das sessões ▪ Espírito crítico revelado ▪ Criatividade ▪ Clareza ▪ Organização das ideias ▪ Conteúdo ▪ Honestidade/seriedade ▪ Entusiasmo
FEEDBACK	COMENTÁRIOS/SUGESTÕES
<p>Feedback sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O que está bem/o que falta ▪ Progresso revelado ▪ Cumprimento dos objectivos da reflexão ▪ Aspectos positivos (e negativos) ▪ Relevância dos aspectos referidos nas reflexões ▪ Novas metodologias (?) <p>Natureza do feedback</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação para melhorar a reflexão ▪ Conversa individual com os alunos, para comentar o trabalho ▪ Orientação sobre objectivos de elaboração do portefólio ▪ Esclarecimentos ▪ Sugestões ▪ Comentários espontâneos ▪ Opiniões sobre a utilidade e apresentação dos materiais ▪ Apreciação geral 	<p>Sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição da “core section” ▪ Definição dos vários itens constantes da avaliação ▪ Rápida definição dos critérios de avaliação ▪ Exposição mais clara do que é um portefólio ▪ Mais leituras sobre portefólios ▪ Valorização das perspectivas e experiências dos alunos <p>Comentário</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Carácter pioneiro do projecto e motivação pessoal

Figura 11: Síntese dos resultados da reflexão sobre o processo de construção do portefólio

Pretendíamos também que os alunos fossem reflectindo sobre aspectos a considerar no processo de avaliação dos portefólios, nomeadamente em alguns critérios de qualidade da reflexão escrita.

No meu diário encontro a referência à ficha de reflexão que deu origem à síntese acima apresentada, bem como ao trabalho desenvolvido em torno deste instrumento de reflexão sobre o processo de construção do portefólio. Aqui se explicitam intenções pedagógicas, um aspecto importante para o envolvimento dos alunos no processo de negociação dum dos aspectos mais sensíveis do processo de ensino/aprendizagem – a avaliação. Faço também alguma reflexão sobre as implicações das mudanças implícitas à nossa abordagem, o que revela a natural incerteza dum processo de experimentação pedagógica na busca de alternativas que permitam o desenvolvimento de várias dimensões da competência profissional:

(...) Na aula da passada Sexta-feira, na qual estive presente, os alunos entregaram as reflexões que até este momento deveriam ter escrito, pois queremos definir, com eles, os critérios para a sua avaliação. Juntamente com esta parte do seu portefólio, os alunos entregaram também uma ficha, que lhes foi distribuída na aula anterior, na qual se pedia que indicassem os constrangimentos sentidos até ao momento, os aspectos que gostariam de ver considerados na leitura das reflexões e o tipo de *feedback* que esperavam das professoras.

Na última aula, começou-se por reflectir sobre as questões constantes desta ficha, para que os alunos tomassem consciência dos objectivos da recolha dos portefólios nesta fase. Pretendíamos, para além de realçar o carácter processual do portefólio, explicitar que era importante para as professoras que eles nos fossem dando elementos para, em conjunto, partirmos para a fase de definição de critérios de avaliação da reflexão escrita. Ao dizerem às professoras qual o tipo de *feedback* que esperavam ter, estavam a identificar alguns desses critérios, participando activamente no processo de negociação de algo importante para eles. Penso que chegaram à conclusão de que este era o objectivo e que não valia a pena estarem demasiado ansiosos perante a “surpresa” de terem de entregar o trabalho nesta fase. Os 18 alunos presentes entregaram as reflexões e as fichas, para serem lidas no fim-de-semana. Na próxima Terça-feira vou estar novamente presente na aula, pois fui eu que fiz a síntese das respostas da ficha. Fiquei satisfeita por ter encontrado nestas respostas alguns dos critérios de avaliação da reflexão, mas também fiquei preocupada com alguns alunos, pois revelam dificuldades que podem comprometer um trabalho deste tipo. Algumas respostas mostram que não compreenderam as perguntas, o que me surpreendeu, neste nível de formação. Espero que o trabalho que estamos a desenvolver os ajude a ultrapassar as limitações que parecem ter. Não sei se alguns deles não irão preferir fazer o exame final, em vez do portefólio, pois tenho a percepção de que se sentem muito inseguros perante a mudança de atitude requerida pela proposta pedagógica desta disciplina. Começa-se a sentir que remamos contra a corrente de uma cultura de dependência face a rotinas estabelecidas. Mesmo não estando satisfeitos com o estado de coisas, para muitos é mais difícil encarar a incerteza do que acomodar-se. Cria-se assim

uma situação algo paradoxal, derivada, por um lado, do desejo de mudança e, por outro, pelo medo de correr riscos inerentes a essa mudança. É que para que se verifiquem mudanças reais, nós próprios temos que mudar, e isso não é fácil, nem se pode conseguir rapidamente. Além de coragem, é necessário ter paciência e perseverança, se acreditamos que vale a pena tentar experimentar algo de novo que contribua para o nosso desenvolvimento. (Diário de Investigação-Formação, 21/11/04)

Paralelamente à leccionação dos conteúdos programáticos, no âmbito da didáctica do Inglês, os alunos foram realizando as tarefas inerentes ao seu estudo de caso. De acordo com o plano traçado (Figura 9), participaram em três seminários de formação sobre os projectos de I/A e obtiveram informação sobre a sua implementação através duma entrevista aos estagiários. Com a aproximação do final do semestre, surgiu a necessidade de lhes fornecer um conjunto de linhas orientadoras para a redacção dos relatórios de progresso baseados no contacto com o trabalho dos seus colegas estagiários. Depois de um longo processo de reflexão conjunta e negociação do processo de avaliação da disciplina, todos os alunos optaram pelo portefólio como principal instrumento de avaliação, em alternativa ao exame.

Estabelecidas as bases do trabalho colaborativo com os professores estagiários, era importante garantir a continuidade do trabalho na disciplina de MEA. Assim, no início do segundo semestre, os alunos reflectiram sobre a relevância do trabalho realizado no anterior, através dum questionário de apreciação crítica, o qual voltou a ser utilizado no final do semestre, desta vez para fazerem a avaliação global do projecto em que tinham estado envolvidos ao longo do ano. (v. Fig. 19)

O segundo semestre, conduzido por mim nas aulas de MEA, deu continuidade ao contacto com a prática. Apesar do meu envolvimento no trabalho desenvolvido no semestre anterior, era agora que tinha início a minha “viagem” com estes alunos, a qual, para alguns deles, se iria prolongar ao longo do ano de estágio. Como qualquer viagem longa e cheia de imprevistos, também esta exigiu uma preparação cuidada e inspirou sentimentos contraditórios, resultantes dum misto de entusiasmo e apreensão. Dada a importância do trabalho que me esperava, não pude deixar de registar no meu diário uma reflexão sobre esta fase de planificação do semestre, a qual decidi partilhar com os alunos, na nossa primeira aula, porque acreditava que esta partilha poderia ter um impacto positivo na sua motivação, pois criava condições para a construção da confiança de que eu precisava para “entrar” no domínio delicado da reflexão pessoal dos alunos/estagiários. Além disso, nesta fase inicial, este texto dava-me pretexto para discutir com eles algumas questões de carácter pedagógico e directamente relacionadas

com os objectivos do programa da disciplina, e permitia-me também fazer a ponte entre os dois semestres e abrir espaço à negociação pedagógica, aspecto central a uma pedagogia para a autonomia.

Nesta primeira aula, sugeri aos alunos a realização duma actividade que os ajudaria a ponderar aspectos importantes da planificação de aulas, com base na observação das nossas próprias aulas. Numa grelha para esse efeito, os alunos tentariam reconstituir as aulas, identificando tópicos, actividades realizadas, processos e produtos. Num espaço reservado à avaliação, poderiam referir as competências que consideravam terem sido mobilizadas/desenvolvidas em cada aula. A título de exemplo, para que não se deixassem intimidar pela possível dificuldade da tarefa, propus-me fazer o exercício relativamente à primeira aula (Figura 12). Para grande satisfação minha, os alunos aderiram à ideia, e a partir desta data, todos eles, em pares ou individualmente, se encarregaram de observar a aula, rotativamente, fazendo registos nos diferentes campos da grelha.

A análise da reconstituição das aulas passou a ser o primeiro passo das aulas seguintes, o que contribuiu para a clarificação de conceitos centrais ao desenvolvimento das competências constantes dos nossos objectivos de formação. Esta foi uma das minhas estratégias preferidas, não só porque conferiu coerência às minhas práticas, mas porque foi um importante instrumento de (auto)observação reflexiva sobre essas mesmas práticas. A sua mobilização permitiu operacionalizar os principais princípios e pressupostos duma pedagogia para a autonomia, criando condições para a democratização do processo de ensino/aprendizagem, e promovendo a minha própria capacidade reflexiva sobre a prática. A avaliação sistemática dessa prática constituiu um importante factor de regulação de todo o trabalho realizado neste contexto, bem como uma estratégia de recolha de informação relevante para esta investigação, uma vez que essa avaliação era feita por referência às competências que as práticas deveriam promover.

A avaliação desta primeira aula foi feita depois da análise da síntese por mim apresentada, tendo os alunos realçado aspectos relativos às competências de reflexividade (problematização de práticas, situações, contextos), autodirecção (cooperação/negociação, revisão/redefinição de prioridades, intenções e estratégias e acção, negociação de perspectivas e decisões) e criatividade (enfrentar riscos e desafios).

As nossas aulas de MIEA a)

DATA: 15/02/2005

1. Tópicos indicação de tópicos/sub-tópicos abordados na aula	2. Operacionalização descrição sumária das tarefas desenvolvidas indicação dos materiais	3. Processos registro de finalidades, pressupostos, comentários, ideias, perguntas, problemas, dilemas....	4. Produtos registro de conclusões, ideias-chave, materiais...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação das actividades para o 2º semestre <ul style="list-style-type: none"> ○ Carácter flexível da planificação ○ Importância da preparação das aulas ▪ Papéis pedagógicos ▪ Instrumentos reguladores do processo de ensino/aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura duma entrada do <i>Diário da professora</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Descodificação da metáfora da viagem ▪ Apresentação do plano de actividades para o semestre ▪ Discussão de possibilidades ▪ Explicitação de expectativas /interesses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciencialização de processos ▪ Problemática de práticas <ul style="list-style-type: none"> ○ A rigidez da planificação não é compatível com a negociação pedagógica ▪ Consciencialização de papéis <ul style="list-style-type: none"> ○ A importância da colaboração no processo de ensino/aprendizagem ▪ Democratização da relação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição de conteúdo para a aula seguinte <ul style="list-style-type: none"> ○ Análise de programas ○ Definição de prioridades para o trabalho a realizar ○ Continuação da planificação de actividades relacionadas com o projecto (possibilidade de articulação do horário com aulas dos estagiários)
<p>5. Avaliação</p> <p>apreciação por referência à mobilização de pelo menos uma das competências constantes do programa desta disciplina</p> <p>(Tratando-se de um exemplo apresentado por mim, este espaço não foi preenchido)</p>			

a) Instrumento adaptado de Flávia Vieira, Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, 1999/2000

Figura 12: Grelha de reconstituição das aulas

Outros exemplos de preenchimento desta dimensão da grelha de reconstituição das aulas, que a seguir se transcrevem, tal como foram produzidos pelos alunos, revelam o reconhecimento de que as aulas proporcionam oportunidades de desenvolvimento das competências que integram os objectivos do programa da disciplina.

Esta aula foi, na minha opinião, uma síntese de vários temas que havíamos já abordado (como as competências a mobilizar nesta disciplina, a importância da reflexividade e as teorias subjectivas, acerca das quais já havíamos falado várias vezes, apesar de nunca nos termos referido a elas com este nome específico.). Foi importante termos tido, mais uma vez, a oportunidade de mobilizar uma das competências mais importantes, a reflexividade, pois reflectimos acerca dos textos e das nossas teorias subjectivas, e pudemos também confrontar e reconstruir ideias e convicções pessoais. Foi também importante reflectirmos, mais uma vez, acerca das competências a desenvolver nesta disciplina como na disciplina que iremos leccionar futuramente e acerca das competências essenciais a um bom professor, pois nunca é demais lembrar que a competência científica está longe de ser a única e mais importante competência necessária a um bom professor. (...) (Registo na grelha de reconstituição da aula de 22/02/05)

Esta aula foi relativamente rica na mobilização de competências, particularmente no que se refere à problematização de finalidades e pressupostos. A temática da Avaliação é especialmente suscitadora de perguntas e dilemas acerca de critérios, instrumentos e objectos da mesma, pelo que poderíamos voltar a fazer referência tanto ao texto de José Pacheco, *Os Critérios da Alice*⁸, bem como à citação de Ruben Alves⁹. No final da aula foi mais uma vez mobilizada a competência de negociação, uma vez que foi decidido em conjunto o rumo da próxima aula. (Registo na grelha de reconstituição da aula 18/03/05)

No meu ponto de vista, esta aula foi promotora da reflexão e problematização, como tem vindo a ser normal nas aulas de Metodologia. No que diz respeito ao ensino/aprendizagem do vocabulário, reflectimos sobre experiências pessoais: como é que aprendemos vocabulário? como é que ensinamos vocabulário?, levando-nos assim a reflectir sobre uma coisa que fazemos, embora seja muito difícil de explicar. Gostaria ainda de salientar que problematizámos ideias e convicções relativas ao ensino/aprendizagem de vocabulário, assim como as condições e contextos do seu ensino. A problematização esteve ainda presente quando analisámos e discutimos diferentes materiais; se estes eram mais ou menos apropriados aos objectivos a que nos propomos. Na actividade final, mobilizou-se a competência de criatividade/inação, pois foi-nos pedido que imaginássemos de que forma é que introduziríamos um determinado tema. (Registo na grelha de reconstituição da aula de 22/04/05)

⁸ Pacheco, J. (2003).

⁹ Referência a um excerto do texto “Escola da Ponte 4” (Alves, 2002).

Os exemplos apresentados, além de conterem a perspectiva dos alunos sobre algumas aulas e a sua relevância no processo de formação, revelam também a apropriação dum discurso pedagógico que os alunos foram desenvolvendo ao longo do processo, e que é um elemento importante na construção do seu conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1987). A sistematicidade deste exercício de observação das nossas próprias aulas e subsequente reflexão foi, no meu entender, um importante factor de desenvolvimento de competências necessárias à prática pedagógica no ano de estágio.

Embora a decisão inicial de adopção desta e outras estratégias tenha sido minha, o facto de os alunos as aceitarem como formas válidas de participarem activamente no seu próprio processo de desenvolvimento confere-lhe um cariz emancipatório, resolvendo-se, em certa medida, os dilemas resultantes do que Vieira (2009b: 21) considera ser o paradoxo duma educação de tipo emancipatório, segundo a qual “teacher educators hold the *power to empower*”.

Dar aos alunos a oportunidade de se pronunciarem sobre o que consideravam importante e relevante nas nossas aulas, a par da sua participação na selecção dos conteúdos, de acordo com as suas prioridades de formação, conferiu-lhes um poder a que não estavam habituados. Schostak & Schostak (2008: 132-133) relatam um projecto desenvolvido em Portugal, no qual se procurou dar voz às crianças intervenientes no projecto:

“Within the context of the project, the purpose was to create conditions under which the voices of the children and their communities could be heard and the arena of public debate redrawn for educational purposes. The task was to empower the children by drawing upon what they felt to be important. In one very small school of twelve children aged between five and nine years old in the mountains, they were asked to work in group with an adult to write down a list of questions and wants. They had never worked this way before. (...) The process transformed the typical hierarchical and distant teacher-pupil-community relations by including the voices that were normally silenced in school.”

Se pode parecer natural que estas crianças, duma aldeia portuguesa, nunca tenham tido a oportunidade de assumir um papel central no processo educativo, poderíamos esperar que, no quarto ano da universidade, os estudantes já tivessem outro tipo de experiências, mas também neste contexto, a abordagem constituiu novidade para todos.

A par das actividades centradas em diversos aspectos da didáctica da LE – leitura,

escrita, vocabulário, gramática, avaliação da aprendizagem – e que iam sendo abordados mediante negociação com os alunos, foi-se preparando o trabalho inerente ao seu estudo de caso, que neste semestre consistiu na oportunidade de observar uma aula numa das turmas dos professores estagiários com quem estavam a trabalhar, e de tomar parte activa nos respectivos encontros de pré/pós-observação. Para além de observarem encontros dos estagiários com as supervisoras da universidade, que eram as minhas colegas Isabel Sandra Fernandes e Madalena Paiva, os alunos tiveram também acesso aos materiais produzidos por eles, incluindo as entradas do seu Diário de Investigação-Ação, o plano da aula observada e os materiais nela usados. Estes materiais didácticos foram analisados segundo um conjunto de parâmetros de uma pedagogia para a autonomia, agrupados numa lista de verificação usada para planificar e avaliar actividades de desenvolvimento da competência de aprendizagem (Figura 13), à qual os estagiários também podem recorrer no desenvolvimento dos seus projectos.

As visitas dos grupos de trabalho às escolas dos estagiários foram agendadas com a minha ajuda e das minhas colegas Sandra e Madalena, para assegurar que todos os grupos pudessem recolher a informação necessária ao desenvolvimento do seu projecto. A observação de aulas ocorreu em Março/Abril, de acordo com horários e conveniências de ambas as partes. Foram necessários reajustes em alguns casos, mas os prazos foram cumpridos e os alunos terminaram o seu trabalho a tempo de ser avaliado.

Os resultados do trabalho de observação de aulas e análise dos respectivos materiais foram apresentados à turma, de acordo com a calendarização previamente definida (Figura 14) permitindo, assim, que todos os grupos ficassem a par de todos os projectos de investigação-acção em estudo. Estas apresentações foram objecto de hetero-avaliação, de acordo com critérios previamente negociados com os alunos (Figura 15).

Uma vez que cada aula observada estava focalizada numa vertente da competência de comunicação, as apresentações foram articuladas com os conteúdos programáticos da didáctica da LE. Estes conteúdos, como por exemplo a Leitura, são normalmente abordados com base em actividades propostas pela docente, mas desta vez os alunos puderam ter um papel mais activo neste processo, uma vez que a primeira aula dedicada a cada tema foi dada pelos alunos, com base nos materiais recolhidos no contexto real da prática. Cada assunto didáctico era depois expandido por mim, na sequência da apresentação feita pelo grupo. Desta forma, exemplos da prática observada foram sentidos como oportunidades relevantes para o desenvolvimento do conhecimento

pedagógico de conteúdo dos futuros professores, reduzindo, assim, o sentimento generalizado da sobrevalorização da teoria em detrimento da prática nos cursos de formação inicial de professores.

PLANNING AND EVALUATING A LEARNER DEVELOPMENT ACTIVITY

GUIDING QUESTIONS

The following questions aim at helping teachers plan and/ or evaluate a Learner Development Activity (LDA), i.e. any activity that seeks to develop learning competence (willingness and ability to learn = readiness to manage learning). Sections A-C refer to general characteristics of the LDA; Section D focuses on the learners' roles in accomplishing it; Section E is a self-regulation checklist for the teacher who seeks to develop a pedagogy for autonomy.

A. TRANSPARENCY/ EXPLICITNESS

- WHAT What aspects of the learning competence are involved in the LDA?
- WHAT FOR What are the LDA aims/ purposes?
- WHY What is the rationale of the LDA?
- HOW What tasks increase the learners' willingness and ability to learn?

- How explicit are the answers to the above questions in the learning material? Are there strategies to compensate for lack of explicitness?

B. INTEGRATION

- Is the development of learning competence articulated with the development of communicative competence, i.e. does the LDA comprise both learner training and language training as integrated purposes?

- In case the LDA solely focuses on the learning competence, what strategies are used to increase the learners' perception of the relevance of the activity in terms of language improvement?

C. APPROPRIATENESS TO CONTEXT/ MEANINGFULNESS

Does the LDA...

- require a diagnosis of the learners' readiness to accomplish it?
 - Does it respond to the learners' characteristics, interests and needs?
 - Does it build on the learners' previous knowledge and experience?
- provide authentic and useful learning experiences?
- involve competences that can be transferred to other learning situations?
- promote progress in the learners' learning competence?

D. LEARNER ROLES TOWARDS SELF-DIRECTION

LDA may involve learners in a variety of roles. Each LDA should have a particular focus. The questions below may help you to determine it.

REFLECTION

- **Does the LDA allow the learners to develop language awareness?**
 - Formal properties of language
 - Pragmatic properties of language
 - Sociocultural aspects

- **Does the LDA allow the learners to develop learning awareness?**
 - Sense of agency (self-control, self-esteem, self-confidence)
 - Attitudes, representations, beliefs
 - Preferences and styles
 - Aims and priorities
 - Strategies (cognitive, metacognitive, strategic, socio-affective)
 - Tasks (focus, purpose, rationale, demands)
 - Instructional/ didactic process (objectives, activities, materials, evaluation, roles,...)

EXPERIMENTATION

- **Does the LDA allow the learners to experience learning strategies?**
 - Discover and try out learning strategies in class
 - Use learning strategies outside class
 - Explore (pedagogical/ non-pedagogical) resource materials

REGULATION

- **Does the LDA allow the learners to regulate learning experiences?**
 - Monitor/ evaluate attitudes, representations, beliefs
 - Monitor/ evaluate strategic knowledge and ability
 - Assess learning outcomes and progress
 - Identify learning problems or needs
 - Set learning goals
 - Plan their learning
 - Evaluate the instructional/ didactic process

NEGOTIATION

- **Does the LDA allow the learners to co-construct learning experiences?**
 - Work in collaboration with peers
 - Work in collaboration with the teacher
 - Take the initiative, choose and decide

Figura 13: Parâmetros de uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 2001)

Calendarização das actividades/ Apresentações dos temas tratados pelos grupos

Abril	01/04 P Avaliação (conclusão)	05/04 T Gramática	08/04 P Trabalho de grupo*	12/04 T Leitura (Grupo 1)	15/04 P Leitura	19/04 T Leitura	22/04 P Vocabulário	26/04 T Vocabulário (Grupos 5 e 6)	29/04 P Escrita (Grupo 4) Reflexão sobre os portefólios
Maio	03/05 T Escrita/ abordagem do erro	06/05 P Oralidade (Grupos 2 e 3)	17/05 T Oralidade/ Abordagem do erro	20/05 P Apreciação crítica da disciplina					

* Utilização do tempo da aula conforme as prioridades dos grupos: observação de aulas, preparação de apresentações, leituras, elaboração do relatório...

Grupo	Elementos ¹⁰	Temas	Núcleos de estágio	Aspectos a incluir na apresentação
1	P. G., P. C., J. L., A. F.	Leitura/ Portefólio	Esc. Sec. D. Maria II Braga	1. Projecto de I/A do núcleo de estágio (registo síntese)
2	J.D., A. C., D. F., S. D.	Oralidade	Esc. Sec. Monserrate Viana do Castelo	2. Breve descrição da aula, com base nos registos de observação (destaque da(s) estratégia(s) de I/A) e apreciação da relação entre estratégia(s) e pedagogia para a autonomia
3	R. M., E. R., T. H, S. B., A. S.	Oralidade	Esc. Sec. Carlos Amarante Braga	3. Reflexão sobre os encontros de pré/pós-observação
4	C. P., C. D., A. S., C. R., V. T.	Escrita	Esc. Sec. Sta Maria Maior Viana do Castelo	4. Aprendizagens decorrentes da participação no ciclo de observação do projecto de I/A
5	D.O., D. C., N. F., R. S.	Vocabulário	Esc. Sec de Fafe Fafe	
6	I. A., M. E., C. R., S. C.	Vocabulário	Esc. Sec. de Felgueiras Felgueiras	Tempo máximo de apresentação: 30 minutos

Figura 14: Calendarização das apresentações

Ficha de avaliação das apresentações dos grupos

Escala: 0 (Insatisfatório); 0,5 - 1 (Satisfatório); 1,5 - 2 (Muito Bom)

Critérios	Auto-aval.	G__	G__	G__	G__	G__
Clareza e rigor da informação apresentada						
Problematização das práticas de E/A observadas						
Reflexão crítica sobre a experiência de participação no ciclo de observação						
Participação equilibrada dos elementos do grupo						
Gestão adequada do tempo de apresentação						
TOTAL						
MÉDIA = $\frac{\text{Total}}{5}$						

Peso atribuído à apresentação na classificação final: 2 valores

Figura 15: Critérios de avaliação das apresentações orais dos grupos

¹⁰ Apresentam-se as iniciais dos nomes dos elementos dos grupos.

A propósito do conceito de *conhecimento pedagógico de conteúdo*, que implica a integração de diversas dimensões da competência profissional, escrevi no meu diário uma reflexão sobre a aula em que esse conceito foi explicitamente apresentado e discutido, na sequência dum texto que li sobre o assunto (Segall, 2004):

Uma das coisas em que fiquei a pensar depois da aula foi o que o Ricardo disse sobre as competências de um ‘bom’ professor. Além das que envolvem conhecimentos ao nível disciplinar e pedagógico, ele referiu uma “competência não verbal”. No momento não aprofundámos a ideia, mas pensando mais sobre o assunto, acho que o que estava na sua mente eram aquelas atitudes que falam por si, sem necessidade de recorrer a palavras. Devia estar a pensar em formas de estar reveladoras de crenças, convicções, sentimentos autênticos e, por isso, coerentes com o explicitamente dito e feito. Será que inclui aqui aspectos invisíveis do “iceberg” do professor, como, por exemplo, o que pode estar por trás das suas opções pedagógicas? Já iniciámos a discussão sobre o que é o conhecimento pedagógico de conteúdo, segundo Shulman, mas pretendo dar continuidade a este assunto, por referência ao texto de Segall, em que se discute a exclusividade deste conhecimento por parte dos professores. É-nos apresentada uma nova visão dos detentores de conhecimento e acção pedagógicos, nos quais se incluem os autores dos próprios materiais, *a priori* considerados portadores de conhecimento do conteúdo a estudar. Por exemplo, um texto contido num manual de língua estrangeira não é produzido por alguém cujo conhecimento se limita ao conteúdo linguístico. Esse próprio texto veicula um conhecimento pedagógico do seu autor, tendo, assim, impacto semelhante ao exercido pelo professor. Por outro lado, e partindo do princípio de que os materiais têm esta função, o conhecimento pedagógico (de conteúdo) do professor não se limita à forma como ensina o que ensina, mas deve incluir também a consciência da necessidade de proceder a uma selecção criteriosa dos materiais a utilizar nas aulas, pois pode correr o risco de se contradizer, se não atender às características pedagógicas desses materiais. Esta reflexão é importante no contexto da formação de professores, pois não é raro verificarmos que professores que defendem uma pedagogia centrada no aluno adoptam manuais que não exigem mais do que a exercitação mecânica de destrezas linguísticas. É importante que os (futuros) professores pensem como podem aumentar o valor pedagógico da sua acção através dos materiais, pois através deles os seus autores também ensinam muita coisa, mesmo na ausência dum professor.

Acho que tenho tido em conta este potencial pedagógico dos materiais que levo para a sala de aula, mas até há bem pouco tempo isso era feito de forma intuitiva. A leitura do texto em que se repensa o conceito de “pedagogical content knowledge” alertou-me para a necessidade não só de continuar a procurar materiais pedagogicamente coerentes com as abordagens que defendo e tento implementar, mas também de tornar esta questão explícita junto dos alunos, para que eles próprios possam desenvolver uma visão crítica sobre esta integração entre o que é conteúdo e pedagogia. (Diário de Investigação-Formação, 23/02/05)

A reflexão acima transcrita refere-se à aula leccionada no dia 22/02, a qual foi observada pela minha colega Isabel Sandra. No texto que escreveu sobre ela, e que partilhou comigo, também dá conta do possível impacto dos materiais utilizados na mudança (ainda que lenta) na atitude dos alunos face ao processo de ensino/aprendizagem:

Com sentido de humor, a professora propõe nova tarefa de leitura, questionando as reacções dos alunos ao nome do autor do texto¹¹. Quer a professora quer os alunos relacionam o conteúdo do texto com as suas experiências pessoais, questionando o que é "normal" um professor perguntar ou não. Da discussão conclui-se que os alunos são usualmente passivos na definição curricular. A prof. termina a discussão sobre o texto perguntando "Que quereis aprender?". Os alunos estranham tal pergunta. Reagem com risos. Nada dizem. A prof. repete a questão e os alunos escolhem o tema da motivação para a aula seguinte. (Reflexão da Isabel Sandra sobre aula de 22/02/05)

Uma outra aula observada, no âmbito de práticas de observação interpares implementadas no projecto TPU, foi a do dia 1 de Abril, dedicada a vários assuntos relacionados com a organização do nosso trabalho e na qual se deu continuidade a assuntos iniciados na aula anterior, nomeadamente sobre avaliação por testes. Das reflexões resultantes da observação foram produzidos os seguintes textos, que ilustram o potencial da observação interpares para a transformação da pedagogia universitária. O primeiro foi a minha reflexão, na perspectiva de professora observada, que incluí no meu diário:

Reflexão sobre a aula de 1 de Abril (observada pela Flávia e pelo Zé Luís)

Dar uma aula "assistida" é uma experiência especial. Especial porque invulgar, mas também por tudo aquilo que envolve para quem é observado.

Este carácter excepcional é particularmente sentido em contextos de formação formal, como o estágio, o que justifica que os estagiários frequentemente reajam negativamente à presença de observadores, em particular dos supervisores, por mais que os tentemos convencer de que não há motivos para encararem estas aulas de forma diferente das que eles denominam de "normais". Sei que esta tentativa de desdramatização destas situações não corresponde a uma total convicção de que é indiferente ter ou não ter observadores na sala de aula, principalmente quando se trata de alguém que desempenha o papel de formador/avaliador. É mais que compreensível que as aulas assistidas sejam aulas diferentes, pelo menos do ponto de vista emocional.

¹¹ Referência ao texto "Não é do âmbito desta disciplina" de José Pacheco (2003).

Esta compreensão dos sentimentos dos estagiários é reforçada pela experiência própria de ser observada, ainda que num contexto muito diferente do estágio. Ter aulas observadas por colegas também não é a mesma coisa que dar aulas “normais”. Mesmo não envolvendo o tipo de avaliação própria de contextos de formação formal, o principal objectivo da observação interpares é dar *feedback* aos colegas sobre as práticas observadas, o que provoca confronto, para o que nem sempre estamos preparados, até por falta de uma cultura de abertura e colaboração profissional. Ser observado significa ainda revelar-se, expor-se, o que pode gerar alguma ansiedade, mas também promover a reflexão sobre práticas que corremos o risco de encarar de forma demasiado rotineira. Foi o que se passou comigo nesta aula. Não pude deixar de sentir um certo grau de nervosismo associado a uma grande vontade de proporcionar aos meus alunos uma aula orientada de acordo com alguns princípios do nosso projecto. Preparei a aula com essa preocupação, dando prioridade à participação activa dos alunos (democraticidade/negociação). Além duma mais profunda reflexão para a acção, tenho consciência de que a observação da aula provocou momentos mais conscientes de reflexão na acção. Dei várias vezes comigo a regular o meu papel na interacção com a turma, no sentido de dar mais voz às alunas (Diário de Investigação-Formação, 02/04/04).

Segue-se um registo dialógico, estratégia adoptada no âmbito do projecto TPU: o texto que a Flávia escreveu na sequência da sua observação, seguido do texto em que reajo à sua reflexão. Esta troca de reflexões sobre a aula permitiu desenvolver um olhar mais crítico sobre a prática, destacando aspectos que revelam a preocupação com a coerência das práticas por referência aos princípios orientadores do projecto em que se inserem, bem como aos objectivos de formação que devem atingir.

1º AULA OBSERVADA DA ISABEL - 1/4/05 (11.00h-13.00h)

Metodologia do Ensino de Alemão

Flávia (também esteve o Zé Luís)

Nota: só assistimos à 1ª parte de aula (até ao intervalo), uma vez que os alunos iriam posteriormente trabalhar em grupos.

[escrito a 2 de Abril de 2005]

Decidimos que a observação poderia incidir nos princípios pedagógicos que orientam o estudo de caso: Reflexividade, Autodirecção e Criatividade/Inovação. Bom, não é bem isso que faço. Sigo a minha “intuição de observadora” e centro-me em dois aspectos que de algum modo se relacionam com estes princípios mas que se reportam, em geral, a uma pedagogia que pretende ser centrada nos alunos:

1. a estrutura da aula
2. a estrutura da aprendizagem

1. A estrutura da aula

Quando a pedagogia não decorre exclusivamente das decisões e ideias do professor e se afasta de uma abordagem transmissiva, observa-se um fenómeno de “fragmentação” que também se verificou nesta aula e que se pode ver a dois níveis: a “multiplicação” das tarefas e a “centrifugação” dos assuntos.

Quanto ao primeiro, se olharmos ao que foi feito, temos a seguinte lista:

- combinações relativas à organização do trabalho dos alunos com os estagiários (projecto)
- calendarização das actividades até ao final do ano
- definição do conteúdo e metodologia de avaliação das apresentações orais a realizar
- reflexão sobre competências desenvolvidas nas 2 últimas aulas por referência aos planos de reconstituição elaborados pelos alunos
- discussão de aspectos vários da prática pedagógica, emergentes da tarefa anterior, com ênfase na avaliação por testes e na questão da subversão vs. tradição
- elaboração (em grupos) de uma matriz para um teste, a partir de um texto (continuação de tarefa iniciada anteriormente)

A esta “multiplicação” de tarefas corresponde o que chamo “centrifugação” de assuntos (cf. Van Lier), os quais se diversificam em função da natureza das tarefas e das intervenções dos alunos, com implicações no papel do professor, a quem cabe essencialmente coordenar e gerir a diversidade de ideias e garantir alguns consensos.

Os dois aspectos referidos (multiplicação de tarefas e centrifugação dos assuntos) criam uma sensação de *fragmentação da estrutura da aula* que me é familiar, porque a sinto frequentemente na minha prática de professora. Aliás, ela é desde logo perceptível nos planos de reconstituição apresentados pelos alunos.

A minha questão é:

Qual é o significado desta fragmentação?

Por exemplo, o que acontece, neste tipo de aulas, a noções como “fio condutor”, “coerência interna”, “clareza”, “sequência lógica”, “progressão na complexidade”... tradicionalmente valorizadas quando se fala em “ensino”? Deixam de fazer sentido ou adquirem novos sentidos?

2. A estrutura da aprendizagem

E é aqui que me surgem outras perguntas que decorrem do ponto anterior: *será que a fragmentação da estrutura da aula corresponde a uma determinada forma de estruturação da aprendizagem que exige, ela*

própria, essa fragmentação “formal”? Será então esta fragmentação apenas “aparente” ou “superficial”? E nesta perspectiva, poderemos continuar a falar de “fio condutor”, “coerência interna”, “clareza”, “sequência lógica”, “progressão na complexidade”... mas agora em relação à “aprendizagem” e não ao “ensino”?

Se aceitamos que a pedagogia é uma prática complexa e incerta, tal como são complexos e incertos os saberes que nela se mobilizam e os processos de construção desses saberes, então a estrutura da aprendizagem será também ela complexa e incerta, e como tal incompatível com uma “linearidade de acção e pensamento”, o que se traduz em fenómenos como a multiplicação das tarefas e a centrifugação dos assuntos.

Quais são, então, os “pilares” que sustentam a estrutura da aprendizagem neste estudo? Podemos dizer que são as competências que se pretende desenvolver – a reflexividade, a autodirecção e a criatividade/ inovação?

Penso que ficou visível que estas competências sustentam o trabalho da aula, na medida em que as tarefas e os assuntos as mobilizaram e levaram os alunos a falar sobre muitas das suas dimensões e sobre a relação entre estas e as práticas da disciplina e do E/A da língua.

Uma estrutura de aprendizagem assente nestas competências requer “materiais e técnicas de construção” diferentes do habitual, com destaque para o pensamento/experiência dos alunos e a negociação pedagógica, e exige também novas competências do “arquitecto” – o professor.

Numa “arquitectura” que privilegia estas competências, o produto final nunca é totalmente previsível à partida e o processo de construção implica imaginar percursos, coordenar diversos factores, ajustar planos, assumir riscos, gerir obstáculos e dilemas, encontrar soluções criativas... O “arquitecto” não se limita a projectar a obra no seu gabinete de acordo com a sua própria visão do que “deve ser”, nem pode desenhá-la independentemente do ambiente circundante ou das vivências e preferências de quem a vai habitar, dos recursos disponíveis, etc.. Tem de conciliar diversas variáveis em jogo, consultar outras fontes, trabalhar com outros especialistas, acompanhar e avaliar a construção, antever problemas, gerir imprevistos, negociar perspectivas e decisões, ouvir, dialogar...

Estas serão algumas das competências do professor-arquitecto que também “mete mãos à obra” e quer desenvolver a fundo o seu projecto, sempre disposto a revê-lo, ou mesmo a abandoná-lo.

Por outro lado, a construção de aprendizagens nesta arquitectura resultará sempre da combinação de ideias e práticas (mais) universais e (mais) locais, e à medida que avançamos do mais universal para o mais local, a complexidade e incerteza das opções aumentam. Nesse sentido, o projecto dos alunos de MEA é também uma tentativa de aproximação à complexidade e incerteza que rodeiam a prática local dos estagiários, à luz de ideias mais universais como a autonomia do aluno ou a reflexividade profissional.

Volto a uma das questões: será, então, que a fragmentação de que falei acima é apenas aparente ou superficial? Será que existe uma estrutura *mais profunda*, a estrutura da aprendizagem que, tal como a estrutura profunda de uma língua, não é imediatamente visível na estrutura de superfície da aula?

[A este propósito, verifico que, sempre que algum colega me diz que gostaria de assistir a uma aula minha, penso sempre que é impossível ele perceber a minha abordagem numa aula, exactamente porque

não lhe será possível aceder a uma “estrutura profunda” que vai sendo percebida de forma não linear ao longo do tempo, e que na verdade só eu e os alunos podemos descortinar. Nunca lhe chamei “estrutura profunda”, mas se calhar é isso mesmo.]

Será que essa estrutura profunda tem regras que delimitam as possibilidades de pensamento e acção mas que também permitem a sua diversidade e criatividade, tal como acontece com as regras linguísticas? E ainda mantendo a metáfora, será que professores e alunos podem subverter ou recriar as regras para uma prática mais “poética” da pedagogia?

Quais são as regras da aprendizagem neste estudo de caso? De onde vêm? Quem as define? Como são actualizadas no pensamento e prática de professora e alunos? O que permitem que aconteça? O que excluem ou silenciam? Como se avalia e quem avalia o seu valor? Como se vão reformulando ou expandindo de modo a tornar a pedagogia mais criativa e inovadora?...

Se conseguíssemos responder cabalmente a estas perguntas, compreenderíamos melhor a estrutura profunda da aprendizagem que a abordagem supõe (a sua gramática), o que equivale a dizer que desvendariamos os seus segredos. Como afirma Van Manen, a pedagogia é em larga medida inefável, imperscrutável...e por isso questioná-la em permanência será um traço essencial do pensamento verdadeiramente *pedagógico*. Ou talvez seja a *regra* essencial de uma pedagogia focada na estrutura profunda da aprendizagem.

Reacção ao registo da Flávia

(Isabel Barbosa)

Vou tentar responder às tuas questões, o que vai ser difícil, mas muito mais importante, e difícil, do que encontrar respostas é levantar este tipo de questões. Talvez algumas delas se adivinhem nas minhas preocupações relativas à planificação das aulas, mas teres-mas colocado, assim de forma explícita, foi para mim um desafio muito interessante

Quanto à questão da fragmentação da estrutura da aula, nem sempre acontece assim, mas tenho consciência de que, em anos anteriores, as coisas se passavam de uma forma mais “organizada”. É mais fácil obedecer aos princípios do que se considera uma aula “bem estruturada” quando se entra directamente nas temáticas a abordar, tendo os alunos que resolver uma sequência de actividades apresentadas numa folha de trabalho. Apesar de continuar a usar este tipo de material como suporte à reflexão sobre vários aspectos da didáctica do Alemão, o que me parece poder explicar a fragmentação a que te referes, e que talvez seja mais evidente para o observador do que para mim própria, é o facto de frequentemente ter assuntos a tratar em negociação com os alunos. Se eu me limitasse a apresentar-lhes, como dado adquirido, as minhas decisões quanto à avaliação e calendarização das actividades, por exemplo, muito do tempo da aula poderia ter sido “aproveitado” para tratar do tema iniciado na aula anterior. Por outro lado, se não tivéssemos decidido analisar as propostas de reconstituição das aulas, também não precisaríamos de “divagar” por questões daí decorrentes e que, muitas vezes, nada têm, ou

parecem ter, a ver com o tema da aula. Mas também existiriam muito menos oportunidades de explicitação de concepções, intenções, pressupostos, expectativas, tanto pela minha parte como pela dos alunos, e a existência deste ambiente de trabalho é para mim muito importante, pois cria condições facilitadoras do desenvolvimento das competências que fazem parte do programa da disciplina. Se os alunos participam, e têm vindo a fazê-lo de forma cada vez mais activa, fico satisfeita com as aulas e sem o sentimento de “desarrumação” didáctica. Não acho que se tenha perdido o fio condutor, pois ele não depende tanto da sequência das actividades, mas dos princípios que as orientam, porque orientam o meu projecto. Estou muito mais preocupada em conseguir coerência entre o que se faz na aula e os objectivos a atingir, por referência àqueles princípios, do que com a “sequência lógica” das actividades, como ela é entendida em termos de passos da aula.

É claro que também me preocupa garantir que as actividades não sejam apresentadas como peças de um puzzle por resolver. E aqui entramos na questão da estrutura da aprendizagem. Tendo consciência da possível fragmentação da estrutura da aula, na perspectiva do ensino, tenho tentado sistematizar, e fi-lo também nesta aula, de forma consciente, as ideias apresentadas pelos vários alunos. Acho que para este efeito se tem revelado útil o preenchimento da grelha de reconstituição das aulas, concretamente no que respeita à coluna dos resultados. A análise deste trabalho, no início de cada aula, ajuda a clarificar ideias importantes para a aprendizagem.

Pegando na metáfora da arquitectura, esta é uma forma de ir dando forma ao projecto, sabendo que não sou a única responsável por ele. É desta partilha de responsabilidades que derivam muitas incertezas, cuja gestão exige uma boa parte do escasso tempo de que dispomos para concluir a obra. Daqui resulta, na maioria dos casos, a incapacidade de terminar o plano de cada aula, deixando sempre qualquer coisa para a seguinte, o que vai perturbar a sua ordem, pelo menos externa.

Fazes referência às tuas aulas, em comparação com a que observaste e o que imaginas serão as outras. Também nunca tinha pensado na “estrutura profunda”, mas acho que ela existe, assente nos valores pedagógicos que defendemos. Penso que é na procura de a construir que me dedico à preparação de cada aula, ainda que isso possa não transparecer. Penso que são esses valores que regem a acção, e espero que eles sejam entendidos pelos meus alunos, para que não apreendam só a fragmentação visível. Também acho que temos vindo a (re)definir as nossas próprias regras, o que me dá uma gratificante sensação de liberdade e de cumplicidade com eles.

Não sei responder a todas as perguntas que fazes, (também não deves esperar outra coisa), mas agradeço que as tenhas posto no papel, pois ajudar-me-ão a manter, “em permanência”, uma atitude de questionamento, na tentativa de melhor entender essa “estrutura profunda” sobre a qual assentam as minhas aulas. Acredito que as regras deste estudo de caso são nitidamente informadas pelos princípios orientadores do projecto TPU, mas também pela minha maneira de ser e estar. A minha preocupação com a transparência relativa a alguns aspectos das camadas mais profundas do meu “iceberg” permite que a avaliação dessas regras seja feita por todos os intervenientes no processo de E/A, o que tem acontecido aula a aula. A abertura à crítica, se pode ser factor de incerteza e risco, também funciona como incentivo a práticas mais criativas. A este respeito, cabe aos colegas observadores um papel também muito importante, pois o seu *feedback* pode fornecer as pistas de que o “arquitecto” precisa para apurar o toque

final que quer dar à sua obra.

Obrigada pelo teu contributo! Vou levar esta questão à turma, para envolver os alunos nesta procura de compreensão da “estrutura profunda” que sustenta o nosso trabalho.

De forma semelhante ao ocorrido no primeiro semestre, os portefólios documentaram as actividades realizadas em colaboração com os estagiários, integrando a segunda parte do relatório do projecto e reflexões livres sobre os principais momentos de contacto com o estágio. Este relatório incluiu a análise de todos os materiais fornecidos pelos professores estagiários, na qual os alunos deviam mobilizar conhecimentos nos domínios da didáctica da LE, formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia. Também como no primeiro semestre, foram fornecidas aos alunos orientações para a elaboração do relatório do projecto (Fig. 16), de forma a garantir que todos os grupos incluíssem os elementos considerados essenciais a uma avaliação, o mais rigorosa possível, do trabalho por eles realizado.

Trazer exemplos reais da prática educativa para a sala de aula na universidade foi, sem dúvida, uma estratégia relevante para os alunos, já que lhes permitiu o contacto directo com formas de operacionalização de uma pedagogia para a autonomia através da investigação-acção em contexto escolar. Por outro lado, importa relevar também o carácter inovador da abordagem à avaliação adoptada nos dois semestres. Além da promoção da avaliação processual, através de questionários e reflexão crítica sobre o curso e as disciplinas de Metodologia de Ensino, os alunos desempenharam um papel importante na avaliação do seu próprio trabalho, não só na fase de definição dos critérios de avaliação mas também no processo de classificação, como agentes de auto e hetero-avaliação.

Como já vem sendo referido, os alunos construíram um portefólio no qual documentaram o seu contacto com a realidade do estágio, nos dois semestres, tornando-se este o principal elemento da avaliação nas duas disciplinas, o que constituiu uma importante mudança relativamente às práticas em vigor nos anos anteriores, em que havia três elementos: um exame (60%), um trabalho de grupo (30%) e participação na aula (10%), o que implicava que 90% do poder de avaliação estava nas mãos do professor, uma vez que apenas a participação era objecto de auto-avaliação.

Mas como poderia este sistema de avaliação ser compatível com um projecto cujo objectivo era promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos? Se se pretendia

que se tornassem capazes de gerir, de forma responsável, o seu próprio processo de desenvolvimento profissional, para poderem vir a promover esta atitude nos seus futuros alunos, tornou-se claro para nós que não poderiam continuar a depender quase exclusivamente da avaliação do professor. Teriam que aprender, *com a experiência*, em que consistia a auto e hetero-avaliação. Esta decisão foi amplamente discutida na aula, e, depois dum longo e por vezes difícil processo de negociação, atribuiu-se ao portefólio o peso de 90% na classificação final, atribuindo-se à participação os habituais 10%.

GUIA DE ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DO PROJECTO

“COMPREENDER O ESTÁGIO...UM ESTUDO DE CASO”

A – Finalidades do relatório

- **Documentar/ Reflectir sobre o percurso da 2ª fase do projecto (2º sem. MEA)**

[com suporte na documentação recebida, reflexões efectuadas (nas aulas e nos portefólios, informação e materiais recolhidos junto do núcleo, leituras...)]

- **Apoiar a avaliação da 2ª fase do projecto**

B – Estrutura do relatório

1. Participação num ciclo de I/A: finalidades e tarefas (aprox. 1 pág.)	
2. O ciclo observado	[Análise dos materiais recolhidos e registos efectuados, mobilizando conhecimentos da disciplina]
2.1 Enquadramento da aula no projecto de I/A (1pág.)	2.1. De que forma se enquadra a aula no tema, questões e estratégias do projecto de I/A?
2.2 Promoção de uma pedagogia para a autonomia (aprox. 8 págs.)	2.2. Em que medida são integrados na aula parâmetros de uma pedagogia para a autonomia?
2.3 Reflexão para/ sobre a acção (1 pág.)	2.3. Em que medida concorrem os encontros de observação e a reflexão no diário de I/A para a reflexividade profissional?
2.4 Conclusão (1 pág.)	2.4. Conclusão da análise por referência às finalidades definidas em 1.
3. Apreciação crítica do projecto (2ª fase) (aprox. 1 pág.)	Avaliação da relevância do projecto no desenvolvimento de competências (potencialidades, problemas, aprendizagens realizadas...)
4. Referências bibliográficas	Lista dos textos <u>referidos</u> ao longo do relatório (seguir normas da Bibliografia da disciplina)

Notas:

- Extensão do relatório: entre 10 e 15 páginas A4 (Times New Roman, Tam. 12, espaço 1,5) (não inclui anexos – materiais analisados – nem referências bibliográficas)
- Prazo de entrega do relatório: _____
- Cotação do relatório na classificação final: 7 valores
- Cotação da apresentação: 2 valores

Figura 16: Guia de elaboração do relatório do projecto

Contudo, a mudança não residiu apenas na criação duma alternativa ao tradicional exame, mas também no facto de o portefólio ser objecto de auto e hetero-avaliação. As reflexões escritas individuais foram classificadas pelos alunos e pelas professoras, em pé de igualdade, enquanto a classificação atribuída aos relatórios do projecto foi o resultado de auto, hetero-avaliação e avaliação pela professora, tendo esta o peso de 50%. Isto significa um considerável aumento do poder dos alunos, tornando-se a avaliação um processo muito mais democrático, mas também muito mais exigente tanto para os alunos como para as docentes, o que está de acordo com as ideias expressas por Cowan (1998: 150-151), para quem a auto-avaliação das aprendizagens “is a new and for some teachers a worrying possibility. For the teacher and the examination board have long had absolute authority to judge, grade and mark learners and learning. So there are natural grounds for concern whenever anyone suggests engaging learners in *self-assessment*(...)”.

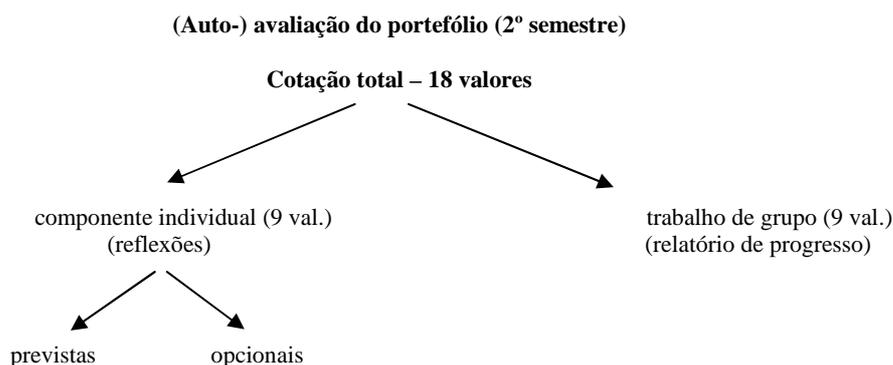
Os critérios de (auto)avaliação, já definidos no semestre anterior, foram renegociados em função da constatação de que era necessário atribuir maior peso à integração do conhecimento teórico, tanto na componente individual como na de grupo. Das dificuldades sentidas neste processo de negociação dei conta na minha entrada do diário relativa à última aula do semestre:

(...) não admira que muitos alunos tenham dificuldade em aceitar os desafios de abordagens pedagógicas que lhes conferem um papel de decisor e negociador. (...) Embora já no fim do ano, tivemos mais uma prova disso nesta aula, quando tentámos acertar os critérios de avaliação do portefólio. Já tínhamos chegado a acordo sobre a necessidade de atribuir um peso superior à componente teórica do trabalho, uma vez que, no 1º semestre, esse aspecto foi por muitos alunos descurado. Foi de fácil aceitação o argumento de que, se o portefólio substitui o exame, é preciso garantir que os conhecimentos adquiridos na disciplina não sejam considerados irrelevantes. Apresentei-lhes uma reformulação da escala de classificação, tendo em conta a distribuição dos pesos, mas, por lapso, não considerei que a apresentação oral do trabalho também valia 2 valores, o que implica que a parte escrita do portefólio passa a valer 7 e não 9 valores. Felizmente a Paula alertou para esta falha, o que implicou alguma discussão sobre a forma de resolver a questão, do ponto de vista matemático. Fiquei de fazer as alterações necessárias, o que já fiz ontem, para lhes levar na segunda-feira, como combinámos. Acho que ficou correcto, e, para tornar mais claras as explicações que lhes dei sobre a forma de calcular a nota final, vou também dar-lhes uma simulação de classificação, para que não tenham dúvidas ao fazerem a auto-avaliação. Ainda sobre este assunto, a aula foi muito intensa, pois voltaram a surgir dúvidas quanto a alguns critérios, principalmente os das atitudes. Alguém disse que já pareciam as aulas de MEI, em que tudo era discutido e a negociação era difícil. Também houve quem dissesse que isto era “autonomia a mais”.

(...). Nota-se que os alunos ficam nervosos. O conflito é incómodo, mas não necessariamente negativo. Tento fazer-lhes ver que não é evitando estas situações que conseguimos mudanças. O medo de correr riscos não pode impedir-nos de tentar fazer aquilo em que acreditamos. Tudo isto serviu para fazermos uma análise das várias reacções e do seu significado. Todos sabemos que não é fácil avaliar, que a subjectividade aumenta a incerteza, que pode haver injustiças por falta de rigor ou seriedade, mas será que não vale a pena fazer este percurso, ainda que à custa de muito tempo e alguma agitação? Como ponto final neste assunto, e depois de acalorado debate (eu já estava toda afogueada e de mangas arregaçadas), decidimos fazer uma votação, para ver se se mantinha ou retirava o critério relativo à gestão da incerteza e da complexidade, que a Mariana tinha apontado como muito difícil de avaliar. As opiniões estavam divididas, quase havia um empate, mas venceram os que votaram pela sua eliminação. (Diário de Investigação-Formação, 21/05/05)

No final, o instrumento utilizado foi o que se apresenta na Figura 17.

”Compreender o estágio... um estudo de caso”



Numa escala de 1-6 (1 – muito insatisfatório; 3 – satisfatório; 6 - muito bom), avalia a componente individual do teu portefólio (reflexões), de acordo com os critérios definidos. Como se atribuem 3 valores à mobilização/integração do conhecimento teórico, a classificação desta componente resulta da aplicação da seguinte fórmula: $\frac{(a+b+...+g)}{7} + \frac{h}{2}$

Critérios	Reflexões	
	Auto-aval.	Aval. da prof.
a) Problematização		
b) Explicitação de teorias pessoais		
c) Avaliação crítica da experiência		
d) Identificação e análise de constrangimentos e dilemas		
e) Identificação de aprendizagens resultantes da experiência		
f) Coerência de ideias		
g) Clareza de expressão		
h) Mobilização/integração do conhecimento teórico		
Classificação		

Tendo em conta que se atribuem 2 valores à apresentação do trabalho que constitui o relatório, avalia esta componente do portefólio numa escala de 1-4, (1 – muito insatisfatório; 2- satisfatório; 4 – muito bom) para os critérios de a) a g), e numa escala de 1-3, para o da mobilização/integração do conhecimento teórico. A classificação a obter resulta da aplicação da seguinte fórmula: $\frac{(a+b+...+g)}{7} + h$

Critérios	Relatório	
	Auto-aval.	Aval. da prof.
a) Problematização		
b) Explicitação de teorias pessoais		
c) Avaliação crítica da experiência		
d) Identificação e análise de constrangimentos e dilemas		
e) Identificação de aprendizagens resultantes da experiência		
f) Coerência de ideias		
g) Clareza de expressão		
h) Mobilização/integração do conhecimento teórico		
	Classificação	

Numa escala de 1-9 (1 – muito insatisfatório; 3 – insatisfatório; 5 – satisfatório; 7 – bom; 9 – muito bom), apresenta uma proposta de auto e hetero-avaliação da participação no trabalho de grupo (relatório de progresso do projecto), tendo em conta os seguintes critérios:

Critérios	Auto-aval.	Hetero-avaliação			
		a)	a)	a)	a)
Responsabilidade					
Iniciativa					
Abertura					
Cooperação/negociação (sentidos e decisões)					
Criticidade					
Persistência/entusiasmo					
Gestão de dificuldades e constrangimentos					
	Média				

a) Nome do/a colega de grupo

NOTA: Auto/hetero-avaliação – 50% ; Avaliação da professora – 50%

Figura 17: Critérios de avaliação do portefólio

Dada a complexidade do uso deste instrumento, foi fornecido aos alunos um exemplo hipotético da sua aplicação, em que se ilustravam os cálculos a efectuar, de acordo com os pesos atribuídos a cada uma das componentes de avaliação – reflexão, relatório e participação (Fig. 18). Na avaliação do relatório foram contempladas não só as competências consideradas na avaliação da qualidade da reflexão individual (1ª tabela da fig. 17), mas também as atitudes demonstradas no processo de realização do trabalho de grupo (3ª tabela da fig. 17), as quais foram objecto de auto e hetero-avaliação.

A classificação final do portefólio resultou da soma dos valores obtidos em cada uma das referidas componentes ¹².

¹² A classificação das reflexões individuais corresponde à média aritmética simples entre a auto-avaliação e a avaliação da professora. No caso do relatório, calculou-se a média entre a classificação do aluno e a atribuída pela professora, sendo que a do aluno resulta da média entre os resultados da auto e hetero-avaliação das atitudes e das competências, incluindo a apresentação do relatório. Como a professora só avaliou a vertente das competências, a sua classificação resulta da soma do valor calculado mediante os critérios definidos, com o atribuído pelos alunos à apresentação. Sendo a componente da participação no

Alunos	Portefólio (18 valores)												Participação (2 valores)	Nota Final
	Reflexão (9 valores)			Relatório (9 valores)										
	Auto	Prof.	Média	Atitudes			Competências							
				Auto	Hetero	Média	Auto	Apres.	Total	Aval. do aluno	Aval. da prof.	Média		
Nome	3	3,5	3,25	6	6,25	6,13	4,5	1,75	6,25	6,19	4,75	5,47	1,5	10,2

Figura 18: Exemplo de registo das classificações das diferentes componentes a avaliar e cálculo da classificação final

Na Figura 19, apresenta-se o resultado da aplicação desta grelha de avaliação, contendo todos os elementos resultantes dos processos de auto, hetero e co-avaliação. Por questões de ordem ética, retirei os nomes dos alunos. No final do processo, todos tiveram acesso a estes resultados, garantindo total transparência no processo de classificação. Ainda nessa altura, os alunos procederam, em regime de anonimato, à avaliação global do projecto, através do “Questionário de Apreciação Crítica das Disciplinas” (Figura 20), cujas respostas são objecto de análise e interpretação no Capítulo 5.

trabalho realizado ao longo do semestre objecto de auto-avaliação, esse valor é somado às médias obtidas nas restantes componentes.

Grupo	Portfólio (18 valores)																				
	Reflexão									Relatório									Part. (2 v.)	Total	Final
	Auto	Prof.	Média	Atitudes			Competências														
				Auto	Hetero	Média	Auto	Apres. (auto e hetero)	Aval. do aluno	Aval. da prof.	Média										
Auto												Hetero	Média								
1	6,7	5,71	6,21	7,7	7,39	7,55	5,1	1,67	7,16	6,29	7,56	1,6	15,37	15							
	7,11	8,57	7,84	8	7,85	7,93	5,93	1,67	7,78	6,29	7,87	1,9	17,61	18							
	5,57	4,21	4,89	5,1	7,85	6,48	6,57	1,67	7,48	6,29	7,72	1,5	14,11	14							
	5,21	3,1	4,16	7,57	5,84	6,71	6,57	1,67	7,48	6,29	7,72	1,33	13,21	13							
	4,55	5,07	4,81	7,4	7,4	7,4	4,57	1,52	6,75	3	5,64	1,67	12,12	12							
2	4,85	2,29	3,57	7,4	7,4	7,4	4,57	1,52	6,75	3	5,64	1,63	10,84	11							
	4,71	3,05	3,88	7,4	7,4	7,4	4,57	1,52	6,75	3	5,64	1,5	11,02	11							
	6,85	2,36	4,61	6,57	4,64	5,61	5,28	1,49	6,19	2,5	5,09	1,17	10,87	11							
	6	3,4	4,7	7,29	5,25	6,27	5	1,49	6,38	2,5	5,19	1,33	11,22	11							
	9	3,43	6,22	8,57	5,26	6,92	6	1,49	7,21	2,5	5,6	1,5	13,32	13							
3	5,85	3,61	4,73	-----	6,25	6,25	3,42	1,49	5,58	2,5	4,79	1,5	11,02	11							
	6,71	4,42	5,57	6,57	5,61	6,09	5,28	1,49	6,43	2,5	5,21	1,5	12,28	12							
	4,4	3,8	4,1	7,7	7,57	7,64	5,2	1,5	7,17	3,92	6,3	1,7	12,1	12							
	5,71	4,21	4,96	7,28	7,82	7,55	4,5	1,5	6,78	3,92	6,1	1,67	12,73	13							
	5,86	5,21	5,54	7,57	8,35	7,96	4,94	1,5	7,2	3,92	6,31	1,73	13,58	14							
4	4,46	3,92	4,19	8	7,95	7,98	5,14	1,5	7,31	3,92	6,37	1,67	12,23	12							
	4,7	3,07	3,89	7,85	7,32	7,59	5,08	1,5	7,09	3,92	6,26	1,5	11,65	12							
	6,78	3,07	4,92	8,3	8,27	8,29	6,5	1,59	8,19	3,78	6,78	1	12,7	13							
	7,57	4,85	6,21	8,71	8,55	8,63	6,5	1,59	8,36	3,78	6,87	1,83	14,91	15							
	8,57	3	5,79	8,4	8,01	8,21	6,5	1,59	8,15	3,78	6,76	1,5	14,05	14							
5	4,14	4,07	4,11	7	7,3	7,15	5,57	1,84	7,28	5,54	7,33	1,5	12,94	13							
	6,11	5,29	5,7	8,5	7,76	8,13	5,57	1,84	7,77	5,54	7,58	1,83	15,11	15							
	8,71	8,64	8,68	8,29	8,24	8,27	6,42	1,84	8,27	5,54	7,83	2	18,51	19							
	5,43	3,21	4,32	5,85	7,07	6,46	3,57	1,84	5,94	5,54	6,66	1,6	12,58	13							

Figura 19: Registro das classificações das diferentes componentes e cálculo da classificação final

QUESTIONÁRIO DE APRECIÇÃO CRÍTICA DAS DISCIPLINAS

O presente questionário visa avaliar o impacto das disciplinas de MEI/MEA no desenvolvimento de competências de Reflexividade, Autodirecção e Criatividade/Inovação.

Em que medida concordas com as afirmações feitas, nas secções 1, 2 e 3 deste questionário, relativamente ao desenvolvimento do projecto/portefólio? Usa a seguinte escala: CT (Concordo Totalmente), C (Concordo), D (Discordo), DT (Discordo Totalmente), SO (Sem Opinião):

Código: _____

1. Com o trabalho realizado no âmbito do projecto/portefólio...

(Nesta secção, assinala com X, na coluna à direita, os aspectos que assumiram maior importância na tua formação)

a) problematizei ideias e convicções		
b) problematizei práticas		
c) problematizei rotinas, tradições e convenções		
d) problematizei atitudes e valores		
e) problematizei situações e contextos		
f) equacionei problemas, dilemas, necessidades, prioridades e interesses		
g) defini intenções		
h) planeei estratégias de acção		
i) auto/co-regulei a acção (monitorizei a qualidade da acção)		
j) avaliei resultados e implicações da acção		
l) revi/redefini prioridades, intenções e estratégias de acção		
m) negocie perspectivas e decisões		
n) cooperei com os outros		
o) desenvolvi a auto-estima e a auto-confiança		
p) (re)construí ideias e convicções pessoais		
q) compreendi dimensões críticas dos contextos		
r) explorei práticas de melhoria dos contextos		
s) reconstruí concepções e práticas relativas aos papéis pedagógicos		
t) geri dificuldades e constrangimentos		
u) lidei com a incerteza e a complexidade		
v) desenvolvi atitudes de:		
1. responsabilidade, iniciativa		
2. autenticidade, entusiasmo, persistência		
3. abertura, cooperação, flexibilidade		
4. indagação, criticidade, ponderação		
5. inconformismo, subversão, valorização do risco		
6. tolerância da incerteza, aceitação da complexidade		

2. Na globalidade, o desenvolvimento do projecto/portefólio permitiu-me...

a) desenvolver conhecimentos pedagógico-didácticos relevantes		
b) transformar concepções e práticas pessoais de avaliação		
c) compreender melhor o contexto e realidade do estágio		
d) desenvolver uma visão pessoal da profissão		
e) sentir-me mais preparado/a para o estágio		
...		

3. No desenvolvimento do projecto/portefólio senti os seguintes problemas:

(Assinala, na coluna à direita, os problemas mais persistentes, ao longo do ano)

a) dificuldade de compreensão dos seus objectivos		
b) dificuldade de compreensão dos critérios de avaliação		
c) falta de tempo para abordar mais conteúdos didácticos		
d) diversidade de estilos das professoras		
e) falta de tempo de negociação de decisões na aula		
f) directividade excessiva por parte das professoras		
g) insuficiente apoio/ <i>feedback</i> das professoras		
h) falta de espírito de grupo entre colegas		
i) dificuldade de gestão da carga de trabalho		
j) falta de predisposição para reflectir por escrito		
l) falta de hábitos de reflexão escrita		
m) falta de tempo para reflectir por escrito		
n) falta de motivação pessoal para o projecto		
o) receio de não obter uma classificação justa		
p) falta de conhecimentos		
Outros:		

4. Outros comentários e/ou sugestões:

Figura 20: Questionário de apreciação crítica das disciplinas de MEI e MEA

Mas a principal fonte de informação sobre o impacto do projecto na formação dos alunos foram os seus portefólios, nomeadamente a reflexão de apreciação crítica do trabalho realizado. A análise de conteúdo dos portefólios, cujas dimensões se sintetizam no Quadro 9, permitiu encontrar a expressão de indicadores de desenvolvimento profissional que abordarei no capítulo seguinte.

Nesta primeira fase do estudo, optou-se pela análise de conteúdo dos relatórios dos seis estudos de caso elaborados em grupo, bem como das reflexões individuais livres dos seis alunos que vieram a integrar os núcleos de estágio que supervisionei no ano seguinte. As dimensões de análise do Quadro 9 emergem do inventário de todos os tópicos abordados, sendo estes, no caso dos relatórios, classificados mediante três categorias – *autoformação*, *desenvolvimento profissional em estágio* e *pedagogia escolar*. Nas reflexões livres, a estas dimensões acrescentaram-se mais duas – *sentimentos* e *factores contextuais*. Assim, foram tidas como unidades de registo o relatório, enquanto documento produzido por um grupo de alunos, e o texto reflexivo, num total de vinte e um, no caso da dimensão individual do portefólio.

Autoformação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevância do estudo de caso <ul style="list-style-type: none"> ○ Integração teoria/prática ○ Compreensão do estágio ○ Consciencialização do valor de uma pedagogia centrada no aluno e na aprendizagem ○ Objectivos de formação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos ▪ Capacidades ▪ Atitudes ○ Papel desempenhado no processo de participação no ciclo de observação
Desenvolvimento profissional em estágio
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projecto de I/A <ul style="list-style-type: none"> ○ Investigação das práticas ○ Importância da reflexão no desenvolvimento da autonomia profissional ○ Desempenho dos estagiários ○ Diário de I/A ○ Opinião dos estagiários sobre o projecto ▪ Processo supervisoivo <ul style="list-style-type: none"> ○ Estilos de supervisão ○ Papel do supervisor ○ Ciclo de observação (encontros) ▪ Resultados do processo de formação (dados da observação) <ul style="list-style-type: none"> ○ Competências desenvolvidas/demonstradas
Pedagogia escolar
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogia para a autonomia <ul style="list-style-type: none"> ○ Características das actividades ○ Papéis pedagógicos ○ Estratégias de aprendizagem ○ Estratégias de ensino ○ Atitudes do professor ○ Competências ○ Factores de motivação ○ Avaliação processual ○ Implicações da adopção de uma pedagogia para a autonomia (pessoais/sociais)
Sentimentos e factores contextuais

Quadro 9: Dimensões de análise dos portefólios (1ª fase)

A dimensão *autoformação* inclui aprendizagens resultantes da realização do estudo de caso centrado nas práticas dos colegas estagiários, por referência aos objectivos de formação expressos no programa das disciplinas de MEI e MEA; a participação num ciclo de observação permitiu aos alunos tirar algumas conclusões sobre o *desenvolvimento profissional em estágio* proporcionado pela estratégia de supervisão adoptada; as questões relativas à *pedagogia escolar*, por referência aos princípios e pressupostos de uma pedagogia para a autonomia, foram objecto de reflexão na sequência da observação duma aula. Sendo o estudo de caso desenvolvido no contexto da prática, os alunos tiveram que lidar com situações que não só condicionaram o seu trabalho, mas despertaram sentimentos que tiveram necessidade de expressar nas suas reflexões individuais.

Construiu-se, então, uma grelha, onde foram registados todos os enunciados, aqui entendidos como unidades de sentido que se integravam em cada uma das dimensões

consideradas. Nas figuras 21 e 22 apresentam-se exemplos de categorização dum relatório e duma reflexão individual, respectivamente (a análise destes documentos encontra-se no anexo 7). No caso dos relatórios, são indicadas as páginas donde se retiraram os enunciados. Os alunos que não integraram a segunda fase do estudo são identificados através das iniciais dos seus nomes próprios, enquanto se revelam os dos que deram continuidade ao trabalho no ano de estágio. Uma vez que para mim era importante que não fossem personalidades anónimas num estudo desta natureza, em que é importante dar voz a todos os participantes, auscultei-os no sentido de saber se poderia divulgar a sua identidade na tese, ao que todos deram o seu assentimento.

Temas Relatórios	Autoformação	Desenvolvimento profissional em estágio	Pedagogia escolar
<p>Relatório 1 (2º semestre) A. P., Al. P., J.L.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) dando-nos a oportunidade de explorar os aspectos a melhorar futuramente e as possíveis estratégias a utilizar para o fazer. (pág. 2) ▪ Assim, a promoção de uma pedagogia para a autonomia é, como temos visto, totalmente justificável, tanto no que se refere ao seu valor educacional para alunos e professores, como ao contributo que possibilita que cada indivíduo dê à sociedade em que se insere. (pág. 12) ▪ Ao participarmos em todo este processo e em todas as fases que envolvem uma aula, podemos compreender muito melhor de que forma se processa um ciclo de I/A e quais os principais aspectos a ter em conta nas suas diferentes fases. (pág. 16) ▪ Deste modo, tornamo-nos mais conscientes de todo o processo de preparação de uma aula e de tudo o que este envolve, o que nos leva a concluir que as finalidades para esta fase do ciclo fossem atingidas. (pág. 16) ▪ Quanto à integração da teoria com a prática, esta foi muito relevante para nos mostrar de que forma podemos aplicar na prática docente toda a teoria 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deste modo, através deste projecto, as professoras estagiárias pretendem perceber que papel pode desempenhar o portefólio no processo de ensino-aprendizagem e no processo de avaliação dos alunos e de que forma pode ajudar os mesmos a tomarem consciência da sua aprendizagem. (pág. 3) ▪ (...) a pedagogia para a autonomia defende a reflexividade como essencial para o desenvolvimento de alunos e professores autónomos. (pág. 9) ▪ Estes papéis são a recolha de dados acerca dos alunos de forma a compreender os processos de aprendizagem e a sua evolução, e a análise dos dados acerca dos alunos com o intuito de encontrar informações importantes que ajudem a melhorar a aprendizagem dos alunos e a sua prática docente. (pág. 10) ▪ Posto isto, podemos concluir que a professora se encontra já bastante direccionada para a promoção de uma pedagogia para a autonomia na sua sala de aula, mostrando já uma compreensão da teoria e da prática desta pedagogia centrada nos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) com o intuito de nos levar a perceber de que forma esta aula se enquadrou no projecto de I/A e nos seus objectivos, bem como nos parâmetros de uma pedagogia para a autonomia (pág. 2) ▪ Este projecto pretende envolver os alunos pela primeira vez na elaboração de um portefólio, mostrando-lhes em que é que este consiste e quais as suas vantagens para a aprendizagem (pág. 3) ▪ Assim, foram desenvolvidas estratégias para envolver os alunos na avaliação do portefólio (como grelhas de auto- e hetero-avaliação) e de negociação do conteúdo deste, o que constitui uma forma de responsabilizar os alunos pela sua aprendizagem. (pág. 3) ▪ Deste modo, é esperado que os alunos tomem consciência do seu processo de aprendizagem e que reflitam sobre ele, desenvolvendo assim competências importantes como reflexividade, auto e co-regulação, autodirecção, criatividade, capacidade de enfrentar riscos e desafios, lidar com as dificuldades, incertezas e complexidades. (pág.3) ▪ Os alunos foram encorajados a promover mais

	<p>que temos vindo a estudar e a abordar nas aulas. Verificamos, como já o dissemos ao longo deste relatório, que as actividades realizadas nesta aula se integraram nos parâmetros de uma pedagogia para a autonomia, o que nos levou a perceber de que forma podemos desenvolver e melhorar actividades no sentido de as tornar mais centradas nos alunos e de lhes conceder um papel mais activo na sua aprendizagem. (pág. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Através da análise de cada actividade e dos parâmetros integrados em cada uma delas, pudemos perceber o quanto é importante que as actividades se direccionem para os alunos e para o modo como estes aprendem. (pág. 17) ▪ Em suma, concluímos que todas as finalidades que definimos no início deste relatório foram atingidas com sucesso, podendo, agora, afirmar com certeza que compreendemos melhor a realidade do estágio, mais precisamente de um ciclo de observação e tudo o que este envolve. (pág. 17) 	<p>(presupostos e princípios, abordagens metodológicas, estudos de investigação). (pág. 11)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Neste ponto iremos analisar de que modo concorrem os encontros de observação e a reflexão no diário de I/A para a reflexividade profissional das professoras estagiárias. (pág. 13) ▪ Pudemos verificar que a supervisora teve um papel fundamental na promoção da reflexividade das professoras estagiárias, desempenhando a função de facilitadora da sua aprendizagem e orientando-as para a melhoria da sua prática. (pág. 13) 	<p>actividades relacionadas com este tema, com o intuito de os ajudar a consolidar o que aprenderam, bem como a consciencializarem-se das suas dificuldades e necessidades. (pág 4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consideramos que todas as actividades propostas para esta aula se integram, de uma forma mais ou menos aprofundada, nos parâmetros de uma pedagogia para a autonomia. (pág. 5)
--	---	---	--

Figura 21: Exemplo de categorização dum relatório

Adelaide Silva	Autoformação	Desenvolvimento profissional em estágio	Pedagogia escolar	Sentimentos	Factores contextuais (turma, relacionamento interpessoal, etc.)
<p>“Os dados estão lançados”</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tal como tinha ficado combinado, eu e as minhas colegas de grupo comparecemos à reunião de estágio marcada para hoje com o objectivo de recolhermos dados para o nosso projecto e fazermos uma verdadeira pré-observação. Nesta pré-observação (...) tivemos contacto com os materiais que a estagiária irá utilizar na aula de dia 22 de Abril. Durante a análise deste exercício uma das questões levantadas à qual dei bastante importância foi a questão relacionada com o uso da língua materna nas instruções da actividade. Compreendemos que temos de ter bastante cuidado com os termos e escalas que 	<ul style="list-style-type: none"> Achei logo no início deste encontro que a estagiária em causa estava muito bem preparada para esta reunião. Sem qualquer constrangimento apresentou todo o material e justificou adequadamente a sua escolha. Neste questionário levantou-se outra questão pertinente relacionada com o vocabulário utilizado, (...) Gostei particularmente da fase final desta pré-observação, na qual a professora estagiária justificou a escolha destas actividades como uma forma de responder às questões “Como é que o apoio na correcção de 	<ul style="list-style-type: none"> Este exercício vem na continuidade de uma actividade de escrita desenvolvida na aula anterior, um summary report. Os alunos devem aos pares (tutor e pupilo) proceder à correcção dos resumos elaborados anteriormente, seguindo-se pelo guia de correcção fornecido pela professora. (...) este exercício ajudará os alunos a reflectir sobre as suas dificuldades e a chegar “sozinhos” e de forma mais autónoma às soluções para essas mesmas dificuldades. (...) a professora estará presente na sala de aula mas terá uma intervenção quase nula no desenrolar da própria aula. De facto é bastante pertinente o uso da língua portuguesa num exercício desta natureza, pois é em português que os alunos se sentem mais à vontade para 	<ul style="list-style-type: none"> Neste momento sinto-me com mais vontade ainda de observar a aula da minha colega estagiária 	<ul style="list-style-type: none"> (...) os estagiários rejeitaram a possibilidade de observarmos uma das suas aulas (esta observação não é possível devido ao facto dos estagiários em causa estarem a atravessar uma fase menos positiva no estágio).

	<p>usamos (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) com esta pré-observação senti-me de tal forma envolvida nas actividades, (...) ▪ O pouco que podemos retirar desta aula (como por exemplo a capacidade de negociação dos papéis do professor e dos alunos) nem nos permite desenvolver um relatório tão alargado quanto o previsto, nem dar aos nossos colegas uma visão tão abrangente quanto desejávamos. 	<p>trabalhos promove a aprendizagem dos alunos?"; "Como se desenvolve a negociação do erro entre os pares?" e como uma forma de promover uma atitude mais favorável e aberta ao erro.</p>	<p>manifestar as suas opiniões e para reflectir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Após a correcção dos erros, os alunos devem responder a um questionário elaborado pela professora, com vista a registar uma apreciação do processo desenvolvido em tutoria. ▪ Na minha opinião, este é um objectivo muito interessante pois numa pedagogia para a autonomia é importante que os sujeitos que se pretendem autónomos aprendam primeiramente a desvincular-se da figura do professor, que deixem de o ver como único recurso, que aprendam a gerir a incerteza e a negociar estratégias de aprendizagem. 	
--	--	---	--	--

Figura 22: Exemplo de categorização de uma reflexão individual

4.4. Percurso de intervenção no estágio pedagógico

Na segunda fase do projecto, levada a cabo no ano lectivo de 2005/2006, a investigação centrou-se no trabalho desenvolvido por dois núcleos de estágio integrados no projecto de supervisão referido no capítulo anterior, bem como na exploração de alguns aspectos do contexto escolar relevantes para o estudo, utilizando-se também métodos de recolha e análise da informação de tipo qualitativo, entre os quais se incluem entrevistas aos estagiários desses núcleos e respectivas supervisoras, e análise de conteúdo dos diários de investigação-acção, os quais fazem parte integrante dos portefólios reflexivos dos estagiários. No Quadro 10 apresenta-se uma visão global do processo, nesta segunda fase, identificando-se os sujeitos envolvidos e as principais actividades realizadas no contexto escolar.

<p>2ª FASE</p>	<p>ESTÁGIO (Ano lectivo 2005/2006)</p>	<p>6 Estagiários:</p> <p>Núcleo D. Maria II Ana Soares Cecília Rebelo Mariana Esteves Ricardo Monteiro</p> <p>Núcleo Ancorensis Adelaide Silva Cláudia Rodrigues</p> <p>Supervisora/Investigadora: Isabel Barbosa</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construção de um portefólio reflexivo (documentação do processo de estágio) ▪ Implementação de projecto de I/A ▪ Experimentação de estratégias de observação <ul style="list-style-type: none"> ○ “Inversão” de papéis supervisivos ○ Comentário, pelos estagiários, de registos de observação da supervisora ○ Observação colaborativa entre estagiários (<i>feedback</i> a registos de observação) ▪ Avaliação do processo supervisivo <ul style="list-style-type: none"> ○ Análise do discurso da supervisora pelos estagiários com base na audiogravação de um encontro de pós-observação ▪ Incentivo à reflexão escrita (dialógica) <ul style="list-style-type: none"> ○ Partilha, entre os estagiários e a supervisora, de registos reflexivos ○ Reflexão sobre experiências de ensino/supervisão ▪ Entrevistas finais aos estagiários e às supervisoras
----------------------------------	--	---	--

Quadro 10: 2ª fase do estudo – contexto, sujeitos e estratégias

Em Setembro de 2005, teve início o estágio pedagógico, durante o qual os seis estagiários envolvidos neste estudo desenvolveram os seus projectos de I/A, com as adaptações decorrentes das mudanças ocorridas no funcionamento do estágio, como foi

referido no capítulo anterior. Durante o mês de Outubro, realizaram-se as habituais sessões de preparação para os projectos de I/A, reforçando as aprendizagens resultantes do contacto com o trabalho dos estagiários do ano anterior. Durante estas sessões, os estagiários começaram a desenhar os seus projectos, de acordo com as necessidades reveladas pelos alunos. Ambos os núcleos de estágio com quem trabalhei desenvolveram os seus projectos de I/A tendo como objectivo promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem, essencialmente associada à aquisição de vocabulário, como consta dos registos iniciais dos projectos (Figuras 23 e 24). No núcleo que funcionou na Esc. Sec. D. Maria II, o projecto foi desenvolvido nas disciplinas de Inglês e Alemão, contextos em que decorreu o trabalho de supervisão orientado por mim. Na outra escola, Cooperativa de Ensino Ancorensis, foi desenvolvido na disciplina de Alemão.

De acordo com as intenções expressas nos registos dos respectivos projectos, os estagiários realizaram actividades com enfoque explícito na competência de aprendizagem de vocabulário, tendo em atenção alguns parâmetros duma pedagogia para a autonomia, quer no que respeita à natureza das tarefas, quer aos papéis do aluno, como revelam os exemplos de materiais utilizados (Figuras 25 e 26), aqui apresentados a título ilustrativo.

O exemplo apresentado na figura 25, utilizado na disciplina de Alemão, é comum aos dois núcleos, o que revela que, em ambos os casos, os estagiários adaptaram materiais retirados do caderno de apoio ao desenvolvimento dos projectos de I/A fornecido e analisado numa das sessões de preparação para os projectos de I/A realizadas no início do ano lectivo.

Projecto de Investigação-acção

Curso: Licenciatura em Ensino de Inglês e Alemão

Estagiários: Ana Soares, Cecília Rebelo, Mariana Esteves e Ricardo Monteiro

Tema: Promoção da autonomia na aprendizagem de vocabulário

Questões de Investigação

1. Como facilitar, aos alunos, a aquisição de vocabulário?
2. Como promover nos alunos a auto-regulação da aprendizagem de vocabulário?
3. De que modo pode o processo de aprendizagem de vocabulário contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas e gerais, particularmente as de aprendizagem, e em que medida serão as estratégias utilizadas propícias à transferência para contextos de aprendizagem de outras línguas estrangeiras em contextos presentes e futuros?
4. De que forma a exploração e experimentação de estratégias de aquisição e organização de vocabulário contribuirão significativamente para a aprendizagem de uma língua estrangeira – Inglês e Alemão?

Estratégias de Investigação

- ◆ Ficha Sócio-económica (análise das questões: O que gostas mais de fazer na disciplina de Inglês” e “O que gostarias de aprender este ano?”);
- ◆ Questionário diagnóstico relativo à importância do vocabulário, às estratégias utilizadas pelos alunos e sua predisposição para aprender novas estratégias;
- ◆ Dinamização de actividades diversificadas e lúdicas para a aprendizagem de vocabulário: sopas de letras, associogramas, palavras-cruzadas, canções, filmes sem legendas, “brainstormings”, campos lexicais, ...;
- ◆ Formas de utilização de recursos (“basic reference skills”);
- ◆ Negociação de papéis através de actividades de vocabulário concebidas pelos alunos com vista à auto e co-regulação/monitorização das experiências e aprendizagem através de listas de verificação;
- ◆ Questionário para regulação, monitorização e avaliação das estratégias de aprendizagem de vocabulário utilizadas;
- ◆ Observação de aulas como suporte para a regulação e avaliação das estratégias e actividades de aprendizagem de vocabulário desenvolvidas;
- ◆ Registos sistemáticos no Diário de Investigação-Formação (momentos pré e pós-observação)

Figura 23: Registo do projecto de I/A do núcleo de estágio da Esc. Sec. D. Maria II

Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia
Estágio Integrado de Inglês e Alemão
Ano Lectivo 2005/2006

Registo dos projectos de investigação-acção

Curso: Inglês - Alemão (ensino de)

Escola: Ancorensis - Cooperativa de Ensino

Estagiário/a(s): Maria Adelaide Silva;
Cláudia Rodrigues;
Daniel Ferreira.

Tema: Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem do Vocabulário

Questão(ões) de investigação:

- Porque é que os nossos alunos não utilizam a língua estrangeira na sala de aula?
- Que actividades de ensino-aprendizagem promovem a utilização da língua estrangeira na sala de aula?
- De que forma é que o desenvolvimento de competências de aprendizagem do vocabulário faz com que os nossos alunos participem mais na aula?
- Como é que os nossos alunos registam e aprendem na sala de aula?
- Como podemos ajudar os nossos alunos a aprender novo vocabulário?
- Será que os alunos aplicaram as estratégias que lhes apresentamos para se prepararem para o teste?
- Será que os nossos alunos sabem trabalhar com o dicionário?
- Será que os nossos alunos conhecem todas as potencialidades do dicionário?
- Será que as imagens ajudam os alunos a aprender vocabulário?
- Será que os nossos alunos conseguem estabelecer relações de semelhança ou contraste entre as palavras novas?
- Será que o carácter avaliativo das actividades impõe aos alunos a necessidade de estudar o vocabulário novo?
- Será que o facto de serem avaliados semanalmente ajuda os alunos a adquirir mais vocabulário?

Estratégias de investigação-acção:

- Análise dos resultados dos testes diagnósticos.
- Aplicação na turma do "Questionário sobre a Aprendizagem da Língua Inglesa".
- Aplicação do "Questionário sobre a Aprendizagem do Vocabulário".
- Estratégia do "Post-it".
- Conversa com os alunos: Avaliação da estratégia utilizada e informação sobre outras estratégias possíveis.
- Avaliação da estratégia do "Post-it".
- Experimentação de estratégias (registo de palavras + o significado e/ou tradução + imagem).
- Elaborar uma folha de registo "My personal dictionary"/"Mein persönliches Wörterbuch!"
- Adaptação de uma ficha do grupo de trabalho "Truques para Aprender Vocabulário".
- Jogo de vocabulário (Bingo dos animais).
- Questionário "Vamos lá reflectir!"(possível avaliação de estratégias).
- Aula do dicionário("Was ist was?").
- Ficha de apresentação de diversas técnicas de aquisição de vocabulário.
- Associação de imagens a expressões.
- Fichas de Vocabulário.

Figura.24: Registo do projecto de I/A do núcleo de estágio de Cooperativa de Ensino Ancorensis

I

Reflexão sobre Aprendizagem de Vocabulário

1. Quando estudas para esta disciplina, costumavas dedicar algum tempo à aprendizagem de vocabulário?

SIM

NÃO

2. Se respondeste “não”, selecciona o(s) motivo(s) que te levaram a responder negativamente.

- Ainda não aprendemos vocabulário suficiente
- Falta de tempo
- Desconhecimento de estratégias eficazes de aprendizagem
- Falta de motivação
- Outros

(dá exemplos de outros motivos, caso tenhas assinalado esta resposta)

II

Aprender a aprender

☺ Sabias que cada um de nós tem as suas próprias técnicas que facilitam a aquisição e memorização de vocabulário?

Técnica A

→ Há quem, por exemplo, junte as palavras, brincando com elas.

B	L	E	I	S	T	I	F	T			
	A				A						
	M				F	E	N	S	T	E	R
	P				E						
	E				L						

Técnica B

→ Outros fazem desenhos para ilustrar as palavras

Exs.: (r) Bleistift



(s) Fenster



(e) Tafel



Técnica C

→ Uma outra técnica poderá ser agrupar palavras de uma mesma família.

Ex.: arbeiten – die Arbeit – der Arbeiter – die Arbeitslosigkeit – die Arbeitszeit

(Apresentação de outras Técnicas – D a L)

III

Experimentar e descobrir maneiras divertidas de estudar

1. Já experimentaste alguma das técnicas aqui referidas? Se sim, qual (ou quais)?

2. Quais das técnicas enumeradas na secção II gostarias de experimentar na sala de aula?

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	Outras

Nota: Se respondeste “outras”, diz quais: _____

Figura 25: Excerto de material utilizado nos dois núcleos

Como te deves recordar, na última aula por mim leccionada, foi-te proposto utilizar uma estratégia de aprendizagem de vocabulário que constava de duas caixas para guardar palavras conhecidas e desconhecidas. Peco-te agora que respondas às seguintes questões para me ajudares a avaliar e recolher informações sobre a referida estratégia. Os questionários são anónimos, por isso tenta ser o mais honesta/o possível. Desde já obrigado pela tua colaboração.

1. Quantas vezes utilizaste a estratégia proposta?

2. Porquê?

3. Achas que a estratégia te pode ser útil noutras disciplinas? Justifica.

4. Se já usaste a estratégia, como a avalias? Justifica.

- a) Muito útil
- b) Útil
- c) Pouco útil
- d) Inútil
-
-

5. Consegues lembrar-te de alguma(s) palavra(s) que tenhas aprendido com esta estratégia? Se sim, dá os exemplos que puderes.

5. Qual a importância que dás ao vocabulário na melhoria da tua fluência enquanto falante/aprendente de uma língua estrangeira? Justifica.

- Muita
- Bastante
- Alguma
- Pouca
- Nenhuma
-
-

Figura 26: Material utilizado no núcleo da Esc. Sec. D. Maria II

A experiência como supervisora e a investigação que realizei no âmbito do meu projecto de Mestrado (Barbosa, 2003) despertaram a minha consciência para a importância do meu papel no processo de formação dos futuros professores, em particular no que respeita à criação de condições facilitadoras do desenvolvimento de competências de reflexividade. Uma das conclusões a que então cheguei, e que encontra suporte numa análise comparativa entre o meu estudo e os realizados pelas minhas colegas Sandra e Madalena (Paiva et al., 2006a/b)¹³, no que respeita ao seu valor e fragilidades, foi a da necessidade de promover estratégias facilitadoras duma maior criticidade da reflexão, no contexto da formação inicial de professores, valorizando o poder da colaboração e do discurso como práticas emancipatórias.

Reconhecendo a importância do papel formativo da observação de aulas, experimentámos algumas estratégias segundo as quais os estagiários desempenharam papéis de observadores críticos em vários momentos do ciclo de observação – reflectindo, por escrito, sobre aulas observadas, assumindo o papel de supervisor, em encontros de pós-observação, comentando registos de observação de aulas efectuados por mim ou pelos colegas. Foi ainda possível, com o núcleo da Esc. Sec. D. Maria II, fazer um exercício de avaliação do meu discurso supervisorio, com base na audiogravação dum encontro de pós-observação, estratégia bastante apreciada pelos estagiários e útil para mim, uma vez que o *feedback* fornecido permitiu adaptar-me às suas necessidades de formação.

Das várias estratégias supervisivas adoptadas nesta segunda fase do projecto, no ano lectivo de 2005/2006, e para além da I/A e dos portefólios reflexivos, destaco a reflexão escrita de tipo dialógico que, embora não tenha funcionado de igual modo com todos os estagiários, me parece ter contribuído para atingir alguns dos nossos objectivos de formação. Este diálogo reflexivo já tinha sido iniciado com alguns alunos na disciplina de MEA, mas no início do ano de estágio foi necessário adoptar estratégias para incentivar os alunos/estagiários à continuação da construção dos seus portefólios reflexivos, agora em articulação com os diários de investigação-acção.

Temendo que as recentes e inesperadas mudanças no funcionamento do estágio viessem a afectar a motivação para dar continuidade ao projecto de formação iniciado nas disciplinas de Metodologia, decidi começar por partilhar com os meus estagiários o

¹³ As nossas investigações no âmbito do Mestrado centraram-se num mesmo caso, um núcleo de estágio supervisionado pela Madalena, que desenvolveu um projecto de investigação-acção com enfoque na observação de aulas (Paiva, 2005). Eu estudei o discurso da Madalena (Barbosa, 2003), em encontros supervisorios, e a Sandra estudou a reflexão escrita das estagiárias, com base na componente reflexiva dos seus diários de investigação-acção (Fernandes, 2005).

seguinte extracto do meu diário profissional, no sentido de estimular a reflexão e dar início ao que pretendia viesse a tornar-se um diálogo a manter até ao fim do ano:

Este vai ser um ano em que muito se pode fazer no campo das competências que consideramos essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores. As mudanças com que nos confrontamos não devem paralisar-nos, mas ser encaradas como desafios à nossa capacidade de inovar. Temos motivos para reflectir mais e mais profundamente, e somos obrigados a pôr à prova a nossa capacidade de autodirecção.

(...)

Esta visão do possível está de acordo com a esperança que caracteriza o pensamento pedagógico de Paulo Freire, e com o qual me identifico. Como ele, estou convencida de que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos* juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (...) Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.” (Diário de Investigação-Formação, 05/10/2005)

* Leia-se supervisores e estagiários (nota da autora)

Como primeira reacção a este texto, recebi o seguinte comentário da Mariana, ao qual respondi poucos dias depois. Assim se reiniciou um diálogo reflexivo que, no caso desta estagiária, assumiu um carácter particularmente sistemático e estimulante.

Comentário ao extracto do diário de supervisão de Isabel Barbosa de 05/10/2005

O extracto em causa veio surpreender-me quando demonstrou debruçar-se sobre aspectos bem diferentes daqueles que me habituei a ler no diário da mesma autora do ano lectivo que já passou. A base teórica que o sustenta faz dele um texto bem construído e que se auto-justifica constantemente.

Concordando com a necessidade da existência de problemas para a consecução de muitos dos nossos objectivos, nomeadamente o de adquirir competências como as que nos propusemos atingir no quarto ano do nosso curso e que talvez nos proponhamos atingir neste ano de estágio, não me parece que esta mudança fosse necessária. É verdade que devemos aproveitá-la para daí tirar o maior proveito possível e que é uma boa novidade saber que também os supervisores vêm que têm de continuar a desenvolver competências, nunca se deixando paralisar. No entanto, embora tenha ficado surpreendida e feliz por notar o tom esperançoso e optimista com que esta supervisora encara a mudança, apetece-me dizer que por maior que alguma vez tenha sido o choque da notícia da mudança para alguém, nunca foi tão grande como o choque dos actuais estagiários, os quais escolheram o seu curso porque procuravam um determinado regime e sabem que ano de estágio só

há um. A tristeza é grande quando pensamos que perdemos a oportunidade de alguma vez ter um “espaço a sós” com os nossos alunos, quando pensamos na possibilidade de sermos encarados como professores que também são obrigados a participar em reuniões de departamento ou outras que concernem apenas aos verdadeiros professores, quando pensamos que não recebemos um ordenado porque também não trabalhamos de acordo com os parâmetros que nos dariam direito a este, que por isso perdemos a oportunidade de ter um IRS e de, através deste, conseguir um subsídio de arrendamento jovem ou um subsídio de desemprego se for o caso, quando pensamos que perdemos um ano de serviço. Não quero queixar-me mais, mas queria, também em forma de diário e desabafo, menos formal e dedicado, deixar aqui o registo da minha mágoa.

Embora a avaliação não seja tudo, a verdade é que somos confrontados com o risco. Devemos valorizá-lo? Como serão os resultados finais? É facto que quando não há problemas não evoluímos com uma curva tão visível, mas afinal esta teoria pode aplicar-se mais aos supervisores do que aos estagiários: se estes últimos entraram agora numa fase nova da sua vida como poderiam estar já conformados ou em posição confortável? São os supervisores que têm vindo a realizar o mesmo trabalho há mais tempo e que podem sentir-se aliviados com a obrigação de repensar todo o trabalho em que se envolveram. É verdade, cabe-vos esse papel: o de, a título de exemplo, perceber que não mais teremos oportunidade de aprofundar tanto um projecto de investigação-acção (dado que me parece adquirido no caso da autora deste diário). Nós, por outro lado, havíamos sido iniciados neste processo de desenvolvimento das melhores competências e pretendíamos (ou eu pretendia) continuá-lo. Parece-me que ambos os contextos de estágio, o presente e o passado, seriam propícios. É claro que quando chegamos à escola e nos deparamos com uma nova realidade, como já referi na minha primeira reflexão deste ano lectivo, surge um desejo forte de nos deixarmos levar pela corrente e fecharmos o caderno da evolução que nos havia sido oferecido. A supervisora da universidade, porém, já demonstrou sua força para nos arrancar dos braços do lugar-comum e das raízes da preguiça que não é mais do que um aceitar a convenção. Queria, afinal, dizer que o melhor verbo para nos caracterizar é “to struggle”. Se não o sabíamos ficou mais claro com a leitura de um certo diário. Foi um motivo de esperança ler sobre o desejo implicitamente expresso de nos inquietarmos, aprendermos e resistirmos “aos obstáculos da nossa alegria” em conjunto. Quando ao fim de uma manhã de quinta-feira em frente ao portão de uma escola me apercebi deste desejo mútuo, atingiu-me uma paz de espírito muito grande e consoladora. Afinal, nem sempre é preciso encontrarmo-nos em estrita colaboração com todos os elementos do processo. Isolados, cada um pode dar a este núcleo de estágio o seu melhor, havendo sempre um sopro de consolo e compreensão que vem de uma pessoa que reflecte um pouco mais do que as outras. Serviu-me o carapuço, permita-se-me a expressão, quando li a última frase de Paulo Freire citada pela autora. Afinal a minha primeira reflexão não exprimia grande esperança... Mas por que não?

(Mariana, 16 de Outubro de 2005)

Resposta ao comentário da Mariana ao extracto do meu diário

Antes de me debruçar sobre aspectos concretos do teu texto, gostava só de dizer que, por vezes senti que, ao falares da “autora” do texto que comentas, te referias a alguém externo, uma terceira pessoa. Acho que neste tipo de “correspondência” pedagógica, podemos adoptar um estilo mais

dialógico, não concordas?

Bem, centrando-me agora no teu comentário, achei curioso que tenhas, de alguma forma, ficado surpreendida, mas não achas natural que os contextos em que as reflexões ocorrem determinem não só o seu conteúdo como mesmo o seu estilo? Achei também interessante que tenhas feito uma avaliação do meu texto. Parece que, de facto, é possível diminuir a assimetria de papéis que tende a caracterizar a relação entre formadores e formandos (ou mesmo professores e alunos), e agrada-me que este tipo de movimento aconteça. Penso que pode ser interpretado como sinal de confiança interpessoal, factor facilitador de um verdadeiro espírito de colaboração.

Quanto ao papel dos problemas na construção do desenvolvimento profissional, eu não queria dizer que precisávamos que esta mudança tivesse acontecido, para podermos desenvolver as competências que se incluem nos nossos objectivos de formação. Mas, sendo esta mudança encarada como um problema, não posso deixar de concordar com Rubem Alves, pois é um facto que, por causa dele, já tivemos não só oportunidade, mas também necessidade de reflectir mais sobre vários aspectos da formação. Estou convencida de que não será em vão. Quando tento fazer uma leitura optimista da situação, tenho a noção de que não estou a ser demasiado sonhadora. Também essa minha atitude de procurar sempre o lado positivo das contrariedades não significa que eu não entenda o vosso ponto de vista. Custa-me é ver gente tão jovem com tanta dificuldade de reacção a essas contrariedades. Também sinto que não é justo mudar as regras do jogo quando ele está quase no fim. Foi isso que aconteceu, e não atingiu só os estagiários. É por isso que eu uso a primeira pessoa do plural quando falo de desenvolvimento de competências. Todos nós precisamos de aprender a lidar com as implicações da mudança, mesmo que plenamente conscientes de que estamos a tentar “to make the best of a bad job”. São as situações de crise que põem à prova as nossas capacidades, das quais se destaca a de inovar, até para termos motivos para alguma alegria, indispensável ao combate contra a tristeza e a frustração de muitos dos planos pessoais de cada um de vós.

As preocupações com a avaliação são legítimas, mas são as de sempre. É um aspecto desta fase da vossa formação à qual não podemos escapar, mas esta terá de ser feita em função do trabalho realizado. E quais são as vertentes desse trabalho? O que é que vai contar? Será que os problemas no estágio só vão aparecer este ano? Será que os problemas vão ser os mesmos para todos? Em anos anteriores, em que vários estagiários tinham que partilhar uma só turma entre si, as oportunidades de leccionar não eram significativamente maiores que as deste ano. Para eles, o estágio também implicava correr riscos. É claro que cabe aos supervisores repensar o trabalho que têm vindo a fazer, e para alguns isto constitui um desafio interessante. Mas repensar não significa abandonar práticas em cujo potencial formativo acreditamos. No caso do desenvolvimento dos projectos de investigação-acção, tanto eu como as minhas colegas de equipa temos consciência de que, a nível individual, não será possível “aprofundar” o recurso a esta estratégia de formação. Mas também nunca foi possível fazê-lo noutros anos. Sempre tivemos a noção de que, no ano de estágio, ninguém fica “perito” em investigação-acção, mas as pequenas experiências feitas com os alunos têm-se revelado positivas tanto para estes como para os estagiários. As aulas que cada grupo de estagiários poderá dedicar ao projecto, que deixa de ser individual, para ser colectivo, podem dar um importante contributo para o desenvolvimento das competências dos alunos com quem vão trabalhar, e para as suas próprias. E, por isto, já vale a pena tentar.

A propósito do desenvolvimento destas competências, não pude deixar de notar que usas formas verbais que exprimem alguma falta de convicção (“talvez nos proponhamos atingir”; “pretendia aprofundar”; “seriam propícios”). Espero que penses sobre isso, o que pode ser facilitado com a resposta ao questionário “Que professor/a queres ser?”.

O “choque da realidade” também não é um fenómeno novo, como já tive oportunidade de te dizer no meu comentário à tua primeira reflexão. Mas estas coisas ultrapassam-se! Os supervisores podem ajudar e eu estou a tentar fazê-lo. Para isso preciso da vossa colaboração. Dizes bem, quando escolhes o verbo “to struggle”, como um daqueles que iremos conjugar muitas vezes ao longo deste ano. Mas nem sempre quem luta sai vencido, não é verdade? E estes princípios não se aplicam só a estágios mais ou menos complicados. Fazem parte de uma filosofia de vida, cada vez mais necessária no mundo em que vivemos, e no qual precisamos cada vez mais uns dos outros. É por isso que acredito tanto na força da colaboração. Até as inquietações são mais bem vividas se as partilharmos. Por isso, embora também ache que (até por questões de organização do trabalho, como sejam os seminários) nem sempre a colaboração estreita entre todos os intervenientes no processo de estágio seja possível, é importante que a colaboração exista, em termos de compromisso para atingir finalidades comuns. Se assim for, ninguém trabalhará isoladamente, embora o possa fazer em tempos e espaços distintos. Mas haverá sempre momentos em que formas de colaboração mais estreita serão necessárias e convenientes. A transparência dos processos de formação também é um princípio que muito valorizo, o que implica que todos os envolvidos tenham oportunidade de partilhar e confrontar intenções, estratégias, dilemas, ansiedades... e também algumas certezas. O conflito cognitivo é um importante factor de desenvolvimento.

(Isabel Barbosa, 21 de Outubro de 2005)

Esta aposta na reflexão dialógica derivou da minha convicção de que eu poderia desempenhar um papel importante na promoção de um mais elevado nível de criticidade da reflexão escrita dos estagiários, através de comentários e questões suscitados pela leitura das reflexões que estivessem dispostos a partilhar comigo. Por outro lado, o meu envolvimento num diálogo reflexivo poderia diminuir o natural receio de exposição por parte dos estagiários, pois também eu própria me teria de expor, colocando-me, desse modo, num papel muito próximo do seu. Esta democratização da supervisão através do diálogo (Waite, 1999) era, para mim, uma condição fundamental ao exercício duma reflexão crítica sobre as práticas de todos os sujeitos envolvidos, em clima de colaboração autêntica e total transparência. A Figura 27 ilustra a forma “caótica” que este diálogo frequentemente assumiu. Neste caso, o texto de base foi escrito por mim, como resposta a uma reflexão da Cecília, no qual ela anotou comentários e questões, às quais eu dei resposta, escrevendo com cores diferentes, enquanto as margens nos permitiram continuar o nosso diálogo.

De dilema em dilema... (para a Cecília, em 29/03/06)

Quanto à tua relação com a teoria e as leituras de carácter pedagógico, compreendo que gostes de ler "histórias". Eu também gosto, porque é bom confrontar a nossa experiência com a de outros. De qualquer forma, a experiência, que se deve traduzir em competência profissional, dificilmente se constrói só com o conhecimento resultante da prática, se esta não assentar no conhecimento que a justifique. É por isso que nenhum profissional pode depender só do conhecimento prático, mas precisa de desenvolver uma acção em que teoria e prática são duas faces da mesma moeda. Consegues imaginar um bom médico que não tenha um sólido conhecimento científico? Por que há-de os professores/educadores/pedagogos (que é o que queremos ser) ser menos competentes? Por que há-de ser suficiente para nós "dar aulas"? Não quero dizer que o que faz um bom professor seja a quantidade de leituras que faz e a sua capacidade de citar autores, não necessariamente de de cada um, isoladamente. Se não confrontarmos a nossa prática com a de outros (tb através dos resultados de investigações) poderemos perpetuar um tipo de prática por muitos anos, sem que isso corresponda a muita experiência. Assisti na semana passada a uma conferência de Christopher Day e, como já tinha lido a tua reacção ao meu texto, estava a ouvi-lo e a pensar em ti. A certa altura ele disse que "learning from your own experience limits learning" e eu registei a frase, para te dar. → Obrigada 😊

Handwritten notes:
Mas professora, a teoria não nasce da prática? É uma pergunta sentida!
↓
Também nasce de muita coisa, mas não necessariamente de de cada um, isoladamente. Se não confrontarmos a nossa prática com a de outros (tb através dos resultados de investigações) poderemos perpetuar um tipo de prática por muitos anos, sem que isso corresponda a muita experiência. Assisti na semana passada a uma conferência de Christopher Day e, como já tinha lido a tua reacção ao meu texto, estava a ouvi-lo e a pensar em ti. A certa altura ele disse que "learning from your own experience limits learning" e eu registei a frase, para te dar. → Obrigada 😊

Other handwritten notes:
Pois, fez-me perceber que ainda tenho um longo caminho a percorrer antes de começar a ensinar!

Figura 27: Exemplo de reflexão dialógica

Nestes textos, a reflexão sobre diferentes dimensões do processo de formação era aprofundada, não de acordo com uma agenda prévia, mas em função das ideias expressas pelos "interlocutores", num registo batante "conversacional".

Destaco esta dimensão do nosso trabalho, não só porque foi uma actividade central ao processo de formação, que acompanhou todo o trabalho realizado na escola, mas também porque se integrava na dimensão reflexiva do portefólio onde foram documentadas todas as actividades realizadas no âmbito dos projectos de investigação-acção, incluindo todas as fases do ciclo de observação. Nele, os estagiários incluíram não só todos os materiais utilizados na leccionação das suas aulas, mas também as reflexões suscitadas pelas práticas de ensino e de observação de aulas. Aqui encontraram espaço para relatar os acontecimentos mais significativos no seu quotidiano profissional, neste novo contexto onde passaram de alunos a professores. Aqui se deram a conhecer e aprenderam a conhecer-se no espelho da reflexão escrita e no *feedback* que fui fornecendo sempre que me deram essa oportunidade. Também aqui encontrei reflexos de mim própria, o que me permitiu regular a minha acção, tentando adaptá-la às expectativas e necessidades de formação dos estagiários.

Como na primeira fase do estudo, o portefólio foi a principal fonte de recolha de informação, a qual foi também objecto de procedimentos de análise de conteúdo. As dimensões de análise foram sensivelmente as mesmas da fase anterior, com as necessárias adaptações ao contexto de formação. Agora os estagiários não tinham como objecto do seu estudo as práticas dos seus colegas, mas estavam eles próprios a desempenhar funções docentes, sobre as quais deveriam reflectir. Assim, a sua reflexão passou a focalizar-se em diferentes aspectos do seu próprio *desenvolvimento em estágio*, em questões relacionadas com *pedagogia escolar*, por referência a princípios e pressupostos de uma pedagogia para a autonomia, e nos *sujeitos em formação*, nos quais se incluem eles próprios e os seus alunos (Quadro 11). Tomou-se como unidade de análise cada texto em que os estagiários reflectiram sobre os diversos aspectos do processo de formação, indicando-se, sempre que possível, o seu título e data de redacção (v. análise efectuada no anexo 8).

Depois de preenchida uma grelha semelhante à utilizada na análise dos portefólios construídos no contexto universitário, os enunciados registados foram sujeitos a um segundo nível de análise, o que permitiu identificar aspectos mais concretos dessas dimensões, os quais foram indicados entre parêntesis. No quadro 12 apresenta-se um exemplo de análise duma reflexão sobre uma aula. Uma vez que nem sempre é possível isolar as três dimensões, verificou-se a necessidade de inscrever alguns enunciados em mais do que uma delas. Por exemplo, o seguinte enunciado revela, simultaneamente, uma tomada de consciência pedagógica, resultante do processo de formação (PF) inerente ao *desenvolvimento profissional em estágio* e explicita intenções relativas ao processo de ensino/aprendizagem (PE/A), no âmbito da *pedagogia escolar*:

Quanto ao projecto de I/A, vou tentar conferir mais autonomia aos alunos e deixá-los serem eles a experimentar novas estratégias de aprendizagem e vocabulário em vez de os pôr a resolver actividades. (PF) (PE/A)

Uma vez que não se procedeu à contagem de ocorrências, este procedimento não põe em causa o rigor da análise.

Desenvolvimento profissional em estágio	Pedagogia escolar	Sujeitos em formação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto de formação <ul style="list-style-type: none"> ○ modelo de estágio ○ grupo de estagiários ○ a escola ○ antecedentes (projecto MEL/MEA) ▪ Processo de formação <ul style="list-style-type: none"> ○ objectivos de formação/competências ○ impacto inicial com a realidade escolar ○ processo de reflexão/escrita dialogica ○ práticas de (auto)observação ○ planificação ○ concepções pessoais ○ identificação de falhas, progressos, limitações, dificuldades ○ iniciativas de auto-formação (leituras; resoluções) ○ importância da prática ○ papel dos estagiários ○ relação teoria/prática/Univ./Escola ○ reuniões do conselho de turma ○ avaliação dos estagiários ○ teorias públicas e privadas ○ projecto de I/A (objectivos, potencialidades, dificuldades, constrangimentos) ○ co-docência ○ portefólio (conteúdo, estrutura, função) ▪ Processo superviso <ul style="list-style-type: none"> ○ estilos de supervisão ○ papel da(s) supervisora(s) ○ ciclo de observação ○ papel dos estagiários ○ estratégias supervisivas ○ relacionamento interpessoal ○ expectativas pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto de E/A <ul style="list-style-type: none"> ○ cultura escolar ○ grupo turma ○ restantes disciplinas ▪ Processo de E/A <ul style="list-style-type: none"> ○ objectivos de E/A ○ estratégias de E/A ○ papéis pedagógicos ○ actividades ○ abordagens pedagógicas/confronto com a literatura ○ relacionamento interpessoal ○ interacção pedagógica ○ gestão do programa ○ gestão do tempo/recursos ○ poder na sala de aula ○ focalização no aluno ○ acção do professor vs. Aprendizagem ○ articulação dos passos da aula ○ integração de competências ○ pedagogia para a autonomia vs. Segurança o prof., nível etário e personalidade dos alunos, cultura escolar) ○ avaliação(processual) ○ constrangimentos contextuais(ex: espaço físico) ○ experimentação ○ interpretação/fundamentação da prática ○ avaliação das práticas ○ papel dos alunos como observadores da prática ○ dificuldades do/a estagiário/a ○ identificação de alternativas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estagiários <ul style="list-style-type: none"> ○ características pessoais ○ visão de educação ○ relação com a profissão ○ sentimentos ○ dilemas/divididas ○ expectativas ○ valores ○ teorias subjectivas ▪ Alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ características pessoais ○ dificuldades ○ atitudes/hábitos ○ percurso escolar ○ participação ○ desempenhos ○ reacções ○

Quadro 11: Dimensões de análise dos portefólios (2ª fase)

Estagiários	Desenvolvimento profissional em estágio	Pedagogia escolar	Sujeitos em formação
<p>"Wer kann Deutsch?" 22/01/06</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A dificuldade de planificar foi maior por ter sido a primeira vez que o fiz em alemão e a multiplicar por três. (PF) ▪ (...) o que serviu de pretexto para a actividade seguinte, inserida no projecto de I/A. (PF) ▪ (...) a correcção que eu fiz não foi a mais clara de todas, levando à confusão por parte dos alunos. (PF) ▪ Ser muito simples não representa um desafio para os alunos, o que se pode traduzir em pouca ou nenhuma aprendizagem. (PF) ▪ (...) o que me leva a concluir, mais uma vez, que as instruções não foram muito claras. (PF) ▪ O tempo não me deixou, novamente, concluir a planificação, o que não me preocupa particularmente. (PF) ▪ Concluído, esta primeira regência correu bem, contudo tenho a noção dos meus defeitos e do longo caminho que tenho ainda de percorrer para fazer com que os alunos saiam o mais beneficiados possível das aulas que der no futuro. (PF) ▪ Quanto ao projecto de I/A, vou tentar conferir mais autonomia aos alunos e deixá-los serem eles a experimentar novas estratégias de aprendizagem e vocabulário em vez de os pôr a resolver actividades. (PF) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optei por levar uma imagem colorida com as várias divisões de uma casa para relebrar vocabulário. (...) foi preciso orientá-los para que descobrissem os restantes, dando-lhes tempo para reflectirem. Posso dizer que esta introdução agradou aos alunos e foi uma boa forma de os fazer chegar ao passo seguinte, embora se tenha prolongado um pouco demais. (P E/A) ▪ Mais uma vez as imagens funcionaram, mas a minha explicação do projecto não foi muito clara nem profunda, o que fez com que os alunos não tenham percebido muito bem os objectivos desta estratégia. (P E/A) ▪ A actividade relacionada com o texto (...) não resultou muito bem, talvez porque não fosse uma actividade muito estimulante e a correcção que eu fiz não foi a mais clara de todas, levando à confusão por parte dos alunos. (P E/A) ▪ Criar materiais e conseguir que eles se adaptem ao contexto das aulas é mais interessante do que simplesmente utilizar o manual (...) (P E/A) ▪ Ser muito simples não representa um desafio para os alunos, o que se pode traduzir em pouca ou nenhuma aprendizagem. (P E/A) ▪ No entanto, os alunos não entenderam o que tinham de fazer, o que me leva a concluir, mais uma vez, que as instruções não foram muito claras. (P E/A) ▪ (...) mas os exercícios retirados do livro deram um carácter mecânico às regras de utilização das frases infinitivas, retirando o carácter comunicativo à aprendizagem da gramática. (P E/A) ▪ O tempo não me deixou, novamente, concluir a planificação, o que não me preocupa particularmente. (P E/A) ▪ Fiz uma pesquisa em vários manuais e consegui fazer uma montagem interessante para levar até aos alunos. Esta montagem incluía um poema, uma canção e duas imagens. (P E/A) ▪ Cada par de alunos tinha que escrever sobre a imagem que tinha no cartão. (...) Esta aula terminou com o uso de mais uma estratégia de aprendizagem de vocabulário. (P E/A) ▪ Quanto ao projecto de I/A, vou tentar conferir mais autonomia aos alunos e deixá-los serem eles a experimentar novas estratégias de aprendizagem e vocabulário em vez de os pôr a resolver actividades. (P E/A) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posso dizer que esta introdução agradou aos alunos (...) (A) ▪ Apesar de terem realizado esta tarefa sem grandes dificuldades, os verbos sugeridos não foram muito variados, o que se explica pelo nível de iniciação em que se encontram (...) ▪ Disse isto aos alunos e a resposta de alguns foi: "Então nunca mais olho para isto". Esta resposta foi desanimadora, mas é sempre um risco que se corre. (A/E) ▪ O exercício não era muito apelativo, contudo os alunos resolveram-no sem qualquer dificuldade (...) (A) ▪ (...) os alunos não têm quaisquer problemas em colocar dúvidas e dizer que não compreenderam. (A) ▪ Foi com o poema que eles tiveram mais dificuldades e vi-me obrigada a explicar o conceito do poema. Assim que o fiz, tomou-se tudo mais claro para os alunos e houve sorrisos e gargalhadas. É bom conseguir todas estas reacções dos alunos e perceber que eles nos entendem. © (A) ▪ (...) os alunos aderiram bem ao exercício e completaram-no com entusiasmo. (A)

Quadro 12: Exemplo de análise duma reflexão sobre uma aula

Embora o portefólio tenha ocupado o lugar central nesta investigação, a informação nele recolhida foi complementada através de uma entrevista semi-estruturada aos estagiários e respectivas supervisoras das escolas onde realizaram o estágio (Figuras 28 e 29).

Objectivos	Guião
<p>Obter a percepção dos estagiários sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relação entre o trabalho realizado em MEI e MEA e o processo do estágio 2. Impacto das mudanças nos moldes de funcionamento do estágio no desenvolvimento do projecto de formação 3. Papel do projecto de formação (I/A) no desenvolvimento de competências dos estagiários e dos alunos 4. Relevância das estratégias adoptadas pela supervisora da universidade para o desenvolvimento de competências profissionais 5. Influência do contexto escolar no desenvolvimento do projecto e de competências profissionais 6. A experiência de formação no contexto do estágio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. As Metodologias e o estágio Em que medida o projecto das Metodologias ajudou à implementação do projecto de formação (I/A) e duma pedagogia centrada no aluno? Que tipo de exemplos das práticas observadas puderam ser transferidos para o estágio? 2. Do estágio observado ao estágio vivido Quais foram as vossas reacções iniciais à nova modalidade de estágio? Porquê? Em que medida as mudanças verificadas comprometeram a utilidade do vosso projecto das Metodologias? Mudou alguma coisa na vossa forma de encarar a situação de formação? Em que sentido? 3. Das práticas pedagógicas ao desenvolvimento de competências Das competências que fazem parte dos nossos objectivos de formação, quais achais que melhor desenvolvestes? Qual o papel do projecto de I/A nesse processo? E na formação dos alunos? 4. Práticas de supervisão (Univ.) e desenvolvimento de competências Como avaliam o impacto da reflexão escrita (dialógica) no desenvolvimento dessas competências? Quais os principais factores de (des)motivação para a escrita (dialógica)? Que outras estratégias supervisivas mais contribuíram para o desenvolvimento de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação? Que relevância atribuem ao facto de eu ter sido também vossa professora de MEA? O vosso envolvimento no meu projecto de investigação teve alguma influência negativa no vosso trabalho (aumento de pressão/sobrecarga...)? 5. Contexto escolar e desenvolvimento de competências Pensando nas características do contexto escolar em que realizastes o estágio, quais os aspectos que considerais terem facilitado/dificultado o desenvolvimento das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação? 6. Avaliação global da experiência de formação 6.1. Globalmente, como avaliam a vossa experiência de formação ao longo deste ano? Porquê?

Figura 28: Guião da entrevista aos estagiários

Objectivos	Guião
<p>Obter a percepção das supervisoras sobre:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relevância do projecto de I/A no processo de desenvolvimento de competências dos estagiários e dos seus alunos 2. Envolvimento das supervisoras no desenvolvimento do projecto de I/A dos estagiários 3. Impacto do projecto de investigação da supervisora da universidade no trabalho diário dos estagiários 4. Influência do contexto escolar no desenvolvimento de competências profissionais dos estagiários 5. Impacto das mudanças nos moldes de funcionamento do estágio no trabalho do núcleo, bem como no desempenho das funções supervisivas 6. Experiência pessoal de supervisão no presente ano lectivo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. I/A e desenvolvimento de competências (estagiários e alunos) Em que medida considera que os projectos de I/A desenvolvidos pelos estagiários contribuíram para promover o desenvolvimento das suas competências profissionais? Como avalia o impacto da acção dos estagiários, através dos projectos, no desenvolvimento das competências dos alunos? 2. Envolvimento no projecto proposto pela universidade Em que medida se sentiu envolvida no desenvolvimento do projecto de I/A dos estagiários? Porquê? 3. A intervenção da supervisora da universidade e o trabalho dos estagiários 3.1. Em que medida sentiu que o envolvimento dos estagiários no meu projecto de investigação afectou o seu trabalho diário? 3.2. Relativamente à prática de reflexão escrita, incluindo a reflexão escrita dialógica, em que medida considera ter promovido o desenvolvimento de competências profissionais? Que limitações ou constrangimentos vê nessa prática? 4. Contexto escolar e desenvolvimento de competências Pensando nas características do contexto escolar em que se realizou o estágio, quais os aspectos que considera terem facilitado/dificultado o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários? 5. Visão da nova modalidade do estágio Em que medida as mudanças verificadas na forma de funcionamento do estágio influenciaram o desempenho do seu papel enquanto supervisora? Quais as implicações das mudanças no papel do supervisor? Pela experiência deste ano, que implicações acha que o novo modelo tem ao nível do desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários? 6. Avaliação global da experiência de supervisão 6.1. Globalmente, como avalia a sua experiência de supervisão ao longo deste ano? Porquê?

Figura 29: Guião da entrevista às supervisoras

Esta entrevista teve lugar no final do ano lectivo e foi conduzida por mim, de acordo com um guião que previamente elaborei e lhes dei a conhecer, para evitar a omissão de aspectos importantes.

Os estagiários deslocaram-se ao Departamento de Metodologias da Educação, onde foram entrevistados em grupo, opção que me pareceu permitir uma maior

transparência no processo. Esta transparência, bem como a possibilidade de se apoiarem na expressão das suas opiniões, seria também um factor importante na construção da confiança mútua indispensável à autenticidade da informação recolhida. No caso das supervisoras, desloquei-me às respectivas escolas, a fim de as entrevistar. Como tinha trabalhado com ambas as supervisoras da Escola Secundária D. Maria II, estas foram entrevistadas simultaneamente. A supervisora de Alemão do outro núcleo foi entrevistada separadamente. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas (Anexos 1, 2, 4 e 5) para serem sujeitas a uma análise de conteúdo subordinada às questões do guião. Nos Anexos 3 e 6, apresentam-se as sínteses da análise de conteúdo das entrevistas às supervisoras e aos estagiários, respectivamente.

A entrevista às supervisoras teve como principal objectivo obter a sua perspectiva sobre vários aspectos do processo de formação, pelo que várias questões são semelhantes às que coloquei aos estagiários. No início da entrevista, e antes de entrar nas questões do guião, que também lhes tinha dado a conhecer previamente, conversámos um pouco sobre a sua experiência como supervisoras, e sobre o papel da formação específica para o desempenho destas funções. Como me preocupava o facto de o meu papel, simultaneamente como formadora e investigadora, poder ter tido um impacto negativo no processo de desenvolvimento dos estagiários, aproveitei a entrevista para obter as suas opiniões sobre este aspecto.

Para terminar este capítulo, onde descrevi os processos de intervenção nas duas fases do estudo, segue-se uma reflexão sobre a sua qualidade, com base na discussão, por vários autores, sobre critérios de qualidade da investigação qualitativa, nomeadamente do estudo de caso.

4.5. Critérios de qualidade do estudo

O desenvolvimento dum estudo de investigação é um projecto a que cada investigador se entrega, procurando cumprir critérios de qualidade que permitam reconhecer a sua relevância como contributo para a melhor compreensão de determinada problemática ou situação. E se esta é uma preocupação comum a qualquer tipo de estudo, independentemente de paradigmas e/ou metodologias de investigação

adoptados, mais se justifica em estudos de natureza interpretativa que recorrem, essencialmente, a metodologias de tipo qualitativo, uma vez que a elas se associa, inevitavelmente, uma maior subjectividade do que a existente em estudos quantitativos. Sendo uma abordagem essencialmente descritiva, centrada em acontecimentos directamente observados pelo investigador, em que os pontos de vista dos sujeitos envolvidos assumem particular relevância, os dados recolhidos não visam “confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (Bogdan & Biklen, 1994: 50). Esta abordagem indutiva, “de baixo para cima”, no tratamento dos dados implica a rejeição duma visão positivista da realidade, segundo a qual tudo pode ser explicado por uma visão superior, que Shostak & Shostak (2008) denominam de “God’s-eye view”. Em educação, esta visão distante dos acontecimentos, não conseguiria nunca captar a riqueza dos fenómenos em estudo, pelo que, apesar do aparente rigor científico que lhe é associado, perderia relevância no processo de compreensão dos mesmos.

Dada a natureza da investigação qualitativa, particularmente do estudo de caso, centrado em características de indivíduos ou situações particulares, o objecto de estudo não pode ser cientificamente manipulado, de acordo com uma concepção de investigação de tipo experimental. Por essa razão, os investigadores e críticos de investigação levantam questões relativas ao rigor e pertinência de estudos desta natureza, expressando as suas preocupações essencialmente em relação a formas de garantir a generalização dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Borg & Gall, 1989; Cohen & Manion, 1994; Donmoyer, 2000; Gomm, Hammersley & Foster, 2000; Hammersley & Gomm, 2000; Lincoln & Guba 2000; McMillan & Schumacher, 1997; Schofield, 2000; Seale, 1999; Stake, 2000; Yin, 1994). Enquanto uns consideram que esta não é possível, pondo assim em causa a relevância da investigação, outros contrapõem, admitindo que “the goal of generalization is not always an important consideration for research studies. Particular cases may be worth investigating for their own sake. For example, an evaluation study of whether some programme is effective or not may not involve concerns about whether that programme will work elsewhere” (Seale, 1999: 107). Na mesma linha de pensamento, Stake (2000) é de opinião de que “In fields such as education and social work, where few laws have been validated and where inquiry can

be directed toward gathering information that has use rather than for the cultivation of laws, a persistent attention to laws is pedantic” (op cit : 23). Assim, acrescenta que na literatura sobre ciências sociais, “most case studies feature: descriptions that are complex, holistic and involving a myriad of not highly isolated variables; data that are likely to be gathered at least partly by personalistic observation; and a writing style that is informal, perhaps narrative, possibly with verbatim quotation, illustration and even allusion to metaphor” (op. cit : 24).

Lincoln & Guba (2000) apontam alguns problemas inerentes ao conceito de generalização, para demonstrarem que este não se aplica ao estudo de caso, e apresentam, como alternativa, o conceito de *transferabilidade* entre casos, com base em descrições detalhadas dos estudos.

“The person who wishes to make a judgement of transferability needs information about *both* contexts to make that judgement well. Now an inquirer cannot know all the contexts to which someone may wish to transfer working hypotheses; one cannot reasonably expect him or her to indicate the range of contexts to which there might be some transferability. But it is entirely reasonable to expect an inquirer to provide sufficient information about the context in which an inquiry is carried out so that anyone else interested in transferability has a base for information appropriate to the judgement. We shall call that appropriate base of information ‘thick description’, following the usage introduced by Geertz (1973).”

Concordando em alguns aspectos com outros autores, no que respeita à noção de transferabilidade em investigação qualitativa, nomeadamente em estudos de caso, Donmoyer (2000: 63) realça a utilidade do estudo de caso como forma de dar a conhecer novas realidades “through the researcher’s eyes”.

Sem rejeitar a necessidade de os investigadores qualitativos darem especial atenção a questões relativas à validade interna dos seus estudos, bem como a alguma forma de generalização a outras situações, Schofield (2000: 77-87) abre novas perspectivas com a identificação de três possíveis alvos de generalização: “ I believe that it is useful for qualitative researchers interested in the study of educational processes and institutions to try to generalize to three domains: to *what is*, to *what may be*, and to *what could be*.” No primeiro caso, o objecto de estudo é algo típico ou comum, a partir donde é possível caracterizar realidades igualmente típicas. No segundo caso, será possível, a partir do estudo dum caso, generalizar não só a situações típicas

existentes, mas fazer previsões para o futuro, antecipando o que pode vir a acontecer. Por fim, o autor explica em que consiste estudar *what could be*: “By studying what could be, I mean locating situations that we know or expect to be ideal or exceptional on some *a priory* basis and then studying them to see what is actually going on there.” O autor alerta também para os problemas associados a esta opção, que me parece corresponder às características do meu estudo, entre os quais destaca a possibilidade de o investigador se deixar influenciar pelas suas expectativas e não considerar perspectivas alternativas. Contudo, aponta estratégias que podem minorar este problema, como, por exemplo, não deixar de analisar os problemas que possam ocorrer. Duma descrição não comprometida em apoiar ou rejeitar uma teoria *a priori*, o estudo poderá ser importante como forma de demonstrar o que é possível, servindo de ponto de referência para outros contextos.

Embora não haja unanimidade quanto à definição do que é realmente indicador de qualidade da investigação qualitativa, nem quanto ao tipo ou grau de generalização compatível com estudos qualitativos, existem vários aspectos em que as opiniões convergem, tanto no que respeita a características gerais do estudo como a critérios especificamente metodológicos. Alguns autores realçam aspectos relativos ao processo e ao produto, que me pareceram pertinentes neste estudo, como é o caso de Dadds & Hart (2001: 158):

“We recognise that (...) quality resided as much in the processes of doing and reporting research as in the end products themselves. Process and product were intimately related in the pursuit of quality practitioner research. Quality resided in the individuals’ willingness to consider, critique, and adapt conventional views of research to match better the needs and demands of their own research projects. (...) Furthermore, quality also resided in the practitioner researchers’ capacities and willingness to recognise their own personal and professional strengths, and to draw upon these wisely and effectively in doing and reporting their research.”

Igualmente pertinente neste estudo é a abordagem narrativa. Webster and Mertova (2007) apontam algumas das suas características que serão aqui aplicáveis:

“Narrative research (...) does not strive to produce any conclusions of certainty, but aims for its findings to be ‘well grounded’ and ‘supportable’, retaining an emphasis on the linguistic reality of human experience. Narrative research does not claim to represent the exact ‘truth’, but rather aims

for ‘verisimilitude’ – that the results have the appearance of truth or reality.” (op. cit:4)

“It is not satisfactory to apply the previous criteria of more traditional approaches, that is to say the measures of validity and reliability, to narrative. However, Huberman (1995) asserts that what is sought are new measures such as access, honesty, verisimilitude, authenticity, familiarity, transferability and economy.

Narrative illuminates human actions and complexities.” (op. cit:21)

Yin (1994: 147-152) apresenta dez características do “exemplary case study”, em consonância com outros autores, nomeadamente no que respeita à necessidade de proceder a descrições detalhadas, de forma a proporcionar informação relevante e suficiente para que o estudo se possa revelar de utilidade noutros contextos, considera que não basta dar atenção a aspectos relativos aos procedimentos metodológicos, mas que é necessário ter também em consideração algumas características gerais, que enumera:

1. the case study must be significant

- the individual case or cases are unusual and of general public interest
- the underlying issues are nationally important, either in theoretical terms or in policy or practical terms
- or they are both of the preceding

2. the case study must be complete

- the distinction between the phenomenon being studied and its context is given explicit attention
- collection of relevant evidence
- absence of certain artifactual conditions (ex: lack of time or other constraints)

3. the case study must consider alternative perspectives

4. the case study must display sufficient evidence

- presentation of most compelling evidence (selectiveness)
- enough evidence to gain the reader’s confidence

5. the case study must be composed in an engaging manner

- clear writing style
- researcher’s enthusiasm about the investigation

Sem pretender considerar exemplar o estudo que aqui se descreve, penso poder afirmar que cumpre vários critérios de qualidade do estudo de caso. Procurei descrever, em pormenor, todos os procedimentos metodológicos, tanto pedagógicos como investigativos, esperando permitir ao leitor compreender o percurso seguido; foram

incluídas as perspectivas de todos os intervenientes, em diferentes momentos do percurso, com recurso a diferentes métodos de recolha de informação, em busca de possíveis visões antagónicas; procurei, com a justaposição de textos diferentes, não só contribuir para a clareza do relato, mas também para o tornar mais apelativo. Embora, em última instância, seja o leitor quem melhor poderá julgar este trabalho, penso que não será difícil reconhecer nele o entusiasmo e empenho com que me entreguei a este projecto, assim como a honestidade e autenticidade com que recolhi, apresentei e discuti os dados, cuja riqueza e extensão seriam certamente suficientes para um estudo muito mais aprofundado, ou mesmo para outros estudos. Tenho consciência de que muitas coisas interessantes ficaram ocultas no processo de selecção das evidências consideradas mais pertinentes. Mas elas existem, o que, por si só, garante que possam ser consultadas, quer se trate do meu diário, do qual fazem parte alguns textos que troquei com os estagiários, quer as transcrições das entrevistas realizadas aos estagiários e respectivas supervisoras, quer as anotações informais nas margens dos diferentes documentos, que dão conta do processo de codificação a que foram sujeitos. Sei que tenho material que me permitiria embarcar noutras aventuras investigativas, o que me mostra que esta tese é apenas uma parte *of what could be*.

Apesar das limitações deste estudo, estou convencida de que estamos perante um caso de inovação pedagógica no âmbito da formação inicial de professores, por referência aos contextos em que se desenvolveu, em que os principais objectivos foram atingidos, para todos os intervenientes. Na verdade, tratando-se da investigação das práticas, o objectivo não foi somente compreender o que aconteceu ao longo do processo, mas também criar condições para a melhoria dessas práticas. A reflexão sistemática foi o principal motor de desenvolvimento de todos nós, o que parece ser irrefutável, com base nos dados recolhidos.

Por todas estas razões, considero que este estudo, não incidindo numa situação típica no que respeita à pedagogia na universidade, revela que é possível obter resultados positivos através de abordagens alternativas, neste caso informadas por uma visão emancipatória da educação e da formação de professores. Se alguém, noutros contextos académicos e supervisivos, se sentir interpelado por este caso, poder-se-á concluir que a generalização é, de certa forma, possível, aumentando a sua validade, na medida em que também pode ser útil fora do contexto em que se realizou.

Capítulo 5: Avaliação da intervenção

“The possibility to recreate and rethink higher education is exciting, dangerous, and ripe with possibility.” (Moore, 2005:89)

“It would seem essential that ‘equal expression of legitimate voices’ should be facilitated in the evaluation of quality, even if they are not saying the same thing.” (Douglas & Douglas, 2006: 6)

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da análise dos dados recolhidos nas diferentes fases de desenvolvimento do projecto, no sentido de avaliar o seu impacto. No que respeita à primeira fase, correspondente ao trabalho realizado no âmbito das disciplinas de MEI e MEA, os dados resultam da análise dos portefólios e da aplicação dum questionário, no final do segundo semestre do ano lectivo de 2004/2005, em que os alunos fazem uma apreciação crítica do trabalho realizado nessas disciplinas. Este questionário permitiu recolher informação relevante para compreender as percepções dos alunos sobre a relevância do projecto desenvolvido na sua formação como futuros professores, mas os portefólios reflexivos por eles construídos ao longo do segundo semestre, na disciplina de MEA, constituem a principal fonte de informação para essa compreensão. Assim, procedeu-se à análise de conteúdo da componente colaborativa dos portefólios, correspondente a seis relatórios de estudos de caso realizados em grupos pelos vinte e quatro alunos que constituíam a turma¹⁴, bem como à análise da componente individual dos portefólios dos seis alunos com os quais se deu continuidade ao projecto de investigação, na sua segunda fase, no ano lectivo de 2005/2006.

Na segunda fase do estudo, estes seis alunos, agora estagiários, construíram os seus portefólios de estágio, nos quais documentaram as suas práticas de acção e reflexão nesta fase do seu desenvolvimento profissional. Os resultados da análise de conteúdo destes portefólios é confrontada e complementada com informação contida no diário profissional da investigadora, bem como a que foi possível recolher através das entrevistas realizadas com os estagiários e respectivas supervisoras das escolas em que se realizou o estágio. Estes elementos permitiram obter informação relativa ao processo de desenvolvimento de competências profissionais em contexto de estágio.

¹⁴ Estes estudos de caso, referidos no capítulo anterior, tiveram como objecto os projectos de I/A desenvolvidos por estagiários, no âmbito do projecto de supervisão da equipa de supervisoras a que pertenci entre 1994 e 2007.

Na avaliação da primeira fase do projecto (secção 5.1.), procura-se evidenciar as percepções dos alunos sobre as seguintes dimensões do projecto desenvolvido no âmbito das disciplinas de MEI e MEA: *autoformação, desenvolvimento profissional em estágio* (dos colegas estagiários cujas práticas foram objecto dos estudos de caso) e *pedagogia escolar*.

Na avaliação da segunda fase (secção 5.2.), correspondente ao estágio pedagógico, os dados obtidos revelam as percepções dos estagiários sobre diversos aspectos das seguintes dimensões do processo de desenvolvimento de competências: *desenvolvimento profissional em estágio, pedagogia escolar e sujeitos em formação*.

Ao longo deste capítulo, colocarei em evidência as vozes dos alunos/estagiários enquanto testemunhos da experiência vivida, produzindo sobre elas a minha interpretação, mas deixando também que falem por si.

5.1. Impacto formativo das disciplinas de MEI e MEA (2004/2005)

5.1.1. - Autoformação

O questionário de apreciação crítica de MEI e MEA, muito semelhante ao que tinha sido utilizado no final do primeiro semestre, visava obter a visão dos alunos sobre o impacto global das disciplinas na sua formação. A primeira secção incidia nas capacidades e atitudes que faziam parte dos objectivos de formação definidos no início do primeiro semestre para ambas as disciplinas. Aqui os alunos deviam manifestar o seu grau de concordância com uma lista de afirmações e assinalar os aspectos que consideraram terem assumido maior importância na sua formação (Quadro 13).

Uma primeira leitura do Quadro 13, onde se sintetizam as respostas, revela uma predominância nítida de manifestações de concordância, o que indica uma apreciação globalmente positiva da experiência. Embora o questionário, como metodologia de recolha de informação, possa ser considerado falível, o facto de os alunos já estarem familiarizados com o seu conteúdo desde o primeiro semestre poderá, de algum modo, ter reduzido o risco de responderem imponderadamente. Os resultados devem, contudo, ser interpretados com prudência, uma vez que expressam a opinião de pouco mais de metade dos alunos, devido ao facto de o questionário ter sido administrado na última aula do semestre, à qual os restantes faltaram. Por outro lado, a consistência das respostas poderá ser indicadora de que os alunos realmente consideram ter atingido

estes objectivos.

		CT	C	D	DT	SO	+ Imp
Reflexividade	a) problematizei ideias e convicções	7	6				5
	b) problematizei práticas	9	4				9
	c) problematizei rotinas, tradições e convenções	6	6			1	6
	d) problematizei atitudes e valores	7	6				4
	e) problematizei situações e contextos	8	5				5
Autodirecção	f) equacionei problemas, dilemas, necessidades, prioridades e interesses	4	9				4
	g) defini intenções	5	8				4
	h) planeei estratégias de acção	2	10			1	4
	i) auto/co-regulei a acção (monitorizei a qualidade da acção)		11			2	2
	j) avaliei resultados e implicações da acção	5	7			1	1
	l) revi/redefini prioridades, intenções e estratégias de acção	7	5			1	1
	m) negocie perspectivas e decisões	8	3	1		1	7
	n) cooperei com os outros	12	1				2
Criatividade/ inovação	o) desenvolvi a auto-estima e a auto-confiança	6	6		1		4
	p) (re)construí ideias e convicções pessoais	10	2	1			8
	q) compreendi dimensões críticas dos contextos	2	11				
	r) explorei práticas de melhoria dos contextos	3	8	1		1	3
	s) reconstruí concepções e práticas relativas aos papéis pedagógicos	7	5			1	8
	t) geri dificuldades e constrangimentos	7	5			1	2
Atitudes	u) lidei com a incerteza e a complexidade	6	6			1	3
	v) desenvolvi atitudes de:						
	1. responsabilidade, iniciativa	8	4			1	8
	2. autenticidade, entusiasmo, persistência	5	6	1		1	7
	3. abertura, cooperação, flexibilidade	9	3			1	5
	4. indagação, criticidade, ponderação	4	8			1	7
	5. inconformismo, subversão, valorização do risco	3	8	1		1	5
6. tolerância da incerteza, aceitação da complexidade	2	9			2	4	

Legenda: C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; D: Discordo; DT: Discordo Totalmente; SO: Sem Opinião; +Imp: mais importante (nesta coluna, os alunos deveriam indicar os aspectos que tinham considerado mais importantes)

Quadro 13: Síntese das respostas à primeira secção do questionário de apreciação crítica – capacidades e atitudes (N=13)

No que respeita à reflexividade, verifica-se uma maior incidência de respostas na opção CT (concordo totalmente), o que parece não deixar dúvidas de que os alunos estão convictos de que a problematização das diversas dimensões do processo de

formação foi uma realidade, e o aspecto que mais valorizaram foi a problematização de práticas. Esta constatação é relevante, uma vez que o principal objectivo do projecto era proporcionar o contacto directo com o mundo da prática e promover a reflexão sobre abordagens pedagógicas observadas, por referência aos princípios e pressupostos de uma pedagogia para a autonomia.

Quanto à autodirecção, verifica-se algum grau de dúvida, manifesta tanto no número de respostas do tipo SO (sem opinião) como na predominância de respostas na opção C (concordo). Talvez a natureza mais marcadamente intrapessoal destas capacidades explique, de algum modo, esta maior diversidade de respostas, por oposição ao que respeita à reflexividade, a qual assumiu, frequentemente, um carácter público, através de debates na aula e reflexões nos portefólios. De qualquer forma, parece significativo que o maior número de respostas na opção CT incida na cooperação e na negociação, sendo esta a dimensão mais valorizada. A abordagem adoptada visava, efectivamente, promover o envolvimento dos alunos na construção colaborativa de saberes e experiências, através da negociação de diversas dimensões do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente de decisões pedagógicas tradicionalmente assumidas pelo professor. Este objectivo assenta na convicção de que “transformative change is not simply an internal psychological practice conducted in isolation from others” (Tennant, 2005:113).

Relativamente à criatividade/inação, é de realçar o número de alunos que afirmam ter (re)construído ideias e convicções pessoais. Esta resposta, em associação com a relativa à reconstrução de concepções e práticas relativas aos papéis pedagógicos, pode ser interpretada como um dos resultados da adopção de uma pedagogia centrada no aluno, no contexto das disciplinas de MEI e MEA, para além da observação de práticas lectivas em contexto escolar. Na verdade, terem tido a oportunidade de assumir um papel activo e responsável em vários aspectos do processo de aprendizagem pode ter conduzido ao reconhecimento da possibilidade de pôr em prática uma pedagogia centrada no aluno, ainda que a experiência anterior possa ter contribuído para reforçar o contrário. Estes resultados parecem indicar que se davam os primeiros passos no processo de aprendizagem transformadora, na medida em que os pressupostos construídos com base na experiência anterior, como alunos, estavam a ser postos em causa através do contacto com novas experiências (Cranton & Carusetta, 2004). É desta reconstrução que dependerá a capacidade de tomar iniciativas pedagógicas de carácter inovador. Referindo-se à relação entre crenças e práticas dos professores, Sercu & St.

John (2007) evocam um estudo realizado por Gusky (1986), no qual se chega à conclusão de que a mudança de comportamento e a constatação dos seus benefícios pedagógicos pode resultar numa significativa mudança de atitudes e crenças. Embora, neste caso, o comportamento e a experiência dos (futuros) professores diga, essencialmente, respeito às suas práticas de aprendizagem, não deixa de ser relevante para abrir perspectivas no sentido da inovação pedagógica.

Esta capacidade de inovar requer também o desenvolvimento de atitudes contrárias ao conformismo e acomodação próprios de uma visão normativa da educação. Deste modo, as respostas relativas a esta dimensão do questionário parecem coerentes com as anteriores, uma vez que a maioria dos alunos destacam o desenvolvimento de atitudes como abertura, cooperação, flexibilidade, bem como responsabilidade e iniciativa. É, de facto, importante que, a par das restantes atitudes que consideram ter desenvolvido, estas tenham sido assinaladas de forma mais peremptória, pois a abertura a novas possibilidades é um ponto de partida essencial para tomar iniciativas promotoras de mudança.

Talvez estes resultados dêem, pelo menos em parte, resposta à questão que a minha colega Isabel Sandra colocou no seguinte excerto do texto de reflexão sobre uma aula que observou no início do segundo semestre:

É impressionante o elevado nível de entusiasmo, o grande sentido de humor da professora ao longo de toda a aula e a criatividade na selecção e abordagens de materiais desafiadores para os alunos. Qual o seu impacto na variação da postura adoptada pelos alunos ao longo da aula? (Reflexão da Isabel Sandra sobre a aula de 22/02/05)

A Sandra refere-se ao texto que menciono na seguinte reflexão sobre o impacto dos materiais na participação dos alunos nas actividades da aula. Aqui expresso também o meu desejo de partilha com os alunos, criando um ambiente na sala de aula onde os actos de ensinar e aprender podem gerar felicidade (Freire, 1998):

Penso que os materiais utilizados têm um papel determinante na participação dos alunos nas actividades. Como um dos principais objectivos desta disciplina é desenvolver a capacidade reflexiva dos alunos, optei por lhes propor um texto em que o autor, José Pacheco, professor da Escola da Ponte, reflecte de forma profundamente crítica sobre várias questões relacionadas com pedagogia, em geral, e pedagogia universitária, em particular. A forma como os alunos reagiram ao texto, desde a concentração que demonstraram durante a sua leitura, até ao momento de expressarem as suas opiniões sobre alguns aspectos do seu conteúdo, leva-me a crer que foi do seu

agrado. E é este sentimento de agrado, se possível de prazer, que me interessa proporcionar-lhes sempre que possível. Não é muito fácil acertar sempre, pois o que para mim pode constituir um desafio interessante, pode não o ser para eles, mas se não tentar orientar a minha acção por este princípio, terei muito menos hipóteses de atingir os objectivos de um encontro verdadeiramente pedagógico, como desejo que seja cada uma das nossas aulas. E digo nossas, porque também quero que eles tenham uma palavra importante a dizer sobre o que lá se vai passar. De que serviria dar-lhes a ler um texto em que se defende que se pergunte aos alunos “O que quereis aprender?”, se não a fizesse a eles, com autenticidade, integrando as suas propostas no plano de actividades da disciplina? É só uma questão de coerência. Mesmo não tendo terminado a discussão do texto, não saímos da aula sem que eles me dissessem qual seria o assunto a tratar na próxima, tendo em vista o que eles achavam importante e ainda não suficientemente aprofundado, ou abordado, no primeiro semestre. Apresentadas algumas propostas, ficou decidido tratarmos a questão da motivação, tema que consideramos importante e interessante. Espero corresponder às suas expectativas. (Diário de Investigação-Formação, 23/02/05)

Na avaliação feita pela aluna encarregue da reconstituição da aula a que se refere esta reflexão, também é dado relevo ao papel das actividades propostas na promoção de atitudes favoráveis à redefinição de papéis, como alunos e como futuros professores:

O segundo texto foi, na minha visão, particularmente bem escolhido, pois despoletou reflexões interessantes acerca da nossa experiência como alunos e como futuros professores e acerca das nossas teorias subjectivas, que são parte integrante da nossa formação e o ponto de partida para a reconstrução ou reforço de conceitos e ideias já presentes na nossa mente. Esta aula foi essencialmente uma aula de bastante reflexividade e confronto de ideias e opiniões, na qual problematizámos diversos conceitos e chegámos a conclusões importantes. No fim da aula pudemos escolher o tema a abordar nas próximas aulas, o que demonstrou que também a nós é dirigida a pergunta ‘O que quereis aprender?’¹⁵, criando em nós uma maior responsabilidade em relação à disciplina, bem como, esperamos, um maior interesse, já que iremos abordar os temas que consideramos mais importantes. (Registo na grelha de reconstituição da aula de 22/02/05)

Passando à segunda secção do questionário (Quadro 14), referente ao impacto global do projecto, destaca-se a compreensão do estágio, com uma maior incidência na concordância total, embora se verifiquem também dois casos de discordância. É também importante, para a avaliação da experiência, que o desenvolvimento de conhecimentos pedagógico-didácticos relevantes tenha sido um item relativamente ao qual não tenha havido discordância nem dúvidas, tendo a maior parte dos alunos

¹⁵ Referência ao texto “Não é do âmbito desta disciplina” de José Pacheco (2003).

manifestado concordância total. Esta é, de facto, uma dimensão importante das competências consideradas essenciais para o exercício da profissão docente, a par das capacidades e atitudes atrás enumeradas.

	CT	C	D	DT	SO
a) desenvolver conhecimentos pedagógico-didáticos relevantes	9	4			
b) transformar concepções e práticas pessoais de avaliação	7	6			
c) compreender melhor o contexto e realidade do estágio	11		1	1	
d) desenvolver uma visão pessoal da profissão	9	3		1	
e) sentir-me mais preparado/a para o estágio	8	3	1	1	
... sentir mais entusiasmo para o estágio		1			

Legenda: C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; D: Discordo; DT: Discordo Totalmente; SO: Sem Opinião;

Quadro 14: Síntese das respostas à segunda secção do questionário de apreciação crítica – impacto global do projecto

A última secção do questionário (Quadro 15) era dedicada à identificação de problemas sentidos durante o desenvolvimento do projecto, de entre os quais os alunos deveriam indicar os que se revelaram mais persistentes durante a realização do projecto, desde o início do ano lectivo.

	CT	C	D	DT	SO	+ Pers.
a) dificuldade de compreensão dos seus objectivos		6	6	1		
b) dificuldade de compreensão dos critérios de avaliação	1	6	6			3
c) falta de tempo para abordar mais conteúdos didáticos	4	8	1			5
d) diversidade de estilos das professoras	3	3	3	3	1	2
e) falta de tempo de negociação de decisões na aula	1	1	9	2		1
f) directividade excessiva por parte das professoras		2	8	3		1
g) insuficiente apoio/ <i>feedback</i> das professoras		1	9	3		
h) falta de espírito de grupo entre colegas		1	7	5		
i) dificuldade de gestão da carga de trabalho	3	8	2			7
j) falta de predisposição para reflectir por escrito	1	8	4			4
l) falta de hábitos de reflexão escrita	3	9		1		3
m) falta de tempo para reflectir por escrito	2	9	2			6
n) falta de motivação pessoal para o projecto	1	3	4	5		
o) receio de não obter uma classificação justa	3	4	4	1	1	4
p) falta de conhecimentos		2	10	1		
Outros:						

Legenda: C: Concordo; CT: Concordo Totalmente; D: Discordo; DT: Discordo Totalmente; SO: Sem Opinião; + Pers.: mais Persistente (nesta coluna, os alunos deveriam indicar os problemas que tinham persistido ao longo do ano)

Quadro 15: Síntese das respostas à terceira secção do questionário de apreciação crítica – problemas sentidos no desenvolvimento do projecto

Tendo em conta as manifestações de concordância (CT e C), os problemas sentidos por um maior número de alunos foram a falta de hábitos de reflexão escrita, aliada à falta de tempo para esta prática, por sua vez determinada, pelo menos em parte, pela dificuldade de gestão da carga de trabalho. A quase totalidade dos alunos selecciona também a falta de tempo para abordar mais conteúdos didácticos como um dos problemas sentidos, embora apenas cinco destes alunos considerem que este foi um problema persistente ao longo do projecto. Os problemas destacados como mais persistentes foram a dificuldade de gestão da carga de trabalho, seguida da falta de tempo para reflectir por escrito. Por outro lado, o problema da falta de hábitos de reflexão escrita parece ter sido resolvido pela maioria dos alunos, pois apenas alguns destes o indicam como mais persistente. Muito provavelmente, esta percepção deriva do grau de envolvimento individual na prática de reflexão escrita inerente à construção do portefólio, o qual teve impacto directo não só no processo de reconstrução de práticas, mas também na natureza do produto final.

É interessante verificar que a diversidade de estilos das professoras que leccionaram em cada um dos semestres tenha sido sentido como um problema exactamente pelo mesmo número de alunos que manifestam opinião contrária. Para dois alunos esta diversidade de estilos foi um problema que persistiu ao longo do ano.

As preocupações com a avaliação encontram expressão no tipo de respostas dadas aos itens relativos à compreensão dos critérios de avaliação, bem como ao receio de não obter uma classificação justa. Estes dados estão de acordo com as dificuldades observadas ao longo do processo, essencialmente no que respeita à negociação dos critérios e à mudança do papel dos alunos. Não foi fácil para todos assumir a responsabilidade inerente à auto e hetero-avaliação, práticas que foram frequentemente questionadas, por poderem pôr em causa a justiça e rigor das classificações.

Os itens com os quais a maior parte dos alunos discordaram dizem respeito à falta de tempo de negociação de decisões na aula, à directividade por parte das professoras, insuficiência de apoio por elas fornecido, falta de espírito de grupo entre colegas, e falta de conhecimentos. Estas respostas estão de acordo com a natureza da abordagem adoptada, segundo a qual a negociação mereceu importância central, uma vez que um dos principais objectivos era promover o envolvimento activo dos alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem, o que não seria compatível com uma excessiva directividade por parte das docentes. É também de realçar que só um/a aluno/a tenha sentido que houve falta de espírito de grupo entre colegas, o que é um dado positivo,

uma vez que a construção colaborativa de saberes constituía também um dos objectivos do projecto, cujo sucesso dependia, em grande medida, do estudo de caso, realizado em grupo. Contudo, a experiência revelou que optar por promover uma aprendizagem colaborativa não é uma opção fácil, uma vez que é necessário resolver os conflitos inerentes ao processo de negociação e transformá-los em oportunidades de aprendizagem (Moore, 2005).

O facto de a falta de conhecimentos só ter sido considerado um problema por dois alunos pode significar que, de um modo geral, os alunos sentiram que as disciplinas conseguiram fornecer-lhes o suporte teórico necessário ao desenvolvimento do projecto. Este é um dado importante do ponto de vista da investigação, uma vez que foi intenção das docentes promover esta dimensão das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação.

Os dados recolhidos apontam para uma avaliação positiva da experiência, como o seguinte comentário incluído na secção quatro do questionário vem reforçar:

O 2º semestre (MEA) correspondeu/excedeu as minhas expectativas face ao que achava necessário abordar. É um projecto que vale a pena, sem dúvida alguma, embora exija uma dedicação e carga de trabalho muito grande, para que valha realmente a pena. Não pretendo menosprezar o 1º semestre (MEI), dado que correspondeu a uma rampa de iniciação do projecto e primeiro espaço de implementação (Comentário de um/uma aluno/a. Sublinhado no original).

Na entrada do meu diário relativa à última aula do segundo semestre, em que se fez um balanço do trabalho realizado, escrevi o que parece confirmar uma avaliação positiva da abordagem adoptada:

Ainda precisava de conversar um pouco com eles sobre as aulas que agora chegavam ao fim. (...), terminei a aula, já mesmo em cima da hora, com o acetato da criança a brincar na praia e o adulto a mandá-la entrar num quadrado limitado. Estabeleci a relação entre a imagem e o conteúdo das reflexões sobre aprendizagem e felicidade, espaço de possibilidades e oportunidades de exploração. Perguntei-lhes em que medida as nossas aulas tinham sido praia aberta ou espaço limitado, e as respostas que deram não deixaram dúvidas quanto ao reconhecimento da tentativa de desenvolver a sua autonomia. Em jeito de despedida disse-lhes que iria sentir a falta destas aulas, e algumas alunas responderam que também elas. Foi um semestre estimulante. Estou curiosa quanto aos trabalhos que me vão entregar. Já lhes pedi uma cópia dos portefólios completos, desde o 1º semestre, ao que acederam de bom grado. Depois de ler tudo, e só li textos de meia dúzia deles, ficarei a conhecê-los muito melhor. É pena que não tenham reflectido por escrito de forma mais regular, pois da leitura dos seus textos poderiam ter surgido questões interessantes a abordar em

aula. Dei-lhes as minhas reflexões, a propósito de um desses textos, e ter conseguido esta dinâmica teria sido mais uma oportunidade de eles determinarem o curso das aulas. Contudo, na maior parte dos casos, isto só teria sido possível, se não se limitassem às reflexões de carácter obrigatório, pois para estas muitos deles só tiveram matéria já quase no fim do semestre. Vou tentar melhorar estes aspectos em futuras experiências, pois o que fizemos este ano é para continuar.

Com base nos resultados da aplicação deste questionário poder-se-á concluir que uma abordagem reflexiva na formação de professores assenta no pressuposto de que a transformação da pedagogia em contextos de formação implica dois princípios básicos: democraticidade e reflexão crítica.

Pôr em prática esta visão de pedagogia transformadora implica assumir e fomentar uma postura indagatória face à prática (Cochran-Smith & Lytle, 1999), o que significa que relações de poder, papéis, teorias e práticas pessoais, e agendas ideológicas sejam permanentemente sujeitas a escrutínio. Neste sentido, tanto o formador como o futuro professor são entendidos como “intelectuais transformadores”. Giroux & McLaren (1986: 215) definem o intelectual transformador como alguém que:

"exercises forms of intellectual and pedagogic practice which attempt to insert teaching and learning directly into the political sphere by arguing that schooling represents both a struggle for meaning and a struggle over power relations. We are also referring to one whose intellectual preferences are necessarily grounded in forms of moral and ethical discourse exhibiting a preferential concern for the suffering and the struggles of the disadvantaged and oppressed. Here we extend the traditional use of the intellectual as someone who is able to analyse various interests and contradictions within society to someone capable of articulating emancipatory possibilities and working towards their realization. Teachers who assume the role of transformative intellectuals treat students as critical agents, question how knowledge is produced and distributed, utilise dialogue, and make knowledge meaningful, critical, and ultimately emancipatory".

A limitação resultante do reduzido número de respostas ao questionário poderá ser compensada através da informação recolhida a partir da análise de conteúdo dos portefólios individuais, apresentada em seguida.

A análise de conteúdo dos portefólios incluiu não só os relatórios correspondentes aos estudos de caso realizados pelos seis grupos de alunos que constituíam a turma, mas também as reflexões individuais sobre o ciclo de observação daqueles que deram continuidade ao projecto durante o estágio, no ano lectivo de 2005/2006 (Quadro 16).

Alunos						
Nº de textos	Cláudia	Adelaide	Mariana	Ricardo	Ana	Cecília
	4	4	4	3	3	3

Quadro 16: Componente individual do portefólio do projecto – textos produzidos e analisados

Da análise dos relatórios do projecto, realizados em grupo, emergiram três dimensões de análise, determinadas pelos enfoques da reflexão – autoformação, desenvolvimento profissional em estágio e pedagogia escolar. É na primeira que se podem obter dados que complementam a informação recolhida através do questionário, uma vez que contém a apreciação que os alunos fazem da relevância do estudo de caso por eles realizado, nomeadamente no que respeita aos objectivos de formação (Quadro 17).

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevância do estudo de caso <ul style="list-style-type: none"> ○ Integração teoria/prática ○ Compreensão do estágio ○ Consciencialização do valor de uma pedagogia centrada no aluno e na aprendizagem ○ Objectivos de formação <ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimentos ▪ Capacidades ▪ Atitudes ○ Papel desempenhado no processo de participação no ciclo de observação
--

Quadro 17: Dimensões de reflexão dos relatórios e tipo de informação recolhida – autoformação

Nas reflexões incluídas nos relatórios do projecto, os alunos realçam o desenvolvimento de diferentes dimensões das competências que fazem parte dos objectivos de formação, como revelam os seguintes excertos, nos quais enfatizam aspectos como a importância da integração entre teoria e prática, através do contacto directo com o trabalho realizado pelos seus colegas estagiários:

- Quanto à integração da teoria com a prática, esta foi muito relevante para nos mostrar de que forma podemos aplicar na prática docente toda a teoria que temos vindo a estudar e a abordar nas aulas. Verificámos, como já o dissemos ao longo deste relatório, que as actividades realizadas nesta aula se integraram nos parâmetros de uma pedagogia para a autonomia, o que nos levou a perceber de que forma podemos desenvolver e melhorar actividades no sentido de as tornar mais centradas nos alunos e de lhes conceder um papel mais activo na sua aprendizagem. (Relatório 1, pág. 17)
- Como característica mais importante deste projecto enfatizou-se o facto de não se tratar de um conhecimento teórico adquirido memoristicamente e para o exame, mas de um conhecimento empírico com a necessária fundamentação teórica. (...) Também nós tivemos

que mergulhar no vasto oceano do estágio para começar a sentir a temperatura das suas águas. (Relatório 4, pág. 18)

Os alunos fazem também referência ao desenvolvimento de capacidades de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação:

- Através deste projecto e das aulas de MEI e MEA inseridas nele, adquirimos e alargámos o conhecimento que nos será útil para a nossa futura prática docente, fazendo-o de forma reflexivo-investigativa, ou seja, questionando e reconstruindo esse conhecimento e relacionando-o e confrontando-o com outros saberes, formas de pensar e de agir. (Relatório 1, pág. 18)
- Ao longo deste projecto fomos também capazes de problematizar constantemente ideias, convicções, tradições, atitudes, valores e contextos, o que contribuiu fortemente para o aumento da nossa reflexividade (...) (Relatório 1, pág. 18)
- Isto implica que conseguimos desenvolver em nós a capacidade de auto-regulação do processo de aprendizagem (integrada na competência de autodirecção). Conseguimos também desenvolver competências como a cooperação com os outros (para a qual a elaboração deste relatório e do anterior – relatório de progresso – contribuiu fortemente), a negociação de perspectivas, papéis e decisões (todas as aulas resultaram de um processo de negociação constante, sendo-nos permitido assumir um papel activo nas decisões a tomar e na gestão da nossa aprendizagem) e a revisão e redefinição de prioridades, intenções, estratégias de acção (ao longo de todo este projecto fomos levados a avaliar as nossas prioridades e intenções, consoante os obstáculos com os quais nos deparámos e fomos capazes de definir novas estratégias para os enfrentar.) (Relatório 1, pág. 19)
- O contacto directo com o trabalho de um grupo de estágio e a participação activa na pré e pós-observação foram, sem dúvida, contributos excepcionais à nossa formação enquanto futuros formadores. Promoveram, certamente, a nossa capacidade de problematizar ideias, práticas, rotinas, atitudes e conceitos, como regular acções, avaliar implicações de acções, negociar perspectivas, cooperar com os outros, compreender dimensões críticas de contextos, enfrentar riscos e desafios e lidar com a incerteza e complexidade. (Relatório 2, pág. 4)
- Não podemos deixar de referir que os objectivos traçados para este trabalho foram alcançados e até superados, na medida em que para além de nos ter levado a uma reflexão sobre a prática docente fez-nos olhar para a arte de ensinar com outros olhos. (Relatório 2, pág. 10)
- Concluimos, portanto, que nos momentos de pré e pós-observação mobilizámos competências de reflexividade e autodirecção. Em relação às atitudes, podemos apontar, a título de exemplo, a cooperação, a criticidade e o entusiasmo. (Relatório 3, pág. 14)
- Este projecto desenvolveu em nós determinadas competências, principalmente na área da autodirecção, não descurando a reflexividade (problematizar ideias e convicções) e a criatividade/inação (reconstruir ideias e convicções pessoais, gerir dificuldades/constrangimentos). (Relatório 3, pág. 14)

- Em relação às aprendizagens efectuadas, estas prendem-se com o desenvolvimento de várias competências de aprendizagem (reflexividade, autodirecção e criatividade/inação), desenvolvimento este comprovável através dos questionários que já preenchemos; com os aspectos já mencionados e abordados, com agrado nosso, nas aulas, e com os conceitos centrais da disciplina, sendo eles a pedagogia para a Autonomia, a Investigação-Acção, e a formação reflexiva de professores, todos eles inseridos num contexto de melhoria de práticas educativas. (Relatório 4, pág. 17)
- O projecto desenvolvido no âmbito das cadeiras de Metodologia do Ensino de Inglês/Alemão visa criar/apurar em nós, enquanto alunos mas também enquanto futuros professores, a reflexividade, indissociável da autonomia. Enquanto futuros professores devemos definir a nossa identidade pessoal, para daí partirmos para uma definição da nossa identidade profissional. (Relatório 5, pág. 17)
- Uma das coisas que aprendemos nesta “participação” num ciclo de I/A foi a lidar com os constrangimentos e com a incerteza. Desde a pré-observação que a incerteza nos acompanhou quanto ao facto de podermos ver a aula nem que fosse só em vídeo. (...) Nesta segunda fase do projecto continuamos a longa caminhada pela reflexividade parando apenas para problematizar ideias, convicções, rotinas, tradições, atitudes, valores e contextos de forma a explorar práticas de melhoria dos mesmos. Esta nossa caminhada foi também auto-direccionada pela definição de intenções, pela auto-regulação da acção, negociação de perspectivas e decisões e cooperação com os outros. (...) pelo caminho tivemos de gerir dificuldades e constrangimentos, lidar com a incerteza e complexidade e também enfrentar alguns riscos para conseguirmos levar o projecto a bom porto. (Relatório 6, pág. 14)

Relativamente ao impacto global do projecto, também nestas reflexões os alunos corroboram a avaliação feita através do questionário, nomeadamente no que diz respeito ao objectivo do estudo de caso – compreender o estágio:

- Ao longo de todo o ano, levámos a cabo um projecto (...) no qual tivemos a oportunidade de nos aproximarmos mais da realidade do estágio e diminuiu (pelo menos um pouco) o fosso que existe entre a teoria e a prática, entre a universidade e o mundo profissional. É, por isso, incontestável a relevância deste projecto para o nosso futuro profissional, tendo este contribuído fortemente para que sejamos hoje alunos e futuros professores mais reflexivos e autónomos. (Relatório 1, pág. 18)
- Outro aspecto que consideramos positivo é o facto deste projecto fazer uma espécie de passagem da teoria à prática, por outras palavras, de dar uma amostra do que é o estágio, atenuando, desta forma, o choque que, geralmente, o estagiário sente nos primeiros dias de trabalho, quando confrontado com a realidade escolar. (Relatório 2, pág. 11)
- Para rematar, gostaríamos de salientar mais uma vez que este projecto trouxe inúmeras vantagens, sendo que a mais importante foi a desmistificação do estágio. (Relatório 3, pág. 16)
- Além disso, foi aqui que se deu o verdadeiro contacto com o mundo encantado do estágio,

particularmente através da observação de uma aula mas também da participação nos encontros de pré- e pós-observação, os quais nos forneceram informações indispensáveis e de grande valor, começando por uma compreensão mais básica e seguindo em direcção a uma fase mais profunda de entendimento efectivo de várias realidades. (Relatório 4, pág. 17)

- Nós enquanto alunos devemos agradecer a magnífica oportunidade que nos foi proporcionada de observarmos, *in loco*, a aplicação de um projecto de I/A e os benefícios que dele podem ser retirados. O grupo de estágio que colaborou connosco foi unânime ao afirmar que as actividades ligadas às cadeiras de Metodologias de Ensino este ano deveriam ter sido implementadas previamente, pois tal levaria a uma preparação ajustada e gradual ao ambiente escolar, para o qual não se encontravam preparadas. (Relatório 5, pág. 3)
- Tendo em conta que as finalidades que tínhamos proposto no início se prendem essencialmente com o projecto de I/A, podemos dizer que foram na sua maioria alcançadas. Agora que estamos na fase final do nosso projecto, podemos afirmar que sabemos mais sobre o projecto de I/A do que no início do mesmo (...) e temos uma ideia alargada de como o pôr em prática. Para além disso, o facto de termos participado nas sessões de pré-observação e pós-observação permitiram-nos ficar a saber como são organizados e como decorrem estes encontros. (...) As aprendizagens que retiramos deste projecto constituem também aprendizagens úteis para o ano de estágio e esperamos que nos dê tanto gosto pô-las em prática como nos deu ir acompanhando todo o processo. (Relatório 6, pág. 12)

É ainda realçado o carácter inovador do projecto realizado nas disciplinas de MEI e MEA, o qual proporcionou oportunidades de autoconhecimento e de (re)construção de concepções pessoais sobre a pedagogia escolar e a profissão docente:

- Este projecto mostrou-nos a importância da nossa contínua formação para que possamos ser profissionais cada vez mais responsáveis, competentes e conscientes da nossa praxis. (Relatório 1, pág. 18)
- Assim, o projecto apresenta-se, neste momento, como uma mais valia para a efectiva formação de professores (...), permitindo-nos desmistificar e satisfazer algumas curiosidades que acompanham qualquer aluno que anseia ser professor. (Relatório 2, pág. 9)
- Foi com base neste projecto e em todo o conhecimento teórico que recolhemos, que criámos uma concepção individual de professor “ideal” (estando, à partida, conscientes que este possa talvez não existir), que gostaríamos de adoptar futuramente. (Relatório 3, pág. 16)
- Toda a ideologia inerente à aplicação deste projecto conduz a uma inovação em termos de consciencialização do que é o ensino, e principalmente da base do mesmo – o aluno! (Relatório 5, pág. 4)
- Esta entrevista [veio] alicerçar ainda mais a visão que adquirimos, ao longo deste ano, do ano de estágio. Um ano trabalhoso e que testa a nossa vocação profissional, mas ao mesmo tempo um ano que faz brotar nas pessoas o verdadeiro sentido da profissão docente (...). (Relatório 5,

pág. 19)

- Muitas das vezes a nossa vida e as nossas ideologias e teorias pessoais em relação ao ensino transformaram-se, no decurso do ano lectivo, em ponto de exclamação onde anteriormente existia um (ou muitos) ponto de interrogação. Estamos completamente cientes das camadas escondidas e que tanto suportam a identidade aberta à sociedade e cremos estar sensibilizados para tentar compreender esses estratos nos nossos futuros alunos, nunca lhes colocando um ponto final. (Relatório 5, pág. 21)
- Já muito em relação a isto foi dito, mas provavelmente nunca é demais louvar a estreita colaboração com um grupo de estágio, sem a qual, cremos, faltaria uma componente fulcral a todo este processo de construção e de desconstrução de ideias. (...) Por nossa parte, dizemos que nos conhecemos melhor enquanto alunos e (porque não?) enquanto pessoas e professores. (Relatório 5, pág. 21)
- Desta situação nós percebemos que afinal o desenvolvimento de um projecto de I/A não é algo rígido e imposto mas algo de flexível que surge naturalmente de acordo com o desenvolvimento dos alunos. (Relatório 6, pág. 10)

Estes testemunhos são particularmente relevantes para a avaliação do impacto das estratégias de formação adoptadas, pois é na base do autoconhecimento que se poderão construir os alicerces da mudança (Tennant, 2005).

Embora os constrangimentos não sejam realçados nos relatórios, encontram-se referências a alguns dos problemas sentidos, como, por exemplo, o impacto da novidade, a falta de tempo para abordar conteúdos didácticos, a dificuldade em assumir um papel mais activo no processo de aprendizagem, mas também é expressa a ideia de que foram superados:

- Foi interessante constatar que a co-monitorização tenha sido bem aceite e tenha efectivamente resultado, dado que a ideia que projectávamos deste tipo de iniciativa era de alguma forma negativa, vendo-a até como caótica. (Relatório 4, pág. 4)
- No primeiro semestre sentimos dificuldades em perceber o teor da disciplina e seu funcionamento e em definir critérios de avaliação de todo o processo. (...) Assim, neste segundo semestre, foram abordados temas de grande relevância para o nosso futuro profissional próximo, como sejam a motivação, a avaliação, a gramática, a leitura, a escrita, o vocabulário, a oralidade e a abordagem do erro, sendo cobertas todas as “Fertigkeiten”. (Relatório 4, pág. 17)
- Nós reagimos com uma certa desconfiança (entretanto suplantada) quando este termo [reflexividade] nos foi apresentado. (Relatório 5, pág. 18)
- O facto de termos sido o ano piloto desta experiência trouxe algumas desvantagens que, suplantadas, se tornaram vantagens ainda mais importantes por termos sido capazes de as

resolver e conseguir negociar dentro e fora da sala de aula (...) (Relatório 5, pág. 20)

Da análise das respostas ao questionário, bem como das reflexões referentes à dimensão da autoformação, depreende-se que os alunos fazem uma avaliação bastante positiva da experiência, pelo que se poderá concluir que a abordagem adoptada veio corresponder a necessidades sentidas e expressas por colegas seus que desenvolveram projectos de investigação-acção nos anos anteriores. Esta ideia encontra suporte na seguinte afirmação:

Este projecto, e nós que nele estamos envolvidos, é também alvo de inveja por parte das pessoas que se encontram já a estagiar pois, como já referimos, foi-nos dito pelo grupo de estágio com o qual colaborámos que é pena que só este ano se tenha adoptado este formato de aulas nas cadeiras de metodologia. (Relatório 5, pág. 20)

É gratificante constatar que os alunos consideram ter ultrapassado muitas das dificuldades inerentes a um processo que a princípio lhes parecia “caótico”. Na verdade, o facto de não estarem familiarizados com uma abordagem pedagógica que implica a sua participação activa na tomada de decisões importantes para a sua formação foi, de um modo geral, fonte de incerteza, não só para os alunos como também para mim. Tratando-se de uma experiência nova, assente no pressuposto de que os alunos devem ser co-construtores de conhecimento, podia ser comparada a uma viagem, com os riscos que lhe são inerentes. Esta sensação de insegurança é referida na literatura em associação com a adopção duma abordagem pedagógica de orientação transformadora (Moore, 2005: 83-84): “Transformative learning is not for everyone, and neither is it applicable to all fields of study. (...) many students are comfortable with subject-oriented learning and become uncomfortable when alternative models for learning are proposed in classrooms. (...) and transformative learning is a complex teaching method that entails a great deal of time and energy”.

Consciente desta vertente do processo a que estava a dar início, escrevia no meu Diário de Investigação-Formação, quando me preparava para assumir a leccionação da disciplina, no segundo semestre:

Vai começar o segundo semestre. Uma nova etapa da viagem que comecei a planear no Verão passado, mas cuja aproximação me obriga a fazer os últimos preparativos. Como se trata de uma viagem longa, já há muito que comecei a fazer as malas, a cujo conteúdo vou acrescentando ou

tirando isto ou aquilo, conforme vou pensando no que me irá fazer falta para enfrentar as imprevisibilidades duma situação em tantos aspectos desconhecida. Faltando pouco tempo para a partida, aumenta a expectativa, à qual se associa uma gostosa ansiedade, e, então, é mesmo preciso resolver os dilemas e fechar a mala. Afinal o que tenho que levar? Será que é possível prevenir-me já para tudo o que pode acontecer durante o longo percurso? Volta-se a analisar o conteúdo da bagagem e, como de costume, a fazer alterações de última hora.

Depois da mala fechada, a recapitulação, a ponderação de decisões. Será que estou preparada para a aventura? O que vai exigir de mim própria? Será que não me vai faltar nada? Sei que não vou para outro mundo, mas há tanta coisa para descobrir, tantos desafios a enfrentar!... Concentro a minha atenção no que considero essencial para que tudo dê certo. Além da bagagem psicológica, que irei testando pelo caminho, acho que na mala já estão as coisas que me ajudarão a orientar no desconhecido, pelo menos nos primeiros tempos. Algumas delas vão ter que ir na bagagem de mão, sempre prontas a usar. Sim, parece que está lá tudo. Além disso, e talvez o mais importante, sinto o grande conforto de saber que não vou sozinha! Pois é, tudo se resolve quando estamos acompanhados. Há sempre alguém que leva aquilo de que precisamos. Se não, há que arranjar o que fizer falta, conforme as necessidades. É uma questão de procurar.

Confiante de que poderei contar com o apoio dos meus companheiros de viagem, espero regressar humanamente mais rica, e feliz por trazer mais uma mala... cheia de lembranças para partilhar.

(Diário de Investigação-Formação, 13/02/05)

Mas não bastava expressar, em privado, as inquietações, expectativas e entusiasmos. Para poder envolver os alunos na “viagem”, era necessário partilhar com eles sentimentos, explicitar intenções e pressupostos de acção. A leitura e discussão desta entrada do diário foram, por isso, o ponto de partida para a reflexão sobre vários aspectos do trabalho que iria ser realizado ao longo do semestre. Pretendia-se discutir estratégias de gestão do “caos”, consciencializando os alunos da importância do seu papel na definição do rumo a tomar. A percepção de uma reacção de estranheza, ou mesmo “desconfiança”, por parte dos alunos, ficou também registada no meu diário, quando reflectia sobre esta primeira aula:

Já estamos em viagem. A partida foi na passada terça-feira, às duas da tarde. Foi a nossa primeira aula, onde partilhei com os alunos a minha primeira entrada deste “diário de bordo”. Partilhei com eles os sentimentos de quem está prestes a começar uma aventura, com todas as implicações – ansiedades, incertezas, curiosidade, expectativas. Pedi aos alunos que reagissem ao texto, mas não foram muito expressivos. Na verdade, poucos participaram activamente na discussão do texto, mas isto não me pareceu corresponder a falta de interesse. Alguns deles pareceram-me observadores, como que a ver no que a aula ia dar. Será que desconfiam do que é diferente do habitual? Como interpretarão a abertura duma professora que lhes dá uma página do seu diário profissional a ler?

Fomos lendo o texto em conjunto, “traduzindo” a metáfora da viagem e do conteúdo da bagagem. Assim falámos da importância da planificação da acção, mas também da flexibilidade que esta deve permitir, para não pôr em causa a negociação de decisões com os alunos. Assim como não é possível prever todas as eventualidades numa longa viagem, também as incertezas do processo de ensino/aprendizagem determinam tomadas de decisão que não podem estar contidas numa planificação feita com muita antecedência.

(...)

Penso que a leitura deste texto permitiu uma certa aproximação entre nós. Afinal somos “companheiros de viagem”. Ficou expressa a ideia da colaboração e interdependência de quem viaja junto, cada um desempenhando o seu papel para que nada de essencial falte a ninguém. Ficou explicitamente dito que a professora tem expectativas relativamente aos alunos e a todo o processo de ensino/aprendizagem, assim como eles. Foi então que lhes pedi que explicitassem as suas expectativas para este semestre, tendo em conta o que achavam ainda ser importante para eles abordar, como complemento do trabalho realizado em MEI. (...) Quero que eles vão descobrindo os caminhos que querem percorrer, pois se viajamos juntos, todos temos os nossos objectivos e não é justo que um decida por onde quer ir e obrigue todos os outros a seguir o mesmo itinerário. Para que a viagem seja agradável e proveitosa para todos, cada um tem que ter a oportunidade de visitar o seu lugar de eleição. Até podemos ir todos juntos, mas isso não significará dependência e submissão, se todos souberem que cada um tem as mesmas oportunidades de decisão e que, quanto mais variadas forem as sugestões individuais, mais rico será o resultado para todos. O contributo de cada um, se nos sentirmos um grupo com objectivos comuns, será essencial para que possamos trazer lembranças variadas que agucem o apetite dos que ficaram, para se aventurarem a fazer uma viagem desta natureza. É esta busca (colaborativa) de mais (vivências) que nos transforma em seres mais humanos, e, por isso, mais livres e felizes. Que nunca nos falte esta vontade. (Diário de Investigação-Formação 17/02/05)

Ficou também registada a impressão de que vale a pena quebrar barreiras, pois a criação de uma relação pedagógica baseada na cumplicidade e na confiança mútua pode ser um dos principais factores de sucesso educativo.

Passando agora às reflexões individuais dos portefólios dos seis alunos, que incidiam sobre os principais momentos de desenvolvimento do estudo de caso – pré-observação, observação e pós-observação – os alunos contemplam não só as dimensões analisadas nos relatórios de grupo, mas fazem também referência a sentimentos despertados pelas experiências em que se envolveram, bem como a alguns aspectos dos contextos em que elas ocorreram.

A análise dos extractos em que são salientados aspectos relativos à autoformação revela que os alunos reforçam algumas ideias expressas nos relatórios, relativamente à valorização do estudo de caso. Como estas reflexões se centram em aspectos concretos

do ciclo de observação que acompanharam, verifica-se que os alunos enfatizam as aprendizagens mais directamente relacionadas com o funcionamento do estágio, como os seguintes exemplos ilustram:

- (...) e, contrariando a minha ideia destes encontros, nada foi imposto pela supervisora, ela apenas dava sugestões que a estagiária aceitava ou não, conforme aquilo que ela tinha planeado para a sua aula. (Cláudia)
- Esta experiência (não só a participação no projecto mas também as próprias aulas quer de MEA quer de MEI) permitiu-nos aprender a questionar as práticas que são correntes, com as quais nós muitas vezes nem concordamos; estas duas disciplinas contribuíram também para nos fornecer uma série de “ferramentas” que nós pensávamos que existiam, que nos vão permitir encarar o estágio de uma forma diferente, ou seja, mais centrada nos alunos e não tanto nos professores como acontece na maioria dos casos. (Cláudia)
- Para além disso, pude ter a percepção de como os elementos do núcleo podem ajudar na construção do próprio estagiário (Adelaide)
- Além disso achei curioso que a supervisora de estágio pedisse a opinião das estagiárias sobre a aula em questão, dando asas a uma discussão mais aberta em que a troca de ideias, de teorias subjectivas e de conhecimentos tivera um lugar muito especial. (Mariana)
- Mais uma vez diluiu-se na minha mente a ideia da supervisora como alguém que controla... (Mariana)
- A reunião de pós-observação respondeu à nossa necessidade de perceber todo o processo de supervisão do estágio. (Mariana)
- Parece-me relevante uma avaliação das aprendizagens decorrentes da participação no ciclo de I/A. Antes de mais é de salientar que aprendemos, de facto, como funciona o ciclo de I/A e o processo de pré-observação, observação e pós-observação dado o contacto tão directo com os vários momentos. (Mariana)
- Para mim foi importante saber da ocorrência destas reuniões, sabendo que posso também contar com esta ajuda num futuro próximo, e ver que está a ser muito importante para as estagiárias, pois muitas vezes a falta de conhecimento ou mesmo imaginação para criar novas e variadas aulas é encontrada aqui, com o apoio das supervisoras. (Ana)
- Foram precisos 15 anos de escola para, no último ano do curso, ouvir as palavras alunos e autonomia na mesma frase. (Cecília)
- Concluindo, foi muito bom ter tido a oportunidade de voltar a entrar numa escola e poder ver com os nossos próprios olhos aquilo que nos espera a partir de Setembro próximo. Cada vez mais acho que o projecto de I/A é uma boa forma de implementar uma pedagogia para a autonomia, mas não deixa de ser necessário que os professores de “coração” acreditem nos seus alunos para que consigam converter alguns “não crentes” e disciplinar alguns preguiçosos...☺ (Cecília)

A propósito deste objectivo do projecto de formação, escreveu a minha colega

Flávia na sua reflexão sobre a aula que observou, no dia 26/04/05, na qual dois grupos de alunos apresentaram os trabalhos realizados com base na participação num ciclo de observação dos seus colegas estagiários:

Quando mostrei interesse em observar uma aula onde os alunos apresentassem o trabalho resultante da sua participação num ciclo de observação, a minha principal razão era tentar perceber o efeito das estratégias deste estudo em relação ao objectivo principal do trabalho de projecto - conhecer melhor o estágio.

Devo começar por dizer, como comentei contigo no final da aula, que fiquei muito satisfeita com o que vi. Creio que os ganhos da abordagem que estamos a seguir são muito evidentes, de diversas maneiras. (...)

O que me surpreendeu mais positivamente foi a atitude de receptividade e “neutralidade avaliativa” de ambos os grupos face ao observado. O 2º grupo referiu explicitamente este aspecto como uma preocupação tida, pelo carácter “ocasional” dos contactos com o núcleo. Pareceu-me eticamente correcta esta atitude dos alunos, e penso que se deve aos cuidados éticos com que toda esta experiência tem sido pensada e desenvolvida desde o início. (...)

Globalmente, os alunos parecem muito satisfeitos com o trabalho que estão a realizar e motivados para os projectos de I/A. Que mais poderíamos desejar? (...) (Reflexão de Flávia Vieira sobre a aula de 26/04/05)

Passados alguns dias, escrevi no meu diário, também a propósito desta aula:

(...) À semelhança do primeiro grupo, os dois grupos que apresentaram o resultado dos seus contactos directos com os estagiários, com observação de aulas de vocabulário, demonstraram ter feito um bom trabalho de análise e reflexão sobre o ciclo de observação em que participaram. Esta apresentação ocorreu no dia 26 de Abril, aula a que a Flávia e a Maria Alfredo foram assistir. Como andava com a minha cabeça cheia de preocupações, até me esqueci de escrever sobre esta aula, antes de ler o comentário da Flávia. Como percebi, logo no final da aula, que ela ficou bem impressionada com as apresentações, que, de algum modo, revelam indicadores do impacto do trabalho desenvolvido nas disciplinas de Metodologia, precipitei-me a ler o seu texto, na busca do reforço positivo de que tanto estava a precisar. Assim, esta minha entrada não será considerada como texto de auto-observação a ser comentado pelas colegas observadoras.(...) Depois de ler o texto da Flávia, já não conseguiria escrever sobre a minha aula de forma independente. (Diário de Investigação-Formação, 09/05/05)

Os alunos não só valorizam o projecto como oportunidade de compreender o estágio, em várias das suas vertentes, mas realçam também o apreço pela experiência, que lhes permitiu desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes importantes para o

seu futuro profissional:

- (...) convém louvar a audácia e ousadia inerente a um projecto destes de quem por direito nos proporcionou esta experiência, (...) e que eu classifico como um êxito em quase todos os pontos (...) e felicito o empenho que transformou o ensino da metodologia numa experiência interactiva extremamente gratificante. (Ricardo)
- Cumpriu-se o objectivo principal de todo este projecto que já se iniciara com MEI: “Compreender o estágio: um estudo de caso.” Trabalhámos de modo intenso e visível as diversas competências de aprendizagem que são também objecto e objectivo desta disciplina (...); em termos autodirectivos, cooperámos e equacionámos problemas da aula, desenvolvendo a auto-estima e a autoconfiança; reconstruímos ideias e convicções pessoais (o que julgo ser visível nas minhas reflexões), particularmente através da observação e do diálogo e em relação, essencialmente, às seguintes temáticas: observação, papel das supervisoras, ensino; assumimos uma atitude responsável em relação ao cumprimento de datas e horas e face à necessidade de mantermos um comportamento neutro, ou seja, não nos esquecermos, em qualquer momento, de que estávamos perante uma circunstância; entusias mó-nos com os alunos do 7º ano; por último, demonstrámos abertura a novos caminhos, opiniões e perspectivas e respeito pelo trabalho dos outros, nomeadamente a professora em causa. Considero o balanço extremamente positivo! (Mariana)

5.1.2. Formação profissional em estágio

Sendo a acção dos colegas estagiários o objecto central do estudo de caso, um dos enfoques da reflexão dos alunos é o processo de formação em que aqueles estão envolvidos. Entre os diferentes aspectos referidos nos relatórios, destacam-se os que dizem respeito ao desenvolvimento do projecto de investigação-acção (I/A), ao processo supervisivo, bem como aos resultados de formação por eles testemunhados (Quadro 18).

A propósito da I/A, os alunos expressam a sua visão sobre a implementação dos projectos dos estagiários, salientando o potencial formativo da estratégia supervisiva, tanto para estes como para os seus alunos:

- No entanto, pudemos perceber que, para as professoras estagiárias, as vantagens do projecto de I/A são óbvias e elas consideram que conseguiram atingir os objectivos que haviam traçado para o projecto. (Relatório 1, pág. 14)
- Por estes e outros motivos, consideramos que se trata de um projecto que, tendo em conta as suas vantagens, não deveria ser apenas restrito ao trabalho levado a cabo por estagiários, mas alargado a todos os outros professores. (Relatório 2, pág. 9)
- De forma geral, o projecto de I/A tem em vista a promoção e o desenvolvimento de estratégias

de aprendizagem dos alunos. (Relatório 3, pág. 4)

- Se numa primeira fase o sentimento dominante em relação à implementação do projecto I/A era o de injustiça e este era visto como uma obrigação, é de notar que o entusiasmo das professoras estagiárias cresceu conforme os resultados positivos começaram a ser visíveis. (Relatório 4, pág. 15)
- A investigação-acção faz com que alunos e professores tenham um papel activo no processo de ensino, sendo adoptada por ambos uma postura de pesquisa, não só de conteúdos, mas também das metodologias que melhor se ajustam às suas necessidades e objectivos. (Relatório 5, pág. 3)
- Após a análise já feita das actividades apresentadas, podemos afirmar que se trata efectivamente de actividades que promovem autonomia, tanto nos alunos como na professora. (Relatório 6, pág. 8)

- Projecto de I/A
 - Investigação das práticas
 - Importância da reflexão no desenvolvimento da autonomia profissional
 - Desempenho dos estagiários
 - Diário de I/A
 - Opinião dos estagiários sobre o projecto
- Processo supervisivo
 - Estilos de supervisão
 - Papel do supervisor
 - Ciclo de observação (encontros)
- Resultados do processo de formação (dados da observação)
 - Competências desenvolvidas/demonstradas

Quadro 18: Dimensões de reflexão dos relatórios e tipo de informação recolhida - desenvolvimento profissional em estágio

Relativamente ao processo supervisivo, é enfatizada a natureza reflexiva e tendencialmente democrática da abordagem adoptada pela supervisora da universidade, por referência aos objectivos do projecto de supervisão da equipa a que pertence, bem como a sua articulação com as fases da I/A:

- Pudemos verificar que a supervisora teve um papel fundamental na promoção da reflexividade das professoras estagiárias, desempenhando a função de facilitadora da sua aprendizagem e orientando-as para a melhoria da sua prática. (Relatório 1, pág. 13)
- A prática de ensino, formação e investigação que acabamos de descrever integra-se numa orientação reflexiva, na tentativa de se desenvolver a autonomia de alunos e professores (Relatório 2, pág. 10)
- Como referimos anteriormente, os momentos de pré-observação e pós-observação são fundamentais para o desenrolar das aulas e do ciclo de I/A. (Relatório 3, pág. 14)
- Apesar de não ser um aspecto a sublinhar, fomos surpreendidas pelo ambiente de informalidade instalado entre as professoras estagiárias e a supervisora no encontro de pré-

observação. Pretendíamos também analisar o papel das estagiárias nestes encontros, entendendo-se por papel o grau de intervenção e o poder de decisão destas nos mesmos; a natureza dos assuntos/aspectos aí abordados; o papel da supervisão; o processo envolvido na planificação. (Relatório 4, pág.1)

- Por outro lado é de salientar o papel de supervisora que, mais que avaliar as estagiárias, reflectia também com elas. Afinal, todo o processo de reflexão tem de ser feito em função dos referentes conceptuais teóricos, o que resulta geralmente numa reorganização ou aprofundamento do conhecimento com efeito a nível da acção e, cremos, ser essa a função da supervisora, a de guia. (Relatório 5, pág. 17)
- Na pré-observação percebemos que a estagiária a ser observada é que define o enfoque da observação, ou seja, ela diz o que quer que a supervisora e os colegas observem para depois lhe darem o *feedback*. No nosso caso os colegas assumiram um papel muito mais importante na pós do que na pré-observação. (Relatório 6, pág. 10)

Nas práticas observadas, os alunos identificam e explicitam características de uma acção supervisiva em que as supervisoras da universidade adoptam papéis supervisivos compatíveis com um estilo predominantemente colaborativo (Glickman et al., 2001; Korthagen, 1982; Vieira, 1993; Waite, 1995).

Com base nos dados da sua observação, que incluiu a participação no ciclo de observação, análise do diário de I/A dos estagiários referente a este ciclo, bem como entrevistas aos estagiários, os alunos tiraram algumas conclusões quanto ao impacto do projecto de I/A na sua formação profissional. Nos seguintes excertos, destacam aspectos do desempenho dos estagiários, por referência aos princípios e pressupostos de uma pedagogia centrada no aluno e de uma orientação reflexiva da formação inicial de professores:

- (...) pudemos verificar que ao longo de todo o seu processo de estágio, as professoras estagiárias conseguiram tornar-se mais reflexivas acerca da sua prática pedagógica e conseguiram alargar o seu conhecimento acerca dos pressupostos, princípios e abordagens metodológicas da pedagogia para a autonomia. (Relatório 1, pág. 15)
- Relativamente à evolução sentida em termos pessoais e profissionais durante este período, embora a transição para o papel de professora tenha sido difícil, hoje já conseguem lidar com situações reais dentro da sala de aula e o contacto com diferentes níveis etários permite-lhes uma visão mais abrangente do conceito de ensino. Sentem também uma maior maturação, tornando-se até mais pacientes e realistas quando confrontadas com a realidade, ou seja, com a ideia de que os professores não são super-homens e não têm resposta para todos os problemas. Este é provavelmente o maior “drama” que um professor tem de ultrapassar para alcançar a humildade necessária e admitir que não sabe tudo mas que todos os dias aprende e espera

ensinar algo. (Relatório 4, pág. 16)

- Mesmo com a grande carga de trabalho a que foram sujeitas, elas vêem este ano como um período fulcral no seu desenvolvimento enquanto professoras e pessoas. Consideram que estão pessoas mais abertas a novas experiências, mas também mais críticas ao mesmo tempo que cooperaram e negociaram sentidos e decisões no seio do grupo de estágio e mesmo dentro da estrutura escolar, factor que ajudou no seu desenvolvimento interpessoal. Desenvolveram-se enquanto indivíduos e enquanto grupo, tendo gerido contrariedades e embaraços. (Relatório 5, pág. 19)
- (...) esta professora [a professora estagiária] compreende a teoria e a prática da pedagogia para a autonomia; desafia rotinas, tradições e convenções; partilha responsabilidades e decisões com os alunos; recolhe informações dos alunos para compreender o processo de aprendizagem e a sua evolução. (Relatório 6, pág. 6)

Também nas reflexões individuais os alunos fazem referência às dimensões acima mencionadas, dando relevo aos aspectos que consideram mais significativos, tanto no que respeita ao desenvolvimento dos projectos de I/A pelos estagiários, como às características do processo supervisivo. Apresentam-se alguns exemplos que ilustram as percepções destes seis alunos sobre os aspectos que mais valorizam nas diferentes fases do ciclo de observação em que participaram, bem como alguns constrangimentos e limitações da acção observada.

Como aspectos positivos, salientam o potencial da I/A como estratégia de melhoria das práticas, e conseqüente adesão de estagiários e respectivos alunos ao projecto:

- Nesta reunião apreciei particularmente o modo como se provou a necessidade da explicitação e da transparência das actividades, características de uma pedagogia para a autonomia, e o claro contexto de melhoria de práticas, seja pela visível inovação do projecto que levam a cabo e respectiva recepção dos alunos, seja pela atitude de uma das estagiárias quando afirmou querer aplicar a mesma aula a uma outra turma. (Mariana)
- (...) visto o projecto estar a apresentar bons resultados na área do Inglês. Isto leva-me a pensar que afinal vale mesmo a pena trabalhar num projecto de I/A e tudo aquilo que ele representa no processo de aprendizagem autónoma por parte dos alunos (Cecília)
- Pudemos ver que apesar de todo o receio que as estagiárias sentiam antes da implementação do projecto, este tem sido bem aceite pelos alunos, que para além de terem revelado um grande interesse pela aula, aceitaram prolongar o trabalho de casa. (Cecília)

Destacam também a importância da negociação e da colaboração no processo supervisivo, nomeadamente entre a supervisora da universidade e da escola e dos estagiários entre si, o que está de acordo com resultados da investigação levada a cabo

pela equipa de supervisoras responsáveis pelo projecto de supervisão em que as práticas observadas se inseriam (Moreira et al., 2006):

- O outro aspecto que me parece pertinente salientar foi o facto de ao longo de todo este processo a negociação entre a estagiária e a supervisora estar sempre presente, pois tudo foi negociado entre as duas. (...) nada foi imposto pela supervisora, ela apenas dava sugestões que a estagiária aceitava ou não, conforme aquilo que ela tinha planeado para a sua aula. (Cláudia)
- (...) pude ter a percepção de como os elementos do núcleo podem ajudar na construção do próprio estagiário. (Adelaide)
- Neste caso, por exemplo, dado a supervisora da Universidade apostar numa Pedagogia para a Autonomia e em projectos de Investigação /Acção, só será possível um apoio consistente se o mesmo acontecer com a supervisora da escola (...). (Mariana)
- Além disso achei curioso que a supervisora de estágio pedisse a opinião das estagiárias sobre a aula em questão, dando asas a uma discussão mais aberta em que a troca de ideias, de teorias subjectivas e de conhecimentos tivera um lugar muito especial. (Mariana)
- É, contudo, de salientar que este lado mais positivo da observação colaborativa parece advir das outras professoras estagiárias e não tanto das supervisoras, já que estas são sempre vistas como “as que avaliam”. E é devido a este facto que mesmo as restantes professoras não se entregam a uma apresentação mais exaustiva de críticas negativas ou sugestões, pois receiam prejudicar a avaliação da colega. (Mariana)

É também referida a relevância da abordagem supervisiva adoptada pelas supervisoras da universidade, tanto para os estagiários, como para eles próprios como observadores participantes neste ciclo:

- Como tal, considero que este ciclo acabou por ser tão benéfico para nós como para a professora que trabalhou connosco. (Ricardo)
- Para mim foi importante saber da ocorrência destas reuniões (...) e ver que está a ser muito importante para as estagiárias, pois muitas vezes a falta de conhecimento ou mesmo imaginação para criar novas e variadas aulas é encontrada aqui, com o apoio das supervisoras. (Ana)
- Embora não estivesse à espera de uma atmosfera extremamente solene, foi agradável ver o ambiente de camaradagem que se instalou entre estagiárias, supervisora e alunas curiosas, nós! Começou, a meu ver, de forma positiva, já que tinha receio que a pré-observação fosse algo semelhante a um julgamento em que a supervisora tomasse o lugar de juiz, as estagiárias o banco dos réus, e nós seríamos a mera audiência. (Cecília)
- Voltando à questão da supervisão, foi curioso ver que ao mesmo tempo que as estagiárias promovem a autonomia dos seus alunos, a supervisora promove a autonomia das estagiárias. A supervisora procurava saber o que tinha levado as estagiárias a fazerem o que fizeram de modo

a permitir que estas pudessem reflectir sobre as suas próprias decisões e por que motivo as teriam tomado. (Cecília)

Embora façam uma avaliação globalmente positiva das práticas observadas, não deixam de referir alguns aspectos que consideram limitadores da acção dos estagiários, como sejam a falta de colaboração interpares, a adopção de diferentes abordagens pedagógicas e de formação dos supervisores da escola e da universidade, bem como alguma falta de criticidade de alguns estagiários, no desempenho do seu papel de observadores da acção dos colegas. Algumas destas limitações são confirmadas por outros estudos realizados no âmbito do projecto de supervisão (Moreira et al., op. cit.; Vieira et al., 2008):

- (...) pois mesmo que tenham turmas diferentes poderiam de alguma forma ajudar, dar opinião ou apenas estar atentos quando a colega está a mostrar à supervisora os materiais que pretende usar na aula de projecto. Contudo neste encontro isso não foi nada evidente, chegando mesmo a transparecer alguma indiferença por parte dos colegas. (Cláudia)
- Por azar ou outro qualquer factor extra-sensorial, o orientador tradicionalista que a sorte lhes reservou e que lhes exigia práticas um pouco desajustadas da realidade actual, tolheu-lhes certas capacidades que poderiam ter desenvolvido, mas nada é perfeito... (Ricardo)
- Agora na presença da supervisora de Escola, a pós-observação ganhou um teor completamente diferente do da pré-observação. Para além de ter sido um encontro muito mais virado para a reflexividade das professoras estagiárias, foi notório que a supervisora da Escola fez um esboço praticamente a negro da prestação da professora estagiária, ignorando de todo o projecto de I/A e focando-se apenas nos aspectos negativos da aula. Já começava a acreditar que as observações não fossem assim tão centradas nos erros quando assisto exactamente ao contrário. Esta foi mais uma prova de que não há mundos perfeitos e que orientadores há muitos...mesmo perante este quadro, pensei que a professora fosse defender as suas atitudes mas limitou-se a acenar com a cabeça... Não era disto que eu estava à espera. De um lado tínhamos a supervisora da Universidade que representava tudo aquilo em que temos vindo a depositar certa esperança, e do outro, a triste realidade de quem se continua a pautar por princípios tradicionalistas e criticar aquilo que em nada prejudica o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia dos seus alunos. (Cecília)
- Um facto que achei curioso foi o de as restantes estagiárias terem de dar a sua opinião da aula da colega. Mais uma vez também estas se limitaram a fazer comentários em relação à posição das costas, ao nervosismo e ao tom de voz. E eu pergunto-me: quem foram as professoras de Metodologia destas professoras? (Cecília)

5.1.3. Pedagogia escolar

Relativamente a esta dimensão da reflexão dos alunos, essencialmente baseada na observação de uma aula leccionada por um/a estagiário/a de cada núcleo, bem como na análise dos materiais didácticos utilizados, são destacados diferentes aspectos da acção, por referência a um conjunto de parâmetros de avaliação de actividades voltadas para o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos (Vieira, 2001; v. Figura 13). Nos seus relatórios, os alunos dão uma visão das actividades realizadas na sala de aula, analisam o seu potencial de desenvolvimento de competências de comunicação e aprendizagem, descrevem estratégias de ensino e aprendizagem associadas aos objectivos dos projectos de I/A desenvolvidos em cada núcleo, analisam os papéis pedagógicos desempenhados pelos alunos e pelo/a professor/a, e reflectem sobre as implicações da adopção de uma pedagogia para a autonomia, tanto para a formação dos alunos como dos professores estagiários (Quadro 19).

- Pedagogia para a autonomia
 - Características das actividades
 - Papéis pedagógicos
 - Estratégias de aprendizagem
 - Estratégias de ensino
 - Atitudes do professor
 - Competências
 - Factores de motivação
 - Avaliação processual
 - Implicações da adopção de uma pedagogia para a autonomia (pessoais/ sociais)

Quadro 19: Dimensões de reflexão dos relatórios e tipo de informação recolhida – pedagogia escolar

Destacam-se alguns excertos, dos diferentes relatórios, que incidem nos aspectos acima referidos. De um modo geral, os alunos consideram que as aulas observadas se baseiam nos princípios de uma pedagogia centrada no aluno:

- Consideramos que todas as actividades propostas para esta aula se integram, de uma forma mais ou menos aprofundada, nos parâmetros de uma pedagogia para a autonomia. (Relatório 1, pág. 5)
- Tendo em conta o instrumento “Planificar e avaliar actividades centradas na competência de aprendizagem” da autoria de Flávia Vieira, podemos afirmar que a aula observada se enquadra nos parâmetros que definem uma actividade promotora de uma pedagogia centrada no aluno, ou seja, direccionada para a sua autonomia. (Relatório 4, pág. 6)
- Em jeito de conclusão do que já foi dito, são vários os aspectos que nos permitem considerar que esta aula se enquadrou numa pedagogia para a autonomia: focalizou-se na comunicação e na aprendizagem; a actividade realizou-se com base nas necessidades linguísticas e de

aprendizagem do aluno, as quais foram apontadas por estes em questionários diagnósticos; os alunos foram conduzidos à reflexão, conseguindo-se uma consciencialização destes; acima de tudo, a abordagem centrou-se no aluno como negociador, agente interactivo e gestor da aprendizagem, enquanto que o professor foi facilitador do processo de comunicação e de aprendizagem. (Relatório 4, pág. 10)

- Esta actividade promove atitudes de autonomia e de responsabilidade em relação ao processo de ensino/aprendizagem tendo em conta que os exercícios são elaborados pelos alunos enquanto grupo, em colaboração com o professor, onde têm de tomar a iniciativa, escolher e decidir. (Relatório 5, pág. 14)
- Como já foi referido, este tipo de actividade promove uma pedagogia para a autonomia pois tem como principal objectivo consciencializar o aluno da sua própria aprendizagem. (Relatório 6, pág. 7)

Fazem também referência explícita a características concretas da abordagem pedagógica adoptada, destacando os papéis desempenhados pelos alunos e valorizando a negociação de papéis e decisões pedagógicas como factor central do desenvolvimento da autonomia dos alunos e dos professores:

- É, assim, essencial que, entre os alunos e o professor, haja uma conjugação de esforços, bem como uma negociação de papéis e de decisões, pois só assim será possível atingir uma formação mais reflexiva e autónoma tanto dos alunos como do professor. (Relatório 1, pág. 7)
- Com efeito, na aula observada os alunos desenvolveram a reflexão, a experimentação, a regulação e a negociação. (Relatório 3, pág. 12)
- Os alunos puderam aperceber-se do enfoque, dos propósitos e das exigências da actividade, o que aumentou a sua consciência relativamente ao processo de aprendizagem, para a qual contribuiu a assunção de sua parte de um papel autónomo de decisores, negociadores e experimentadores. (Relatório 4, pág. 9)
- O facto de lhes ter sido confiado o papel de criar o teste atribuiu-lhes uma responsabilidade extra no seu próprio processo de ensino/ aprendizagem, ao mesmo tempo que a divisão do trabalho dentro do grupo conduziu a uma maior diferenciação dos indivíduos, na medida em que cada um deles optou por fazer aquilo em que se sentia mais à vontade (...) (Relatório 5, pág. 6)
- Tratou-se (...) de uma experiência de louvar (...) especialmente pela troca da ordem tradicional dos papéis aluno/professor. (Relatório 5, pág. 16)
- Quanto à negociação, nesta aula verificamos dois níveis de negociação: (...) negociação de decisões (...) negociação de sentidos. (Relatório 6, pág. 6)

Como resultado da análise das tarefas realizadas nas aulas observadas, os alunos destacaram algumas das suas características, tendo em conta os parâmetros de referência

– *Transparência, Integração e Adequação* – e as competências desenvolvidas. Fazem ainda a associação entre pedagogia centrada no aluno e motivação, o que está de acordo com a investigação neste domínio (Ushioda, 1996, 2006):

- (...) é essencial que os alunos tenham conhecimento dos objectivos de cada actividade que realizam e que competências estas visam desenvolver neles. Isto vai ajudá-los a compreender quais os benefícios de cada actividade para o progresso na sua aprendizagem e torná-los mais conscientes dos diferentes tipos de actividades que podem realizar, consoante os seus objectivos e necessidades. Este é, sem dúvida, um dos objectivos principais da pedagogia para a autonomia, já que esta visa levar os alunos a tomarem consciência da sua aprendizagem, aprendendo a geri-la consoante as suas intenções. (Relatório 1, pág. 5)
- Então, por que não proporcionar na aula momentos em que os alunos possam trabalhar todas as competências – oralidade, escrita, leitura – bem como fornecer-lhes instrumentos através dos quais possam auto-avaliarem-se, de forma a tomarem consciência das suas dificuldades? (Relatório 2, pág. 10)
- Nesta aula foram desenvolvidas Competências de Aprendizagem e Competências Comunicativas, em simultâneo, pelo que consideramos que houve Integração. (Relatório 3, pág. 9)
- Foi de louvar o incentivo à iniciativa dos alunos a experimentarem novas estratégias de aprendizagem de vocabulário através do uso da sua imaginação na construção de frases, tradução, associação de palavras, rimas e até na sugestão de novas estratégias que melhor se adequem às suas necessidades. (...) (Relatório 4, pág. 4)
- (...) Nesta segunda fase os alunos tinham de responder individualmente a um questionário que promovia a reflexão sobre o trabalho feito em tutoria, neste caso a correcção do erro. Esta actividade tem como principal objectivo consciencializar os alunos para a sua própria autonomia, consciencializá-los para o facto de o erro não ser obrigatoriamente sinal de insucesso. (...) Um outro objectivo-base da professora, ao fazer uma actividade deste tipo, é fazer com que os alunos se apercebam que são autónomos o suficiente para corrigir os erros sem a ajuda do professor, usando para isso outros recursos como os dicionários e gramáticas. (Relatório 6, pág. 4)
- Consideramos que esta característica [appropriateness] se encontra presente pois cremos que atendeu a um cuidado diagnóstico das maiores dificuldades dos alunos, correspondendo às suas características, interesses e necessidades. (Relatório 5, pág. 11)
- A competência de aprendizagem encontrava-se bastante presente. (...) e as estratégias visavam mais que a aquisição de conhecimento a estruturação do mesmo. Os alunos usaram as suas capacidades de estudo tendo aproveitado as oportunidades que lhes foram dadas. Eles desenvolveram também as suas capacidades heurísticas dado que aceitaram experiências novas e mobilizaram competências. (Relatório 5, pág. 9)
- Um outro aspecto que se prende com a autonomia e que muito foi referido na aula de MEA é a questão da motivação que também podemos verificar nas actividades realizadas, porque uma

actividade que promove a autonomia (como esta) é muito mais motivadora do que uma actividade totalmente guiada pelo professor. (...) esta motivação ajuda também a desenvolver a noção de que cada um controla a sua acção e os resultados da mesma. (Relatório 6, pp. 8-9)

A propósito da descrição da acção observada, os alunos expressam as suas convicções, nesta fase do seu percurso de formação, acerca das potencialidades pedagógicas dos projectos de I/A desenvolvidos pelos seus colegas estagiários, cujo principal objectivo era promover o desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. Realçam o carácter inovador desses projectos, mas alguns deles consideram que os alunos ainda sentem dificuldades em assumir um papel activo no seu processo de aprendizagem. Esta noção pode ter derivado da observação do desempenho dos alunos, mas pode também ser influenciada pela sua própria experiência enquanto alunos:

- Assim, a promoção de uma pedagogia para a autonomia é, como temos visto, totalmente justificável, tanto no que se refere ao seu valor educacional para alunos e professores, como ao contributo que possibilita que cada indivíduo dê à sociedade em que se insere. (Relatório 1, pág. 12)
- E, para terminar, gostaríamos de sublinhar a dimensão inovadora de que se reveste esta concepção de ensino-aprendizagem, centrada no aluno e na promoção da sua autonomia, pondo de parte uma concepção de ensino centrada no professor e na mera transmissão de conhecimentos, pois não podemos esquecer-nos que aprende-se, fazendo. (Relatório 2, pág. 10)
- Queremos com isto dizer que a pedagogia para a autonomia é maioritariamente vantajosa (ensino centrado no aluno, reflexão, negociação, autenticidade de materiais...), no entanto, é ainda difícil para os alunos adoptarem uma postura activa e progressivamente autónoma no seu processo de aprendizagem. (Relatório 3, pág. 15)
- Apesar de ter havido alguns obstáculos, como as diferenças de ritmo de aprendizagem, podemos dizer que o envolvimento dos alunos neste projecto foi proveitoso na medida em que a sua autonomia foi promovida por ter havido uma maior motivação e empenho no seu processo de aprendizagem. (Relatório 4, pág. 15)

As reflexões individuais referentes aos diferentes momentos do ciclo de observação variam em extensão, enfoques e grau de criticidade, assumindo, em alguns casos, um carácter predominantemente descritivo, em particular dos aspectos da aula observada que cada um considerou mais significativos. Contudo, a propósito dos factos descritos, os alunos, por vezes, imaginam-se no papel de estagiários, e questionam-se sobre aspectos que os preocupam, como os seguintes excertos ilustram:

- Serei eu capaz de produzir bons materiais para os meus alunos? (Cláudia)
- Como lidamos com “aquelas coisinhas”? foi a pergunta que se levantou. A professora soube manter a mistura essencial de simpatia com autoridade. (Mariana)

Os alunos explicitam também as suas teorias pessoais quanto à pedagogia para a autonomia e sua operacionalização, o que, em alguns casos, revela a (re)construção conceptual proporcionada pelo contacto directo com o mundo da prática em contexto de estágio, em articulação com os conteúdos abordados nas aulas:

- Isto leva-me a pensar que afinal vale mesmo a pena trabalhar num projecto de I/A e tudo aquilo que ele representa no processo de aprendizagem autónoma por parte dos alunos. (Cecília)
- De facto é bastante pertinente o uso da língua portuguesa num exercício desta natureza, pois é em português que os alunos se sentem mais à vontade para manifestar as suas opiniões e para reflectir. (Adelaide)
- Na minha opinião, este é um objectivo muito interessante pois numa pedagogia para a autonomia é importante que os sujeitos que se pretendem autónomos aprendam primeiramente a desvincular-se da figura do professor, que deixem de o ver como único recurso, que aprendam a gerir a incerteza e a negociar estratégias de aprendizagem. (Adelaide)
- Mas o sumário pode funcionar como uma boa estratégia de reflexão se a sua elaboração for da responsabilidade dos alunos (...). (Adelaide)
- Como defende Flávia Vieira na maioria dos seus textos, só um professor autónomo pode promover autonomia. A reunião foi uma boa prova da primeira fase. (Mariana)

São também problematizados alguns aspectos das tarefas de aprendizagem em sala de aula, por referência aos parâmetros de análise utilizados, nomeadamente no que respeita à *explicitação* como condição facilitadora do processo de consciencialização, por sua vez essencial ao desenvolvimento da autonomia dos alunos (Karlsson et al., 1997; Sinclair, 2000):

- Por outro lado, o objectivo desta aula. Este definiu-se como sendo expandir o repertório de estratégias de aprendizagem de vocabulário. O objectivo em si parece, a meu ver, ter sido cumprido, mas se o inserirmos na intenção subjacente de uma pedagogia para a autonomia veremos que o objectivo não foi bem formulado e talvez não venha a ter, por isso, o efeito desejado. Parece-me que é essencial que os alunos se apercebam do que estão realmente a fazer. (Mariana)
- Como tinha previsto quando escrevi a última reflexão, a explicitação da tarefa não foi tão clara assim, nomeadamente no caso da “memory idea”. (...) Há uma necessidade de explicitar e

depois apoiar junto de cada grupo. Esta dificuldade tende a acentuar-se, como é claro, nos níveis mais baixos. (Mariana)

- Nesta reunião apreciei particularmente o modo como se provou a necessidade da explicitação e da transparência das actividades, características de uma pedagogia para a autonomia. (Mariana)
- Concluimos aqui que é necessário, em cada actividade, explicar melhor a tarefa a executar e a sua finalidade. É necessário os alunos entenderem o porquê da realização de determinada tarefa, para depois a concretizarem respondendo aos objectivos propostos. Vimos que isso é importante também para cativar o interesse dos alunos, motivando-os. É importante reformular sempre as instruções, quer pela professora, quer mesmo pelos alunos, de maneira a ficarem bem esclarecidas e prontas a ser postas em prática. (Ana)

Reforçam também algumas ideias já expressas nos relatórios do projecto, como, por exemplo, a percepção da dificuldade de implementar uma pedagogia para a autonomia com alunos do ensino básico, o que corresponde a uma opinião bastante generalizada (Benson, 2000):

- Parece-me apenas que a idade destes alunos é uma barreira muito forte ao seu entendimento de uma pedagogia para a autonomia. Não foram habituados a reflectir e muito menos a aprender fora da sala de aula por si mesmos. Os hábitos e as rotinas podem, no entanto, ser alterados. (Mariana)

Contudo, o reconhecimento de que é possível alterar a situação revela abertura a alternativas que a investigação vem confirmando como viáveis (Dam, 1995, 2000; Little et al., 2002; Vieira, 1998).

Verifica-se, também, a ocorrência de exemplos de questionamento de alguns aspectos da prática e suas implicações no desenvolvimento da autonomia dos alunos, tanto no que respeita à natureza das tarefas como ao desempenho dos estagiários, com particular destaque para a organização do trabalho de grupo:

- Os alunos mais fracos ou mais indisciplinados tiveram direito à presença das professoras (a excitação foi visível), o que não aconteceu com os restantes que pareciam ligeiramente enfadados. Como foram decididos os grupos? Será que a solução funcionou? (Mariana)
- Steinig é, na verdade, bastante crítico em relação aos trabalhos de grupo em si. Para que o seu propósito de promoção da autonomia resulte, são vários os factores a ter em conta. Por um lado, a complementaridade dos parceiros, que resulta somente em caso de heterogeneidade; por outro, a capacidade dos alunos verem o professor como parceiro e não com alguém que exprime apenas autoridade, o que foi mais ou menos atingido através de co-monitorização; e

ainda o desempenho de alguém que aprende mas também ensina por parte dos alunos. (...) Trata-se, acima de tudo, de promover a auto-confiança dos alunos. (Mariana)

- O momento seguinte foi o da formação dos grupos. A formação de grupos já tinha sido feita previamente pela professora. A autonomia ainda não se estendeu ao ponto de os alunos poderem ser capazes de escolherem com quem querem trabalhar. A questão agora está em saber por que é que a professora dividiu os alunos daquela forma. Pude reparar que os grupos estavam bastante desequilibrados. Os alunos que nos haviam sido apontados como aqueles que tinham os melhores resultados e comportamentos estavam num só grupo, ao mesmo tempo que os outros grupos eram mais heterogéneos na sua constituição. Não quis tirar conclusões, mas não vamos ser ingénuos ao ponto de afirmar que os alunos não repararam nesses pormenores... (Cecília)
- Esta aula irá começar com a pergunta: Que estratégia é que já utilizaram para a construção do MEMO? A minha pergunta é: será que os alunos estão cientes do processo por que estão a passar? Será que têm noção que realmente têm aprendido mais com a subtil implementação deste projecto? Será que sabem o que fizeram para aprender mais? Será que é de esperar que eles saibam explicar o processo pelo qual passaram? (Cecília)
- (...) estas assumiram um papel de informadoras e de quase “dicionário” vivo. Se o objectivo é uma pedagogia para a autonomia, não me parece que esta seja a melhor estratégia para que todos usufruam dela. (Cecília)
- O último grupo foi difícil de acompanhar porque a professora distribuía simultaneamente um questionário e dava instruções para que fosse realizado em casa e o resto da turma estava em total alvoroço. Já tinha tocado. (Ricardo)
- Verificámos que a leitura em voz alta numa sala de aula não se aplica nestes casos, dado o aluno só se preocupar com os erros de pronúncia e ignorar totalmente o conteúdo do texto. (Ana)

O contacto com práticas pedagógicas consideradas inovadoras provocou o confronto com a própria experiência académica dos alunos, bem como o questionamento do próprio sistema educativo:

- Acho que nunca ninguém me perguntou que palavras é que eu queria aprender...tinha que aprender as palavras que estavam na lista para depois fazer a composição com essas mesmas palavras e ter a cotação máxima no teste. Este modelo de inculcação de vocabulário foi o mais presente na minha vida de estudante de Línguas Estrangeiras e não me abandonou sequer na Universidade...eu gostava de ser autónoma...mas não me deixam sê-lo...é mais confortável! (Cecília)
- Por vezes penso que é triste termos que perder parte da nossa inocência quando abandonamos a escola e termos que passar para o outro lado, e ter noção de que nem todos os professores estão preocupados com aquilo que os seus alunos querem ou podem aprender. (Cecília)
- Para terminar, parece-me pertinente deixar aqui a pergunta de Steinig que é também a minha:

“Autonome Lernformen, Tandems, Zweierschaften, Kinder als ‘Lehrer’: all das funktioniert und hat sich bewährt. Aber warum hat die Regelschule, der staatliche Schulapparat so wenig Interesse daran? Hat man Sorge, dass Schüler zu autonom und zu selbstbestimmt lernen und handeln können?¹⁶ (...) (Mariana)

Nestes exemplos, os alunos revelam uma visão crítica da realidade, o que constitui um indicador de uma das atitudes que fazem parte dos objectivos do projecto em que se envolveram, no âmbito das disciplinas de MEI e MEA. Esta capacidade de questionamento de aspectos contextuais revela uma capacidade reflexiva própria de níveis mais avançados de desenvolvimento profissional (Cranton & Carusetta, 2004), o que interpreto como promissor de que, no futuro, venham a assumir uma atitude de inconformismo perante o *status quo*, encarando os constrangimentos contextuais como estímulo na luta por uma educação emancipatória (Jiménez Raya et al., 2007). Este nível de criticidade não se verifica, porém, na maioria das reflexões, o que pode ser explicado não só pela falta de experiência profissional, mas também pela falta de hábitos de reflexão escrita.

No quadro 20, apresenta-se uma síntese da avaliação global da experiência, resultante das respostas ao questionário, bem como da leitura dos portefólios. Aqui registam-se os principais ganhos e constrangimentos identificados pelos alunos, bem como algumas limitações verificadas, de forma mais marcada no primeiro semestre, tanto ao nível do trabalho dos alunos como em termos processuais. No que respeita ao processo de ensino e aprendizagem, foi no domínio da avaliação, incluindo a negociação de critérios, que se sentiram as maiores dificuldades, o que se pode atribuir à novidade da abordagem adoptada.

No quadro 21, sintetizam-se as percepções dos alunos sobre o projecto desenvolvido nas disciplinas de MEI e MEA, por referência às três dimensões em análise – *autoformação, desenvolvimento profissional em estágio e pedagogia escolar*.

Principais ganhos	Constrangimentos	Limitações
-------------------	------------------	------------

¹⁶ Tradução do Alemão: “Modalidades de aprendizagem autónoma, “tandems”, parcerias, crianças assumindo o papel de “professores”: tudo isto funciona e tem dado bons resultados. Mas por que é que a escola regular, o sistema escolar do Estado tem revelado tão pouco interesse por isso? Será que as pessoas receiam que os alunos possam aprender e negociar de forma demasiadamente autónoma e autodeterminada?”

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento de competências (capacidades, conhecimentos e atitudes) de <i>reflexividade, autodirecção e criatividade/inação</i> ▪ Maior compreensão do estágio ▪ Desenvolvimento do conhecimento didáctico ▪ Reconstrução de representações e práticas de negociação, colaboração e avaliação ▪ Exploração do potencial do portefólio como instrumento de desenvolvimento e avaliação de competências ▪ Desenvolvimento de capacidades de investigação ▪ Articulação entre ensino, aprendizagem e investigação ▪ Aquisição de uma metalinguagem especializada, por referência ao quadro ético-conceptual da formação 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Falta de tempo para abordar tópicos da didáctica ▪ Falta de hábitos de reflexão escrita ▪ Dificuldade em compreender os objectivos do projecto ▪ Dificuldade em gerir a carga de trabalho ▪ Falta de disponibilidade para reflectir por escrito ▪ Receio de não obter uma classificação justa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Baixo nível de criticidade das reflexões ▪ Baixa integração de conhecimentos substantivos ▪ Falta de investimento sistemático ▪ Dificuldade de negociação de actividades e critérios de avaliação ▪ Baixo sentido de rigor na avaliação
---	--	---

Quadro 20: Principais ganhos, constrangimentos e limitações da experiência.

Dimensões (Fontes de informação)	Síntese da informação
<p style="text-align: center;">1</p> <p>Autoformação</p> <p>(Questionário de Apreciação Crítica)</p> <p>(Portefólio Reflexivo)</p>	<p>Os alunos fazem uma apreciação globalmente positiva quanto ao impacto do estudo de caso no processo de formação. Valorizam a problematização de práticas, bem com a cooperação e a negociação pedagógica no contexto das disciplinas de MEI e MEA. Afirmam ter (re)construído concepções e práticas relativas aos papéis pedagógicos. O seu envolvimento no projecto permitiu a reconstrução de concepções sobre pedagogia escolar, e contribuiu para o desenvolvimento de atitudes essenciais à promoção de mudanças no sentido de uma pedagogia para a autonomia. Destacam ainda a importância da integração entre teoria e prática, através do contacto directo com o trabalho realizado pelos estagiários. O trabalho desenvolvido foi considerado importante para o desenvolvimento das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação. Revelam a aquisição de uma metalinguagem profissional coerente com os pressupostos e princípios da sua formação.</p> <p>Apesar dos aspectos positivos do projecto, foram identificados alguns problemas, entre os quais se destacam os seguintes: falta de hábitos de reflexão escrita e de disponibilidade para o fazer, dificuldades de gestão da carga de trabalho, redução do tempo dedicado ao tratamento de conteúdos didácticos, preocupações relativas à justiça da avaliação, incerteza causada pela novidade da abordagem adoptada pelas docentes de MEI e MEA, algumas dificuldades inerentes ao contacto com os contextos da prática observada.</p>

É salientado o potencial formativo da I/A como estratégia supervisiva conducente à

2	melhoria das práticas. É também destacado o papel da supervisora enquanto promotora de reflexão e de colaboração entre todos os sujeitos envolvidos no processo supervisivo (supervisora da universidade, supervisora da escola e estagiários). Contudo, são também identificados constrangimentos relativos a desfasamentos nas práticas supervisivas (universidade vs. escola) e a alguma passividade dos estagiários nos encontros de observação.
Desenvolvimento Profissional em estágio	
(Portefólio Reflexivo)	
3	Os alunos consideram que as aulas observadas se baseiam nos princípios duma pedagogia centrada no aluno, destacando a negociação de papéis e decisões pedagógicas como factor determinante do desenvolvimento da autonomia de alunos e professores. Identificam constrangimentos relativos à dificuldade de alguns alunos em assumirem um papel activo no processo de ensino/aprendizagem, bem como à dificuldade em lidar com a heterogeneidade dos alunos, nomeadamente em termos de comportamento e nível de motivação para a aprendizagem.
Pedagogia escolar	
(Portefólio Reflexivo)	

Quadro 21: Percepções dos alunos sobre o projecto desenvolvido nas disciplinas de MEI e MEA

Avaliado o impacto da primeira fase de formação dos alunos, passo de seguida para a segunda fase, na qual acompanhei seis alunos no papel de estagiários.

5.2. Impacto formativo do desenvolvimento de competências em contexto de estágio (2005/2006)

Nesta fase do processo de formação, e como já foi referido, ambos os núcleos que acompanhei desenvolveram projectos de I/A no âmbito da aprendizagem do vocabulário, tentando encontrar respostas para as questões de investigação formuladas nos registos dos respectivos projectos, e que apresento no quadro 22.

Foram objecto de análise de conteúdo todas as reflexões individuais incluídas nos portefólios de estágio dos seis estagiários que acompanhei, num total de 110 (Quadro 23).

Os textos produzidos pelos estagiários, de extensão muito variada, centram-se em diversas dimensões do trabalho de estágio, tendo a maior parte deles sido escritos no âmbito dos seus diários de I/A, muito particularmente sobre as próprias aulas ou as leccionadas pelos colegas.

Outras reflexões surgem a propósito de questões centrais ao processo de formação, como, por exemplo, a observação de aulas, os encontros supervisivos, ou questões pedagógicas de carácter geral, por vezes suscitadas por leituras teóricas. No caso de

alguns estagiários, um considerável número de textos inserem-se no diálogo reflexivo que desenvolveram comigo, para além dos comentários nas margens de outras reflexões, como já foi exemplificado.

Núcleo da Esc. Sec. D. Maria II	Núcleo da Cooperativa de Ensino Ancorensis
1. Como facilitar, aos alunos, a aquisição de vocabulário?	1. Porque é que os nossos alunos não utilizam a língua estrangeira na sala de aula?
2. Como promover nos alunos a auto-regulação da aprendizagem de vocabulário?	2. Que actividades de ensino-aprendizagem promovem a utilização da língua estrangeira na sala de aula?
3. De que modo pode o processo de aprendizagem de vocabulário contribuir para o desenvolvimento de competências comunicativas e gerais, particularmente as de aprendizagem, e em que medida serão as estratégias utilizadas propícias à transferência para contextos de aprendizagem de outras línguas estrangeira em contextos presentes e futuros?	3. De que forma é que o desenvolvimento de competências de aprendizagem do vocabulário faz com que os nossos alunos participem mais na aula?
4. De que forma a exploração e experimentação de estratégias de aquisição e organização de vocabulário contribuirão significativamente para a aprendizagem de uma língua estrangeira – Inglês e Alemão?	4. Como é que os nossos alunos registam e aprendem na sala de aula?
	5. Como podemos ajudar os nossos alunos a aprender novo vocabulário?
	6. Será que os alunos aplicaram as estratégias que lhes apresentamos para se prepararem para o teste?
	7. Será que os nossos alunos sabem trabalhar com o dicionário?
	8. Será que os nossos alunos conhecem todas as potencialidades do dicionário?
	9. Será que as imagens ajudam os alunos a aprender vocabulário?
	10. Será que os nossos alunos conseguem estabelecer relações de semelhança ou contraste entre as palavras novas?
	11. Será que o carácter avaliativo das actividades impõe aos alunos a necessidade de estudar o vocabulário novo?
	12. Será que o facto de serem avaliados semanalmente ajuda os alunos a adquirir mais vocabulário?

Quadro 22: Questões de investigação dos dois núcleos

Estagiários						
Textos produzidos	Cláudia	Adelaide	Mariana	Ricardo	Ana	Cecília
	24	24	27	12	12	11

Quadro 23: Componente individual do portefólio de estágio – textos produzidos e analisados

Do conjunto destes textos reflexivos emergem três principais dimensões de reflexão: *desenvolvimento profissional em estágio, pedagogia escolar e sujeitos em formação*, que resultam de um envolvimento pessoal no processo de formação, durante o qual, para além do desenvolvimento de projectos de I/A, foram implementadas algumas estratégias supervisivas que visavam promover o desenvolvimento das competências de *reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação*.

5.2.1. Desenvolvimento profissional em estágio – contexto de formação, processo de formação e processo supervisivo

O quadro 24 apresenta uma síntese das principais vertentes da dimensão de análise respeitante ao *desenvolvimento profissional em estágio*, bem como de aspectos específicos dessas vertentes: *contexto de formação*, em que se incluem referências a factores contextuais de carácter institucional e (inter)pessoal; *processo de formação*, a propósito do qual são abordados os mais variados assuntos relativos ao trabalho realizado pelos estagiários; e *processo supervisivo*, em que se incluem vários aspectos da acção das supervisoras.

<ul style="list-style-type: none">▪ Contexto de formação<ul style="list-style-type: none">○ modelo de estágio○ grupo de estagiários○ a escola○ antecedentes (projecto MEI/MEA)▪ Processo de formação<ul style="list-style-type: none">○ objectivos de formação/competências○ impacto inicial com a realidade escolar○ processo de reflexão/escrita dialógica○ práticas de (auto)observação○ planificação○ concepções pessoais○ identificação de falhas, progressos, limitações, dificuldades○ iniciativas de auto-formação (leituras; resoluções)○ importância da prática○ papel dos estagiários○ relação teoria/prática/Universidade/Escola○ reuniões do conselho de turma○ avaliação dos estagiários○ teorias públicas e privadas○ projecto de I/A (objectivos, potencialidades, dificuldades, constrangimentos)○ co-docência○ portefólio (conteúdo, estrutura, função)▪ Processo supervisivo<ul style="list-style-type: none">○ estilos de supervisão○ papel da(s) supervisora(s)○ ciclo de observação○ papel dos estagiários○ estratégias supervisivas○ relacionamento interpessoal○ expectativas pessoais
--

Quadro 24: Dimensões de análise dos portefólios – desenvolvimento profissional em estágio

No âmbito da reflexão dos estagiários sobre o *contexto de formação*, assume particular importância a sua percepção sobre as alterações ao modo de funcionamento do estágio com que tinham sido muito recentemente confrontados. Além da expressão de sentimentos vários face à nova realidade, os estagiários manifestam a sua opinião quanto às potencialidades e constrangimentos do novo modelo, por referência aos

objectivos de formação previamente definidos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento das competências acima referidas.

A reflexão escrita sobre o primeiro aspecto do contexto de formação (modelo de estágio) foi essencialmente estimulada pela partilha do seguinte excerto do meu diário profissional, no início do ano de estágio, texto que surgiu da necessidade de impulsionar a construção do portefólio reflexivo, nesta segunda fase do projecto:

Este vai ser um ano em que muito se pode fazer no campo das competências que consideramos essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores. As mudanças com que nos confrontamos não devem paralisar-nos, mas ser encaradas como desafios à nossa capacidade de inovar. Temos motivos para reflectir mais e mais profundamente, e somos obrigados a pôr à prova a nossa capacidade de autodirecção. Afinal, parece que se reúnem as condições para que possamos atingir muitos dos nossos objectivos, e nem sempre a ausência de problemas é a melhor forma de o conseguir. A propósito do papel dos problemas no desenvolvimento de competências, recordo as palavras de Rubem Alves, em *Filosofia da Ciência* (2000: 38): “ O conhecimento só ocorre em situações-problema. Quando não há problemas, não pensamos, só usufruímos. (...) Não nos lembramos de sapatos confortáveis, mas eles se tornam o centro da nossa atenção quando apertam um calo. Pensamos quando nossa acção foi interrompida. O pensamento é, em seu momento inicial, uma tomada de consciência de que a acção foi interrompida: este é o problema. Tudo o que se segue tem por objectivo a resolução do problema, para que a acção continue como antes”. Esta visão do possível está de acordo com a esperança que caracteriza o pensamento pedagógico de Paulo Freire¹⁷, e com o qual me identifico. Como ele, estou convencida de que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos* podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria. (...) Por tudo isso me parece uma enorme contradição que uma pessoa progressista, que não teme a novidade, que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa.” (Diário de Investigação-Formação, 05/10/2005)

*Leia-se supervisores e estagiários (nota da autora)

Quatro dos seis estagiários reagiram explicitamente a este texto, proporcionando, em alguns casos, o início de um diálogo supervisivo, no decurso do qual foi possível aprofundar variados aspectos relativos à experiência de iniciação à prática profissional.

Um dos efeitos mais imediatos das mudanças introduzidas foi um sentimento,

¹⁷ Freire, 2003

quase generalizado, de rejeição e consequente desmotivação face ao estágio, uma vez que os estagiários se sentiam impossibilitados de pôr em prática um projecto semelhante ao que tinham observado no ano anterior, e com o qual se tinham entusiasmado. Os seguintes excertos dos textos que escreveram como resposta a esta entrada do diário ilustram a reacção inicial ao novo modelo de estágio, no qual três destes estagiários vêm mais constrangimentos do que potencialidades:

- Para mim, este ano, o mais importante não seria receber um salário, (...), mas sim pôr em prática todas as aspirações que fomos desenvolvendo nas disciplinas de Metodologia com a minha própria turma. (Cecília)
- Mas o que é que fez com que ainda não me tivesse ocorrido a hipótese de desistir? Não sei se é esperança, mas acho que é algo parecido. (Cecília)
- (...) apetece-me dizer que por maior que alguma vez tenha sido o choque da notícia da mudança para alguém, nunca foi tão grande como o choque dos actuais estagiários os quais escolheram o seu curso porque procuravam um determinado regime e sabem que ano de estágio só há um. A tristeza é grande quando pensamos que perdemos a oportunidade de alguma vez ter um “espaço a sós” com os nossos alunos, quando pensamos na possibilidade de sermos encarados como professores que também são obrigados a participar em reuniões de departamento ou outras que concernem apenas aos verdadeiros professores, quando pensamos que não recebemos um ordenado (...) (Mariana)
- (...) não mais teremos oportunidade de aprofundar tanto um projecto de investigação-acção (dado que me parece adquirido no caso da autora deste diário). Nós, por outro lado, havíamos sido iniciados neste processo de desenvolvimento das melhores competências e pretendíamos (ou eu pretendia) continuá-lo. (Mariana)
- Não quero queixar-me mais, mas queria, também em forma de diário e desabafo, menos formal e dedicado, deixar aqui o registo da minha mágoa. (Mariana)
- Infelizmente eu não vejo qualquer saída feliz para o amontoado de infelicidades governamentais neste momento em que nos confrontamos com mais esta claríssima, que é corte na qualidade já precária q.b. da formação de professores no nosso país. (Ricardo)
- (...) foi com grande estupefacção que assisti, quase impavidamente, ao roubo do contexto onde mais probabilidades eu teria de desenvolver tais competências. (Ricardo)
- (...) contraponho o conceito de problema, associado à tristeza que nos causa a nossa circunstância, como obstáculo à realização de aprendizagens. (Ricardo)
- Claro que se este ano de estágio corresse de uma forma perfeita, em nada se iria assemelhar à realidade, pois se tudo corresse da melhor forma a ausência de problemas iria revelar-se como um aspecto menos positivo que nunca nos iria permitir desenvolver capacidades como por exemplo o enfrentar riscos e desafios, gerir dificuldades e constrangimentos e mesmo lidar com a incerteza e a complexidade. (Cláudia)

A reacção às mudanças na forma de funcionamento do estágio é abordada na entrevista realizada no final do ano, momento em que os estagiários já têm uma visão retrospectiva sobre o trabalho realizado. Além dos sentimentos de tristeza e desilusão, os estagiários referem as limitações do modelo, principalmente no que respeita às oportunidades de experimentação pedagógica no âmbito do projecto de I/A, sobre o qual tinham expectativas que não conseguiram concretizar:

(...) mas acho que a maior desilusão foi mesmo, foi tudo aquilo que nós tínhamos visto até então, e tudo aquilo que nós tínhamos feito nas disciplinas de MEI e de MEA que ia ser reduzido a – a quase nada que –eu achava na altura que nós não íamos poder fazer nada – que não – não – que as oportunidades que nós íamos ter que eram ridículas, que nós devíamos ter uma turma para nós próprios, que nem que não fosse só para nós os quatro ... (Estagiária, Esc. Sec. D. Maria II, entrevista)

O que foi pena foi nós vermos um modelo de estágio que não era o melhor – o que nós observámos, digamos, não era o melhor modelo de estágio, longe de o ser, infelizmente estamos em Portugal, não é, era o que havia, e eles conseguiram o que sempre conseguem – os nossos políticos – de uma forma muito brilhante, que é pegar no mau e fazer pior, pegar numa coisa que já não tem quase ponta por onde se lhe pegue – apesar de que, que cada estagiário tinha duas turmas, na altura, não era, a seu cargo, uma de Inglês e outra de Alemão, ... (Estagiária, Esc. Sec. D. Maria II, entrevista)

Também as supervisoras concordam com esta limitação do novo modelo, referindo, na entrevista realizada no final do estágio:

(...) a única coisa que está mal é exactamente eles não terem a turma para eles.

(..) a nível de prática, eu acho que se fosse noutro modelo, provavelmente eles teriam chegado bem mais longe. (Supervisora, D. Maria II, entrevista)

Agora, a nível de sala de aula, penso que o maior tempo dedicado a uma turma própria, mesmo a trabalhar a nível do projecto, se tivessem uma turma própria desde o início do ano, era muito diferente, e os resultados seriam muito diferentes, penso eu. Haveria lugar a pôr em prática aquilo sobre que eles reflectem. (Supervisora, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

Mas, apesar das limitações, os estagiários chegaram à conclusão de que, em alguns aspectos, o novo modelo também teve potencialidades, pois permitiu, entre outras coisas, o desenvolvimento dum espírito de colaboração, que era um dos objectivos do projecto de formação iniciado no ano anterior:

(...) embora as coisas se tenham orientado realmente pelo modelo antigo, eu achei que o novo modelo de estágio até, como já disse atrás, que nos permitiu desenvolver mais algumas – algumas competências em mais profundidade, por um lado, e que depois, por outro lado, que no caso do projecto – que antes era desenvolvido individualmente e agora teve que ser desenvolvido em colaboração – com o novo modelo de estágio permitiu desenvolver um aspecto muito importante que, para mim, foi –que foi o aspecto da colaboração, que exigiu uma estrutura muito grande, uma – uma cooperação muito grande, respeito também, ou tolerância, às vezes, porque realmente tivemos que - pronto, tivemos que trabalhar mesmo em conjunto, não foi só juntar peças, ... (Estagiária, Esc. Sec. D. Maria II, entrevista)

Como principais potencialidades, na perspectiva das supervisoras, destacam-se a oportunidade de observação, reflexão e pesquisa:

Mais reflexão, observação e isso, e tempo para investigarem em leituras (Supervisora, Esc. Sec. D. Maria II, entrevista)

Penso que se desenvolveu a reflexividade, porque apesar de eles dizerem que não têm, tinham tempo, eles tinham muito mais tempo para dedicar à observação, à reflexão, à pesquisa. (Supervisora, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

A ideia dum projecto iniciado no âmbito das disciplinas de MEI e MEA está presente nos excertos do portefólio acima transcritos, mas também noutros momentos, a propósito da transição entre a universidade e a escola. Além dos constrangimentos derivados da incerteza própria dum novo modelo de estágio, são ainda referidos outros factores contextuais que podem dificultar o processo de desenvolvimento das competências centrais ao projecto. Em Novembro de 2005, a Mariana, cujos excertos abaixo se transcrevem, reflecte sobre a força da “maré” das rotinas escolares, aparentemente alheias à reflexividade profissional, mas foi também capaz de mobilizar conhecimentos e capacidades desenvolvidos no contexto das disciplinas de MEI e MEA, para não se deixar arrastar. Encontrou apoio num texto (Gómez, 1999) que confirmou as suas convicções, bem como a validade das práticas de formação reflexiva em que estava envolvida. Considera que o impacto da realidade escolar constituiu um importante momento no seu percurso, uma vez que lhe permitiu reorientar-se, validando a prática da reflexão como factor de desenvolvimento profissional:

- Apesar de todo o trabalho do ano lectivo 2004/05 nas disciplinas de MEI e MEA e do forte desenvolvimento de competências que se verificou, a entrada no mundo do estágio trouxe

medos e constrangimentos que nem sempre é fácil dissolver. Uma das principais razões deriva do carácter mais uma vez incerto deste novo estágio ainda mal esboçado. (Mariana)

- Assustei-me quando num período mais inicial do estágio me pareceu que estava a aderir a tudo o que se passava na escola sem o problematizar e esquecendo tudo o que havia aprendido na universidade, tal como prevê Gómez¹⁸, mas rapidamente senti necessidade de olhar para mim ao espelho e questionar tal comportamento. Daí saiu a leitura deste texto, o reconhecimento de que havíamos já abordado, embora de forma menos científica, este problema da dificuldade de remar contra a maré e ser um professor reflexivo e preocupado com os seus alunos e a melhoria da sua (do professor e dos alunos) acção. Os frutos têm-se visto. Reflectir tem-me ajudado a aprender. Afinal, a Universidade onde fui formada parece não corresponder à formação que se recebe na UM e na maioria das universidades. As disciplinas de MEI e MEA (embora a existência destas seja possibilitada pela formação mais teórica que as antecede) evitaram que tal acontecesse. Além de já termos tido um contacto com a realidade do estágio, já tínhamos também iniciado a prática da reflexão, o que garantiu que o pensamento reflexivo se desenvolvesse e possa vir a desenvolver-se sem dificuldades este ano. Esta era uma nota que não queria deixar de lado, assim como não queria deixar de referir que a supervisora da universidade cumpre “esta tarefa de distanciamento crítico y mediación reflexiva que sirva de contraste y compensación de los poderosos influjos socializadores del medio escolar” (1999: 649), notando-se a presença da vontade (ao contrário do que acontece com muitos outros supervisores, como são prova os testemunhos presentes em Gómez (1999: 650). Por outro lado, porém, e como já referi, esta formação não impediu que a escola e suas práticas quotidianas e pouco reflexivas ganhassem o púlpito durante algum tempo: “la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela.” (1999: 639) Este acontecimento foi, contudo, positivo, pois permitiu que me encontrasse. (Mariana)

Neste excerto, a estagiária faz também referência a aspectos relativos ao *processo de formação*, uma das vertentes a que todos os estagiários deram particular relevo. Nesta dimensão, incluem-se reflexões essencialmente centradas nas próprias práticas, e nas dos colegas e supervisoras. Sobre este aspecto destacam-se variados enfoques e pontos de vista, em particular no que respeita às práticas de observação de aulas e ao seu potencial formativo, mas também às suas limitações:

- Quando, já iniciada a caminhada, chegou às nossas mãos um documento que pretendia enunciar algumas adaptações ao regulamento do estágio pedagógico, qual não foi o nosso

¹⁸ Cf. “[...] el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica” (1999: 638).

choque quando nos apercebemos de que a componente mais forte desta nossa experiência seria não a leccionação de aulas mas a observação das mesmas. Esta tomaria lugar em todo o primeiro período, com um lugar de excelência, e prolongar-se-ia, pelo menos, até ao fim do estágio, concretizando-se nas aulas das supervisoras ou dos colegas estagiários. A primeira reacção da maioria dos envolvidos foi achar que depois de doze anos de experiência na escola estávamos mais do que conscientes do que lá se passa. Que doce engano! (Mariana)

- Apesar de tudo o que referi, a observação já produziu, para mim, os efeitos desejados, mesmo que me ficasse pelo mais básico: ver outro profissional (ou não) a actuar e (re)pensar (n)aquilo que vejo para no futuro, próximo ou não, imitar ou rejeitar. (Mariana)
- Mas, afinal, o que me levou a escrever novamente foi o novo instrumento de auto-observação que adoptei para algumas aulas, o qual se encontra em anexo. Achei este instrumento muito útil por várias razões. Por um lado, porque nos envolve no nosso processo de crescimento, levando-nos a reflectir sobre as nossas falhas para uma posterior melhoria da acção, motivando-nos para essa evolução e, por outro, porque conduziu a minha reflexão para aspectos que me parecem cada vez mais importantes e nos quais ainda tenho de evoluir. (Mariana)
- Era o fim da minha primeira experiência no papel de estagiário (professor). Destaco desta a dificuldade de me auto-observar, fui quase incapaz de me aperceber do que quer que fosse (...) Acho que seria incapaz de me auto-avaliar neste primeiro momento. Gostava de ter registado em vídeo para poder observar de fora o meu desempenho. (Ricardo)
- Este foi apenas um dos imensos instrumentos deste tipo que vimos a usar durante o nosso estágio e que tantos benefícios nos vão trazendo. Especialmente este, deu-me vontade de escrever, pela satisfação que me deu usá-lo e ter contornado tantos constrangimentos graças a ele. (...) tenho já vários indicadores a que posso recorrer no sentido de produzir essa melhoria. (Ricardo)
- A observação de aulas tem a máxima importância, dado que podemos aprender bastante em relação à gestão do tempo, às atitudes a tomar perante a turma, à introdução de diferentes temas, ao encadeamento e harmonia entre as várias actividades trazidas, etc. (Ana)
- A observação só faz sentido quando é partilhada com o observado e existe um confronto de ideias para que todo o processo se torne produtivo. (...) Ao fim de um período inteiro a observar as aulas das Supervisoras penso já ser um número razoável de horas para perceber o que vai ao encontro das minhas crenças e o que posso vir a melhorar no meu desempenho. No entanto, esta observação só serve uma das partes, a minha. Só eu é que retiro dela o devido proveito porque não há troca de impressões da tão almejada observação. (...) Por isso, que sentido faz continuar a observar oito horas lectivas por semana até ao final de Junho? É inevitável eu sentir-me desmotivada com esta modalidade de estágio. Eu não queria só observar aulas. (Cecília)

Além da tomada de consciência da importância da observação de aulas como “espelho”, bem como da adopção de instrumentos de (auto)observação, a experiência

em que estiveram envolvidos permitiu a reflexão sobre a importância da colaboração no âmbito da observação de aulas como factor de crescimento profissional (Paiva, 2005).

Um outro aspecto do processo de formação, e de particular relevância para este estudo, é o projecto de I/A desenvolvido pelos estagiários, ao qual está associada a adopção de uma pedagogia para a autonomia, bem como a prática da reflexão escrita. No final do processo, os estagiários tendem a reconhecer o potencial formativo da estratégia supervisiva, por contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes constitutivas das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação, em conformidade com as percepções de estagiários envolvidos neste projecto supervisivo em anos anteriores (Moreira et al., 2006):

- Quanto ao projecto de I/A, vou tentar conferir mais autonomia aos alunos e deixá-los serem eles a experimentar novas estratégias de aprendizagem e vocabulário em vez de os pôr a resolver actividades. (Cecília)
- A aula do dia 24 de Março foi uma aula que me deu um gozo particular a preparar precisamente por estar relacionada com o projecto (...) (Adelaide)
- O plano de formação que aqui incluo foi elaborado pelo núcleo de estágio no início do ano lectivo, como forma de dar a conhecer o tema do nosso Projecto de Investigação-Acção, os nossos objectivos globais de formação e as nossas metas pedagógico-formativas. Neste plano foram referenciadas algumas sessões de formação que deram início ao estágio pedagógico e que foram, de facto, o ponto de partida deste mesmo plano. (Adelaide)
- Em relação ao impacto do projecto de investigação-acção na minha formação como professora, devo confessar que, embora não fosse parte única, este foi parte integrante e necessária à mesma. Sinto que foi principalmente através da reflexão escrita que desenvolvi a maior parte das competências e esta esteve também integrada no projecto por meio dos diários. Embora não o tivesse parecido à primeira vista, na medida em que criámos que, dadas as poucas aulas que iríamos leccionar, seria um factor de constrangimento gerir o pouco tempo eficazmente e atribuir parte dele ao projecto que só teria forma se pensado e executado em conjunto (o que, de facto aconteceu, e com sucesso), a investigação-acção é um mundo de potencialidades. (Mariana)
- As minhas concepções de ensino/aprendizagem foram-se alterando. A minha criatividade/inação sofreu evolução... Em terceiro lugar e em relação com o que já disse, a investigação-acção permite integrar teoria e prática, uma vez que não só se escreve ou lê ou fala sobre a integração da competência linguística e da competência de aprendizagem (na sua vertente intrapessoal, interpessoal e didáctica) ou desta última e da competência comunicativa, ou sobre uma pedagogia para a autonomia, mas também se pratica, executa. (Mariana)
- Ainda decorrente deste projecto foi o desenvolvimento de atitudes como a responsabilidade na e para a cooperação e a aprendizagem (até para um registo cuidado e articulado das entradas

do projecto – datação, relação entre as entradas de pré e pós-observação...), a criticidade, a persistência (houve momentos em que considerámos a validade de tudo o que estávamos a desenvolver – factor de constrangimento: factores dos alunos (dificuldades, necessidades, resistências...), a tolerância da incerteza e mesmo a aceitação da complexidade, mais em fase inicial. O maior constrangimento que referi derivou, sem dúvida, da problematização de rotinas, tradições, convenções. Por outro lado, como os alunos, também nós tivemos de equacionar problemas, necessidades e prioridades, tendo de monitorizar constantemente, em conjunto ou não, a qualidade da acção e tentando negociar decisões com os alunos, o que nem sempre foi possível, dado o escasso tempo de leccionação. (Mariana)

- De um modo muito geral, considero que o projecto de investigação-acção que desenvolvemos em conjunto com os alunos foi de todo útil e propício à nossa e à sua formação. Para mim ele foi o que Zeichner denominou (e Flávia Vieira cita frequentemente) uma “metáfora de libertação” (de quê? já fui explicando!) (Mariana)
- Para mim foi importante ter esta noção, fazer este projecto, entrar em negociação com os alunos, ponderar perspectivas diferentes, lidar com várias realidades ao mesmo tempo. Para a minha formação, foi uma experiência útil, construtiva, que irá servir de apoio no meu futuro. Encontrar este apoio, a co-docência, no meu primeiro ano de trabalho, quando caí no mundo do mercado de trabalho, onde receava cair sozinha, foi muito importante. Toda esta partilha de opiniões, de conhecimentos, de expectativa fizeram-me crescer em todos os aspectos e é bom ver, no fim, o resultado de todo um esforço, de um trabalho feito em grupo, em que todos lutámos para a sua concretização e de uma forma muito positiva. (...) este projecto ajudou-me a amadurecer, a aprender com os outros, não “esperando aprender tudo com os livros”, o que me alegrou bastante. Aprendi a compreender várias personalidades, diferentes visões e mentalidades, apesar de esta ser uma preocupação minha que vem desde pequena. (Ana)
- (...) louvo a realização do projecto que nos “obrigou” a um maior contacto e uma maior entrega e cooperação, dentro do seio do grupo. (Ana)

A propósito das potencialidades da I/A como estratégia de formação profissional, um dos estagiários refere, na entrevista, que deveria ser uma prática alargada, pois permitiria aos professores a fundamentação das suas práticas, bem como a recolha de dados úteis à avaliação das mesmas.

Eu acho que – acho que o projecto fez com que desenvolvêssemos todas as competências, acho que foi o principal, que já disse isso – e foi, sem dúvida, para mim foi e – e é – uma alternativa muito válida ao que se passa hoje no – no ensino em Portugal – é exactamente em vez de se estar agora com estas tretas que eles mais uma vez – os nossos governantes de – avaliar não sei quem e não sei que mais por não sei quem, ou – virem lá com estas teorias todas – criava-se uma área de investigação-acção, ou um projecto de investigação-acção para cada professor, e cada professor tinha que ter, como nós tivemos, evidências disto e daquilo, de que se tentou trabalhar com os alunos, de que se obteve estes ou aqueles resultados. (Estagiário, Esc. Sec. D. Maria II, entrevista)

O terceiro tópico central das reflexões dos estagiários é o *processo supervisivo*, no âmbito do qual destacam aspectos relacionados com o ciclo de observação, estilos de supervisão característicos das supervisoras da escola e da universidade, e papéis desempenhados por estagiários e supervisoras. Os testemunhos dos estagiários evidenciam o seu apreço pelo ambiente colaborativo e democrático em que decorreu o estágio, durante o qual sentiram não só o apoio necessário à superação de dificuldades, mas também onde tiveram espaço para a experimentação e tomada de decisões:

- Durante estes seminários foram pedidos conselhos, foram dadas sugestões, foram negociadas alternativa e apreciações. Foram tidas em consideração as minhas preocupações, foram desmistificados medos, foram dadas orientações metodológicas no sentido de melhorarmos as nossas práticas, foram questionadas opções e foi também fornecido apoio teórico. (Adelaide)
- Para além disto, e como forma de terminar o ciclo, foram também feitas sessões de pós-observação, onde todos tinham a oportunidade de dar o seu parecer em relação ao que foi feito. Para mim, este movimento foi muito importante, porque para além de me ter alertado para as minhas reais limitações, forneceu-me pistas e sugestões para as ultrapassar. Assim, fazendo uma apreciação por atitudes, penso que estes seminários contribuíram para que me tornasse uma pessoa mais crítica, reflexiva no sentido em que tinha de saber argumentar e fundamentar muito bem as minhas opções e opiniões e contribuíram também para que aprendesse a gerir constrangimentos e a não temer o erro e o desconhecido. Quase que arriscava a concluir que estes seminários foram na realidade bons momentos de terapia em que todos os erros eram contabilizados, minimizados, ultrapassados e em algumas vezes esquecidos de todo. (Adelaide)
- No entanto, as supervisoras tiveram um papel determinante neste processo, precisamente porque nunca nos deixaram desistir de tentar e mostraram sempre disponibilidade, dentro das suas possibilidades, para nos confrontar com os erros que cometíamos e para nos ajudar a evitá-los nas aulas posteriores. (Adelaide)
- Penso que as Supervisoras tentaram sempre ouvir os nossos pontos de vista, dando as suas opiniões e sugestões mas também partilhando experiências e práticas, que foram encaradas por mim como mais uma formação, (...) (Cláudia)
- Gostaria também de dizer algo a respeito do último seminário em que o Ricardo assumiu o papel de supervisor e a professora de colega-estagiária. Claro que a professora não conseguiu sair bem do papel de supervisora ou então foi uma estagiária daquelas de perfil de excelência, pois questionou, aconselhou, deu ideias...! De qualquer modo, este jogo de negociação de papéis pareceu-me proveitoso, uma vez que se desenvolveram atitudes como a valorização do risco, a iniciativa, a abertura e a criticidade, que se problematizaram atitudes, ideias, situações, contextos e reviram prioridades, tudo dentro do contexto da aula da C. não com vista à pura crítica mas num ambiente de colaboração em que se procurou, em conjunto, encontrar a melhor solução para algumas situações. (Mariana)
- Ainda a propósito do papel da supervisão e sem querer dizer que acho necessário que a

professora assuma um papel directivo, pois é muito bom ver que a professora pertence ao “grupo dos porquês” que José Pacheco defende, gostaria de acrescentar que me parece importante que a professora também profira algumas afirmações... Eu considero muito importante que nos questione tanto e nos leve a pensar nas razões da nossa actuação. Acho que não poderia escolher forma-base melhor de desempenhar o seu papel. No entanto, acho que todos sentimos, por vezes, a necessidade de que nos diga o que achou das nossas aulas, em que ponto estamos... A professora foge sempre a esse papel... Por quê? Não estará a levar demasiado a sério a necessidade de assumir uma postura de negociação não directiva? Estive a pensar nisto também porque nos pediu para avaliarmos o seu discurso de supervisora... (Mariana)

Neste último excerto incluído numa reflexão escrita em Janeiro de 2006, a Mariana levanta uma questão importante relativamente ao meu papel como supervisora. Embora em forma de pergunta, aponta uma possível explicação que coincide com a apresentada por Waite (1995: 22): “There is a preference for supervisors to avoid directives (...) in guiding teachers to become reflective. There may be a spill-over effect from the norms affecting reflective practice. This, coupled with the restraints introduced by notions of autonomy, may limit supervisors from being directive.”. Entendendo estas questões como uma chamada de atenção oportuna, reflecti, com o grupo, sobre a minha acção e passei a atender mais às suas necessidades, como é reconhecido numa sua reflexão posterior:

- Seguiu-se a análise do discurso audiogravado da supervisora pelos Estagiários, também já no portefólio. Com todas as limitações desta experiência, esta pareceu-me de extrema relevância, uma vez que nos alertou (aos Estagiários e à Supervisora em questão) para tendências menos positivas do seu discurso (demasiadas perguntas e poucas respostas, poucos elogios...). Foi um prazer poder discutir com ela todos estes aspectos e o seu relativismo, e concluir que também ela reflectiu e modificou a sua prática de acordo com as necessidades dos seus Estagiários: nós! ... (Mariana)

Encontram-se outros exemplos de referência explícita a estratégias de supervisão que adoptei valorizando a vertente relacional do processo supervisivo, a coerência entre discurso e acção, bem como as oportunidades de experimentação potenciadoras do desenvolvimento das competências consideradas essenciais para atingir os objectivos de formação definidos:

- Concluindo, não senti qualquer constrangimento em a nossa conversa ser gravada, pelo

contrário, é uma forma de validar tudo aquilo que refiro nesta pequena reflexão. Gostei do ambiente informal que se instalou, o que se vem repetindo em quase todas as reuniões. Isto não quer dizer que me tenha esquecido das minhas responsabilidades, ou que se tivesse instalado a desordem. É uma informalidade formal. (Cecília)

- A supervisora da universidade, porém, já demonstrou a sua força para nos arrancar dos braços do lugar-comum e das raízes da preguiça que não é mais do que um aceitar a convenção. (Mariana)
- (...) gostaria de mostrar como concordo com a afirmação presente no artigo de três autoras da Universidade do Minho (p. 5) que já citei, em que se diz que “um professor universitário competente não poderá ser somente um bom investigador, mas terá de possuir também formação pedagógico-didáctica, o que não acontece em muitos casos [...]”. Em jeito de conclusão gostava apenas de referir que é, de facto, muito bom poder comprovar que “[...] os [m]eus formadores”pratica[m] o que prega[m]” (op. cit., p. 12), e que, por isso, sou uma pessoa de sorte, porque me é possibilitada uma interacção mutuamente enriquecedora da teoria e da prática, se me deixam fazer minhas as palavras de Gómez. (Mariana)
- Como foi discutido no último seminário, é bom vermos que no caso de alguns membros da Universidade do Minho se pratica o que se afirma em discurso. (Mariana)
- Como já referi também, gostei muito de termos sido nós a determinar o rumo do último seminário e a alterar completamente a agenda. Como disse o Ricardo, é bom saber que “se faz o que se prega”. Aprendi nomeadamente como poderemos fazer um uso mais proveitoso da observação. (Mariana)
- Ao longo do ano foi-nos proposto experimentar outros modos de supervisão das nossas práticas e uma grande negociação de papéis (ou melhor, do papel de supervisor(a)). Gosto, antes de mais, da hipótese que nos é dada em cada seminário com a Supervisora da Universidade de determinarmos o assunto do mesmo e de, em particular relativamente à pós-observação, podermos escolher um ou dois aspectos a discutir que acabam por ser aqueles que mais nos preocupam ou que representam para nós maior dificuldade ou dilema. Como na Escola fazemos uma apreciação mais detalhada de cada aspecto, o resultado final parece-me muito produtivo. Além da negociação de papéis e sentidos a que me referi, entrámos em algo mais além. Fizemos experiências várias cujo resultado só se pode considerar muito bom (já fui reflectindo sobre algumas destas experiências em particular...). Tanto eu como o Ricardo experimentámos já assumir o papel de supervisores, enquanto a Supervisora da Universidade passou a Estagiária. ... (Mariana)

Entre as estratégias de supervisão que adoptei, inclui-se a prática de reflexão escrita de tipo dialógico, da qual os estagiários realçam não só vantagens, como também dificuldades.

- Só tenho a agradecer a criatividade e as oportunidades que nos têm sido dadas pela Supervisora para variarmos e aprendermos algo com esta variação. Sinto-me orgulhosa por sentir que temos experimentado com ela algo que também para ela é novo, começando logo

pela escrita dialógica que tanto proveito me tem trazido. (Mariana)

- Não é por mal que não lhe tenho entregue muitas respostas ao *feedback* que me dá. No geral, leio-os e comento-os para mim mesma. Concordo ou discordo, tentando responder a algumas das suas perguntas. O que acontece é que tenho sempre algo novo para dizer e acabo por me perder por aí. Nas últimas reflexões disse-me que estava a ser muito descritiva e pouco reflexiva, mas o que é verdade é que não estou habituada a partilhar ideias e opiniões, do mesmo modo que tenho feito este ano. (Ana)
- É muito difícil conciliar o trabalho prático que fazemos na escola com o que temos de fazer para a Universidade. (Ana)

Embora a prática de reflexão dialógica tenha encontrado alguma resistência por parte da maioria dos estagiários, foi possível verificar as suas potencialidades a partir da experiência realizada, principalmente com base nos dois casos (Mariana e Cecília) em que ela assumiu um carácter mais sistemático. Com base em resultados de investigação no âmbito do nosso projecto de supervisão (Fernandes, 2005), apostei na reflexão dialógica convicta de que, na minha qualidade de supervisora, poderia desempenhar um papel importante na promoção de um mais elevado nível de criticidade da reflexão escrita dos estagiários, através de comentários e questões suscitados pela leitura das reflexões que estivessem dispostos a partilhar comigo. Por outro lado, o envolvimento num diálogo reflexivo poderia diminuir o natural receio de exposição por parte dos estagiários, pois também eu própria teria de me expor, diminuindo, desse modo, a assimetria de papéis entre supervisora e estagiários, e facilitando a criação dum clima de confiança mútua (English, 2001; Fenwick, 2001; Waite, 1995).

Os seguintes exemplos ilustram a natureza da comunicação que se gerou nesses casos. Na maior parte das vezes, as margens das reflexões dos estagiários eram aproveitadas para tecer comentários, colocar questões ou fazer sugestões. Mas nem sempre as margens dos textos chegavam para expressar tudo o que a sua leitura suscitava. Assim, houve muitas vezes a necessidade de responder também em forma de texto, onde não só se dava *feedback* sobre aspectos práticos do trabalho realizado, mas também se “conversava” com eles sobre vários assuntos. O seguinte texto foi escrito como resposta a uma reflexão da Cecília, em que manifesta algum cepticismo relativamente ao papel da teoria na construção do conhecimento profissional:

Aprecio o teu crescente envolvimento neste “diálogo” e espero que retires alguns benefícios do tempo que dedicas a esta actividade. Fico sempre muito satisfeita quando encontro “mensagens” dos estagiários no meu cacifo, as quais me despertam muita curiosidade. Assim, mesmo que não consiga responder tão depressa como gostaria, fico frequentemente a pensar no que me dizeis. Foi o que aconteceu desta vez. (...)

Quanto à tua relação com a teoria e as leituras de carácter pedagógico, compreendo que gostes de ler “histórias”. Eu também gosto, porque é bom confrontar a nossa experiência com a de outros. De qualquer forma, a experiência, que se deve traduzir em competência profissional, dificilmente se constrói só com o conhecimento resultante da prática, se esta não assentar no conhecimento que a justifique. É por isso que nenhum profissional pode depender só do conhecimento prático, mas precisa de desenvolver uma acção em que teoria e prática são duas faces da mesma moeda. Consegues imaginar um bom médico que não tenha um sólido conhecimento científico? Por que não os professores/educadores/pedagogos (que é o que queremos ser) ser menos competentes? Por que há-de ser suficiente para nós “dar aulas”? Não quero dizer que o que faz um bom professor seja a quantidade de leituras que faz e a sua capacidade de citar autores. Acho que não pensas que é isso que defendo. Mas acho difícil poder rejeitar textos teóricos sobre autonomia, ou estratégias de aprendizagem, se queremos implementar uma pedagogia centrada no aluno. Não será por falta deste conhecimento que tantos professores nem tentam envolver os alunos em actividades que podem ajudar a desenvolver a sua autonomia? Não será por resistirem a esta vertente da (auto)formação, que deve ser contínua, que preferem arranjar desculpas e justificações para não inovar? Um bom professor não deveria ser intelectualmente curioso, no âmbito da sua actividade profissional? Não seria importante para a dignificação da profissão? Não seremos capazes de enriquecer as nossas histórias pessoais e profissionais com os contributos de outros? Que tipo de profissionais poderão contar as histórias que tu gostas de ler?

Reagindo a uma reflexão que a Mariana intitulou de “Uma grande manta de retalhos”, escrevo o seguinte:

É realmente recompensador sentir que o meu esforço é reconhecido e que valorizas o facto de estarmos no mesmo barco da experimentação/inovação. (...)

Refiro-me também à experiência de escrita dialógica, que destacas como proveitosa para ti. Tenho aqui encontrado muitos motivos de alegria sempre que (re)leio o que escrevemos. Cada um de vós tem revelado características pessoais que me tem dado muito gosto conhecer e que, como já tenho afirmado, tornam o nosso trabalho mais rico, porque mais humanizado. Além duma relação académica/profissional, temos construído uma espécie de cumplicidade que resulta deste conhecimento como pessoas, para quem se deseja o melhor e com quem, por isso, gostamos de partilhar ideias, sentimentos, conhecimentos. E o mais interessante é que também a este nível tem havido inversão de papéis, pois também eu tenho beneficiado destas trocas. Refiro-me, em

particular, ao livro que referiste numas das tuas últimas reflexões (“Elogio da Transmissão”¹⁹) e cuja leitura recomendaste. Deixei-me contagiar pelo entusiasmo com que falaste do livro, fui comprá-lo e também o li. Também encontrei nele muitas ideias com as quais me identifico, principalmente no que respeita à paixão pelas línguas e ao reconhecimento da sua importância na vida das pessoas. (...) Acho que é um testemunho de inconformismo que deixa uma mensagem de esperança para quem gosta de ser professor. É um exemplo de prática “contra a maré”, em que a força das convicções e da competência profissional vence os constrangimentos próprios do contexto em que se desenvolveu. Obrigada pela sugestão! (Isabel Barbosa, extracto da resposta a “Uma grande manta de retalhos...”, da Mariana)

Fica aqui patente um exemplo de simetria de papéis no contexto da supervisão, facilitador do crescimento dos intervenientes no processo, independentemente do seu estatuto na relação supervisiva. (Waite, 1995). Frequentemente, os meus textos mereciam, por seu turno, comentários e reacções, como ilustram as figuras 30 e 31 referentes a reflexões da Mariana e da Cecília, respectivamente.

¹⁹ Steiner G. & Ladjali, C. (2004). *Elogio da Transmissão. O Professor e o Aluno*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

→ 20 de Fevereiro
→ 4 de Março

A propósito de "Uma reflexão diferente..."

(19 de Fevereiro de 2006)

"natural" no processo de formação. Passada a fase de adaptação ao novo contexto, em que é preciso aprender a "sobreviver", os professores estagiários tendem a não se sentirem tão preocupados consigo mesmos, passando a centrar a sua atenção no impacto da sua acção na formação dos seus alunos. É bom verificar que estejas nesta fase de maior libertação neste momento, pois faz prever que muito ainda serás capaz de conseguir! Penso que neste processo

é quase como a evolução do bebé, que passa de ser egoísta a ser social!

tem tido muita importância a tua atitude face ao conhecimento. És uma pessoa intelectualmente curiosa (e inquieta), o que te leva a fazeres leituras que te têm aberto

já começa a conhecer! É um dos melhores efeitos do acompanhamento reflexivo. É muito partilhante para mim conhecer melhor as pessoas com quem trabalho!

perspectivas e estimulado a reflexividade. É bom ver que nelas encontras respostas para dúvidas "antigas" ("Como a observação é importante...") e pontos de contacto com outras experiências e com as tuas práticas (manuais, papéis pedagógicos, autonomia profissional).

Também é bom ver como te dá prazer descobrir, e é um prazer "acompanhar-te" nesse processo de descoberta do amor pela educação! Um aspecto que realças e que para mim se tem revelado muito importante é a capacidade de enfrentar riscos e deixar de ter medo do que

É isso q' penso nos domingos à noite, quando uma nova semana se aproxima e como ela q' me tá metendo nisso.

os outros pensam de nós. É aqui que a partilha de ideias assume um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade, ou, pelo menos no reforço da autoconfiança na nossa

própria capacidade de inovar: Assim, a reflexão escrita, que implica o risco de nos expormos ao outro, também pode ajudar a vermo-nos e a mostrarmo-nos como somos, e o "feedback" que recebemos é precioso para construirmos um caminho mais seguro para a nossa realização pessoal. O que pensas disto?

É verdade que de cada vez que escrevo ou tento uma nova forma de trabalhar, a liberdade de reflexão tem o modo de falar. Mas o "feedback" que recebo dá-me a segurança de que preciso, até porque me dá um feedback do em

Obrigada pelo elogio! O seu dia a dia curso de supervisão está cada vez mais completo e perfeito!

Obrigada pela coragem de partilhares comigo inquietações, dúvidas, alegrias, e também conhecimentos. É um privilégio poder dizer que tenho estagiários com quem estou sempre a aprender e que me fazem sentir que a minha profissão vale mesmo a pena.

alguns aspectos, seja de reflexão seja de prática, experimentei!

Já agora, e a propósito da relação entre amor e educação, anexo uma cópia dum texto de Paulo Freire. Bom proveito! Obrigada! Isto é algo que também aprecio muito obrigado pelo material que me tem fornecido!

↳ Obrigada pelo "feedback" - Será que também vou tendo mais motivos para mudar o meu discurso? Boas perguntas! 😊

↳ Ainda bem que valorizas o meu gosto e os partilhas, mas já que és tu a dar a deixa, não posso guardar só para mim aquilo de que gosto e considero importante. É que Paulo Freire escreve coisas lindíssimas! Não podia deixar isso em branco!

Figura 30: Exemplo de escrita dialógica com a Mariana

De dilema em dilema... (para a Cecília, em 29/03/06)

Quanto à tua relação com a teoria e as leituras de carácter pedagógico, compreendo que gostes de ler "histórias". Eu também gosto, porque é bom confrontar a nossa experiência com a de outros. De qualquer forma, a experiência, que se deve traduzir em competência profissional, dificilmente se constrói só com o conhecimento resultante da prática, se esta não assentar no conhecimento que a justifique. É por isso que nenhum profissional pode depender só do conhecimento prático, mas precisa de desenvolver uma acção em que teoria e prática são duas faces da mesma moeda. Consegues imaginar um bom médico que não tenha um sólido conhecimento científico? Por que não de os professores/educadores/pedagogos (que é o que queremos ser) ser menos competentes? Pois, fez-me perceber que ainda tenho um longo caminho a percorrer antes de começar a ensinar!

Por que há-de ser suficiente para nós "dar aulas"? Não quero dizer que o que faz um bom professor seja a quantidade de leituras que faz e a sua capacidade de citar autores. Não necessariamente de cada um, isoladamente. Se não confrontarmos a nossa prática com a de outros (tb através dos resultados de investigação) podemos perpetuar um tipo de...

Has professora, a teoria não nasce da prática. É uma pergunta sentida!

Também nasce de muita coisa, mas não necessariamente de de cada um, isoladamente. Se não confrontarmos a nossa prática com a de outros (tb através dos resultados de investigação) podemos perpetuar um tipo de...

→ prática por muitos anos, sem que isso corresponda a muita experiência. Assisti na semana passada a uma conferência de Christopher Day e, como já tinha lido a tua reacção ao meu texto, estava a ouvi-lo e a pensar em ti. A certa altura ele disse que "learning from your own experience limits learning" e eu registei a frase, para te dar. → Obrigada!

escola? Eu sei que é preciso tempo para passar das intenções à prática, que é preciso tempo para experimentar e ver como corre, pois a maior parte da vossa formação, como alunos de línguas, foi em abordagens com principal enfoque no sistema da língua, e não é fácil mudar em pouco tempo. Este pode ser um projecto de grupo, no contexto de formação que temos, já que cada um de vós não tem oportunidade de dar sequência a iniciativas inovadoras (na história da didáctica das LEs, a abordagem comunicativa data do início dos anos 80; não é propriamente uma novidade, pois não?...). Sinto que ainda há muito a fazer neste sentido, mas também sei que sois capazes. Queres aceitar o desafio para as tuas próximas aulas?

La está desde que o estágio começa sinto que não tenho espaço para falhar, que tudo tem de ser bem feito e no final de contas nada resulta como o esperado!

se relacionar com eles? Devemos tentar criar situações de comunicação em que as estruturas gramaticais sejam úteis a expressão de ideias, experiências, opiniões, sentimentos, etc. Isso é, tentar pôr os alunos a comunicar e depois...

Deus sentiu que tens espaço para procurar. Já está! :)

Se quiseres reagir a este texto, terei muito gosto em continuar a nossa conversa. Ajuda-me a tua pergunta! :)

Cecília 18/04/2006

* Se o tema não se adequa ao ensino de passivo, por exemplo, por que não escolher outro + facilmente enquadado? Para que se abordam os temas nas aulas. os temas já estão definidos como (form) o fizeram desde o início do ano, e os tópicos de gramática igualmente.

Figura 31: Exemplo de escrita dialógica com a Cecília

O impacto positivo da prática de reflexão escrita (dialógica) no desenvolvimento de competências profissionais é, de um modo geral, reconhecido, tanto pelos estagiários como pelas supervisoras, como revelam também as seguintes afirmações registadas durante as entrevistas:

(...) aprendemos a ser mais fortes, a lidar melhor com as críticas e a tentar geri-las e ultrapassá-las”
(Estagiária, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

“Eu acho que a reflexividade e a autodirecção foram sendo desenvolvidas sempre ao longo do estágio e contribuíram sem dúvida, para a nossa autonomia”; “eu, a sério, eu já vejo isso até fora do contexto da escola” (Estagiária, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

_ “ Eu acho que os ajudou a reflectir mais, e a perceber mais como é que funciona o processo ensino/aprendizagem...

_ e é bom para a própria pessoa se conhecer melhor, como pessoa, não só como professor, como pessoa”

_ e para que o supervisor a vá entendendo também melhor.

_ Eu acho interessante esta escrita dialógica, acho interessante.

_ Acho que isso implica muito tempo e muita dedicação. Não seria possível no outro modelo”
(Supervisoras, Esc. Sec.D. Maria II, entrevista)

É assim, eu penso que o tempo que eles dedicam a fazer isso [reflectir por escrito], não estão em contacto com os outros, estão no seu tempo, demoram o tempo que precisam, talvez faça com que a reflexão seja mais rica, não é, mas mesmo assim penso que há sempre a necessidade de uma conversa, de clarificar algumas situações. (Supervisora, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

No final do ano lectivo, apresentei, no Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), uma comunicação sobre a experiência, mas, em coerência com o carácter dialógico da abordagem, achei que seria interessante fazer-me acompanhar dos meus estagiários. Quatro deles aceitaram o desafio, e cada um apresentou a sua perspectiva sobre esta dimensão do processo supervisoivo. Passo a citar alguns excertos do texto que colaborativamente redigimos (Barbosa et al., 2008), em estilo dialógico, servindo-me da sua voz para me ajudar a descrever esta dimensão do processo.

Mariana

A nova modalidade de estágio pedagógico, iniciada em 2005/06, permitiu desenvolver uma reflexão escrita um pouco diferente, porque dialógica. (...) A disciplina de Metodologia havia já permitido iniciar um processo em que as reflexões escritas davam lugar a *feedback* por parte da docente da mesma e este último a novo *feedback* por parte dos alunos. Foi o que aconteceu comigo. No estágio, contudo, sendo que a docente da disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão se tornou Supervisora da Universidade de Inglês e Alemão (embora possamos também ver o conceito “Supervisora” no sentido de “superVisão”, continuo a preferir o termo “Supervisora”...), esta mera

troca de mini-respostas tornou-se uma verdadeira escrita dialógica (...)

De certo modo, esta estratégia surgiu espontaneamente, de necessidades, de desejos, do carácter democrático que a relação entre Supervisora e Estagiários assumiu e do relacionamento interpessoal que se foi criando. Por outro lado, julgo poder dizer que o facto de a Supervisora pretender analisar todo o desenvolvimento de competências no nosso processo de formação para um estudo aprofundado em crescimento conduziu também a este espírito aberto que demonstrou ter e possibilitou a experimentação de muitas outras novas (e também resultantes de necessidades) estratégias supervisivas (...). Do mesmo modo, se, por um lado, a boa relação interpessoal que se tinha iniciado no ano lectivo anterior contribuiu para uma escrita cada vez mais dialógica, também esta, por outro, desenvolveu fortemente o relacionamento interpessoal entre Supervisora e Estagiária(o), dando lugar a uma escrita que, embora sempre respeitante de uma linguagem cada vez mais técnica e especializada, recolheu para si gradualmente *smileys* e vistos (✓), representantes de aprovação e concordância. A estes juntaram-se sugestões de leituras úteis ao estágio e à nossa formação profissional e outras mais pessoais, como fosse, a propósito de algo, o conto O menino que escrevia versos de Mia Couto. Curiosamente, mesmo em termos mais profissionais (claro que quem conhece o conto de Mia Couto sabe que este também pode ser visto de um prisma de todo profissional...), também eu tive oportunidade de sugerir à minha Supervisora algumas leituras que me chegaram às mãos e que tinha toda a curiosidade e prazer em partilhar. Foi assim que se desenvolveram atitudes como a abertura, a valorização do risco, a iniciativa e a cooperação, sem nunca desprezar uma forte autenticidade. Sempre com vista à minha formação pessoal e profissional, foi através desta reflexividade conjunta, com base num questionamento contínuo mas relevante por parte da Supervisora, que desenvolvi não só a minha capacidade de compreensão e mudança dos contextos mas, acima de tudo, a minha auto-direcção.

Em termos gráficos, recebia cada reflexão minha, escrita a computador, com as margens preenchidas pela Supervisora com questões, comentários e sugestões. Respondia a caneta de cor diferente, sempre com a data no canto superior esquerdo da primeira página da reflexão e quantas vezes estas respostas recebiam outras ainda, às quais eu voltava a responder e por aí fora, num constante aprofundamento necessário de questões intimamente ligadas à minha formação (e, por que não, à da Supervisora!) pessoal e profissional. O mesmo acontecia simultaneamente com muitas reflexões de teor diferente, resultando em folhas (unidas por razões variadas com o mesmo fim) coloridas com texto e caligrafias distintas a mil e uma cores, sublinhados, setas, vistos, *smileys*. Uns assuntos conduziam a outros e uma discussão que começou em Dezembro poderia acabar apenas em Março. Também os textos sugeridos tinham direito à cor da caneta nas margens das suas fotocópias. Num destes comentários dizia eu já a 20 de Fevereiro de 2006: «A reflexão e, essencialmente, todo o *feedback* resultante desta têm-me ajudado a crescer. E aqui não tenho dúvidas.»

Como foi dito ao longo de todo o último encontro do GT-PA, a reflexão faz-nos mudar como pessoas, inevitavelmente... E por que não mudar em diálogo?

Isabel Barbosa

(...)

Cecília

Quantas não são as pessoas que se julgam auto-suficientes num mundo no qual cada vez mais se espera, quase como se exige, que cada um corra por si e esqueça o próximo?

Foi num novo contexto que percebi que para saber ser mais, tinha que saber que ler e escrever mais seriam uma mais-valia para mim e para brotar enquanto semente de professora. Mas isto não aconteceu só através da normal fotossíntese, para uma semente de professora crescer é preciso ter alguém que a regue de vez em quando, porque todos sabemos que uma planta se for regada de mais não sobrevive. A minha fonte de água foi a professora Isabel Barbosa. Foi ela com a sua pré-disposição para tratar de um jardim selvagem. Foi graças ao seu reforço positivo que eu consegui fortificar as minhas raízes e beber da sabedoria que ela pôs ao meu dispor. (...) A reflexão dialógica nasceu também do meu crescente envolvimento no processo de reflexividade. Isto só aconteceu porque senti também a preocupação da professora /supervisora em guiar-me para a procura de respostas que só eu poderia encontrar. Se não fosse o seu reforço positivo e eu perceber que o seu objectivo não mais era do que eu saber direccionar o melhor possível as minhas raízes e crescer de forma saudável, jamais teria embarcado neste barco da escrita dialógica.

Isabel Barbosa

O testemunho da Cecília faz-me sentir que, se mais não tivesse conseguido, nesta minha tentativa de ajudar os meus estagiários a crescer em competência e gosto pela profissão, já teria valido a pena! Penso que o caso dela ilustra o processo de desenvolvimento a que a seguinte citação faz referência:

“Only through education does one come to be dissatisfied with his own knowledge, and only through teaching others does one come to realize the uncomfortable inadequacy of his knowledge. Being dissatisfied with his own knowledge, one then realizes that the trouble lies with himself, and realizing the uncomfortable inadequacy of his knowledge one then feels stimulated to improve himself. Therefore it is said , ‘the processes of teaching and learning stimulate one another.’”

Confucius, circa 500 BCE

Ricardo

Quanto ao retorno para esta audiência, não me cabe a mim julgá-lo, mas penso que se mais não for, ficaram com mais um exemplo do uso da autonomia nas estratégias de supervisão, de modelos de reflexão e, acima de tudo, com um belíssimo exemplo de relacionamento interpessoal entre supervisora e estagiários. (...)

Por tudo isto, resta-me apenas uma palavra de apreço à organização do evento pela oportunidade concedida e outra, muito especial, à minha, nossa, supervisora por tudo o que me proporcionou e que ela sabe quanto valor tem. Por tudo, é simples mas é sentido, muito obrigado a todos.

Isabel Barbosa

Na sua diversidade, destaca-se um aspecto comum a todos e que me é muito grato constatar – todos valorizam a dimensão relacional do processo de supervisão, factor que considero particularmente determinante do sucesso do que para mim um núcleo de estágio deve ser – uma pequena comunidade de aprendizagem (...).

5.2.2. Pedagogia escolar

A *pedagogia escolar* constitui outra das dimensões de reflexão e análise dos portefólios, no âmbito da qual foi possível identificar dois principais enfoques – *contexto de E/A* e *processo de E/A*. No quadro 25 apresenta-se uma lista dos tópicos que se enquadram em cada um destes enfoques.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Contexto de E/A<ul style="list-style-type: none">○ cultura escolar○ grupo turma○ discurso oficial▪ Processo de E/A<ul style="list-style-type: none">○ objectivos de E/A○ estratégias de E/A○ papéis pedagógicos○ actividades○ abordagens pedagógicas/confronto com a literatura○ relacionamento interpessoal○ interacção pedagógica○ gestão do programa○ gestão do tempo/recursos○ poder na sala de aula○ focalização no aluno○ acção do professor vs. aprendizagem○ articulação dos passos da aula○ integração de competências○ pedagogia para a autonomia vs. Segurança do prof., nível etário e personalidade dos alunos, cultura escolar)○ avaliação(processual)○ constrangimentos contextuais(ex: espaço físico)○ experimentação○ interpretação/fundamentação da prática○ avaliação das práticas○ papel dos alunos como observadores da prática○ dificuldades do/a estagiário/a○ identificação de alternativas |
|--|

Quadro 25: Dimensões de reflexão dos portefólios – pedagogia escolar

No que respeita a aspectos do *contexto de ensino/aprendizagem*, os estagiários referem várias vezes alguns constrangimentos derivados duma cultura escolar caracterizada por uma relativa desvalorização de atitudes de assiduidade e pontualidade, como ilustram os seguintes excertos:

- Esperei que o resto da turma chegasse para poder dar início à minha aula. E eles lá foram chegando e consegui, com os oito que foram à aula, fazer o trabalho de grupo. (Cecília)
- O que realmente acontece é que os alunos estão habituados a chegar mais tarde, como se de um direito inalienável se tratasse. Já consultei todos os artigos possíveis, e em nenhum está escrito que eles têm esse direito e muito menos esse dever. ☺ (Cecília)

São também objecto de reflexão os antecedentes escolares dos alunos, atribuindo-se à sua experiência num ensino mais tradicional, marcado por uma pedagogia da dependência (Vieira, 1997), as dificuldades em envolvê-los em actividades que requerem um papel mais activo da sua parte:

- É um facto que se os alunos vêm de um ensino mais tradicional, transmissivo, em que nunca têm de pensar por si, o professor vai enfrentar grandes dificuldades ao implementar uma pedagogia mais comunicativa e reflexiva. Sabemos que sim, e discutimos este aspecto com particular relação ao 10ºK, ainda bastante infantil nesses termos e noutros mais. É uma tarefa difícil. É por essa e por outras razões que professor “[...] talvez seja a profissão mais orgulhosa [é um prazer, é um desafio] e, ao mesmo tempo, a mais humilde que existe. (Mariana)
- Parece-me que no caso do 11º ano é muito mais fácil conceder autonomia aos alunos do que no 10º. Isto pode ter a ver com o facto de alguns alunos deste ano poderem ainda não ter atingido o grau de abstracção devido, o que torna mais difícil a tarefa de os consciencializar para a aprendizagem da língua, para a finalidade pedagógica das tarefas propostas e de lhes conceder um lugar de decisão, seja este consciente ou não. O grande factor de constrangimento tem precisamente a ver com os antecedentes escolares destes alunos, sendo que há uma tendência generalizada por parte dos professores para não implementarem uma pedagogia para a autonomia ou para o fazerem apenas a partir do ensino secundário. (Mariana)

A cultura escolar, como factor contextual, é também abordada nas entrevistas, registando-se as seguintes opiniões, por parte das supervisoras das duas escolas, confirmando-se a visão apresentada nos portefólios dos estagiários:

Pronto, é uma cultura mais de dependência, não é, mas eu acho que são alunos abertos à mudança.. (Supervisora,, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

É uma escola mais tradicional, isso é, mas já tem muita gente nova. (Supervisora, Esc. Sec. D. Maria II, entrevista)

Por outro lado, o discurso oficial, nomeadamente o programa de Inglês, é referido como um factor contextual facilitador da adopção duma pedagogia centrada no aluno,

uma vez que advoga a adopção duma pedagogia para a autonomia, em consonância com a estratégia de formação proposta pela equipa de supervisoras da universidade:

- A verdade é que se, por um lado, devemos estar abertos à necessidade efectiva da combinação de diferentes ideias, por outro foi um sentimento de segurança ver as competências, a pedagogia para a autonomia e os projectos de investigação-acção (cf. nomeadamente p.31 e 41-42), acerrimamente defendidos pela universidade, explicitamente expressos ao longo de todo este programa. (Mariana)

Esta leitura do programa encontra confirmação num estudo comparativo entre os programas de quatro disciplinas do 10º ano, incluindo o de Inglês, em que participei (Silva et al, 2006, 2009).

O *processo de ensino/aprendizagem* é, contudo, o tópico sobre o qual os estagiários mais amplamente reflectem, uma vez que são as diferentes dimensões da prática que constituem objecto de descrição e análise, por referência aos princípios e pressupostos pedagógico-didácticos defendidos no âmbito do projecto de formação em que estão envolvidos. Neste contexto, merece particular atenção a natureza das actividades realizadas na sala de aula, no enquadramento de uma abordagem comunicativa da LE, bem como de alguns parâmetros caracterizadores de actividades promotoras do desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos (Vieira, 2001), tais como transparência, adequação e integração:

- (...) mas os exercícios retirados do livro deram um carácter mecânico às regras de utilização das frases infinitivas, retirando o carácter comunicativo à aprendizagem da gramática. (Cecília)
- Devo confessar que a correcção da actividade de ligação de conceitos com as suas definições não foi muito bem conseguida, talvez porque o próprio exercício não estava bem formulado. São pormenores que fazem toda a diferença, no que toca à clareza e transparência. (Cecília)
- Além disso, tento sempre que estes aprendam a gramática de um modo indutivo e em contextos o mais autênticos possível, experimentando também a utilização da mesma em situações mais comunicativas. (Mariana)
- A minha surpresa foi grande quando notei que esta abordagem se adapta às concepções de ensino-aprendizagem presentes no Q.E.C.R.L. O mesmo acontece, como já referi com surpresa em reflexões anteriores, com uma pedagogia para a autonomia ou uma abordagem comunicativa, sendo que a segunda vai perfeitamente de encontro a esta abordagem que agora trato. (Mariana)
- Tentarei combinar sempre a competência linguística com a competência estratégica, pois só este ensino é real, só este “aprender a aprender” é que permite que possamos ir mais além

quando estamos sozinhos, sem mestre. (Mariana)

- Comecei por planificar a primeira lição com o cuidado de ela ser, pelo menos, interessante para os alunos. Um tópico que lhes despertasse vontade de se expressarem dar-lhes-ia hipótese de praticar um pouco na língua-alvo. Depois, porque também se trata aqui do meu próprio processo de formação, tentei que fosse toda ela centrada no manual dos alunos, para desenvolver a minha competência de trabalhar com esse material. Um guia que contém os temas constantes do programa da disciplina e que, supostamente, está de acordo com as teorias pedagógicas actualmente vigentes: um dos principais instrumentos de trabalho de um professor. (Ricardo)
- (...) Em relação à gramática surgir em contextos de comunicação, é importante que aconteça, ou que, pelo menos, eles compreendam que é para isso que ela serve, mas nem sempre é possível. Primeiramente eles têm que a praticar, para aprender. Só depois a podem utilizar em contextos reais. (Ana)

Além deste aspecto do processo de ensino/aprendizagem da LE, fazia parte dos objectivos da acção docente destes estagiários promover o desenvolvimento da autonomia dos alunos, em articulação com o desenvolvimento dos seus projectos de I/A. As suas reflexões revelam, em vários momentos do processo de formação, este propósito, explícito nos seguintes excertos:

- Quanto ao projecto de I/A, vou tentar conferir mais autonomia aos alunos e deixá-los serem eles a experimentar novas estratégias de aprendizagem de vocabulário em vez de os pôr a resolver actividades. (Cecília)
- Concluindo, nestas aulas tentei fazer com que os alunos tivessem um pouco mais de autonomia naquilo que mais interessa, que é a sua aprendizagem e o modo como o fazem. (Cecília)
- Neste momento, acredito sinceramente que seja possível deixar de pedir aos alunos que simplesmente “vomitem” matéria. Todos sabemos que quando se vomita, não há sossego enquanto não se vomitar tudo o que se comeu. Acredito que isto seja facilmente resolvido com uma estratégia de aprendizagem ao pequeno almoço, um pouco de reflexão ao almoço e alguma autonomia ao jantar. A má disposição não se cura sozinha. Mas para isso cá estamos nós, os professores de estetoscópio da afectividade na mão e óculos da empatia na ponta do nariz. (Cecília)
- O próprio projecto que desenvolvemos alertou-me para a necessidade de vermos no centro da educação os alunos e prepararmos as nossas aulas em função deles e do que devem, precisam e querem aprender. (Adelaide)
- Senti necessidade de desenvolver actividades que promovam uma maior autonomia do aluno, como já mencionei. (Mariana)

Mas também se encontram exemplos de análise autocrítica de constrangimentos ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, entre os quais se podem incluir factores inerentes ao próprio professor, como o seguinte excerto ilustra:

- De uma forma geral e em jeito de balanço, penso que cumpro os objectivos a que me tinha proposto e que consegui conduzir a aula em função do plano que tinha feito para a mesma; mesmo no que diz respeito aos papéis dos alunos, penso que foram cumpridos aqueles que eu tinha previsto e cujo principal objectivo era possibilitar que durante a aula os alunos tivessem a maior autonomia possível. Apenas nos momentos iniciais e talvez devido ao meu próprio nervosismo, a aula foi mais conduzida por mim do que aquilo que eu tinha previsto; no entanto com o decorrer da aula fui concedendo aos alunos a autonomia que me parece que eles devem ter. Aqui talvez possa estabelecer uma relação directa entre o meu nervosismo e a pouca autonomia dos alunos: quanto maior é o meu nervosismo menor é a autonomia dos alunos e quanto maior é a minha necessidade de segurança maior é o nervosismo e, conseqüentemente, menor autonomia têm os alunos. (Cláudia)

A reflexão não se limitou à expressão de intenções de carácter geral, sendo possível identificar vários exemplos de referência aos diferentes parâmetros de uma pedagogia para a autonomia, nomeadamente aos papéis pedagógicos desempenhados por alunos e professores. Os estagiários não só expressam intenções e teorias pessoais, mas também analisam a prática de forma crítica, apontando falhas e, por vezes, formas alternativas de acção, o que revela capacidade de problematização e reconstrução de teorias e práticas (Smyth, 1989):

- No que diz respeito aos princípios pedagógicos parece-me que, tendo eu uma visão do ensino centrado no aluno, não posso subscrever (...) princípios pedagógicos em que os alunos desempenham um papel mais submisso e em que tudo esteja centrado no professor, especialmente porque defendo que num processo de ensino/aprendizagem talvez o aluno desempenhe um papel tão ou mais importante do que o que é desempenhado pelo professor. (Cláudia)
- Na correcção dos exercícios de leitura talvez tivesse sido muito mais benéfico para os alunos se eu os tivesse envolvido mais na correcção dos mesmos. (Cláudia)
- Ainda acerca desta aula queria também referir o facto de, na minha opinião, o D. não ter conduzido a aula em função dos papéis que tinha destinado aos alunos para o decorrer da aula. Apesar de ter planeado a aula para que os alunos tivessem a maior autonomia possível, não conseguiu atingir os seus objectivos pois na minha opinião a maioria da aula foi de facto conduzida pelo D. e talvez tenham sido escassos os momentos em que os alunos puderam usufruir do nível de autonomia desejado. (Cláudia)

- O papel do professor não é só expor teoria, ensinar técnicas e avaliar, mas sim partilhar valores, ensinar a pensar e agir em sociedade, alimentar sonhos, ajudar a ultrapassar dificuldades e obstáculos. (Adelaide)
- A actividade que se seguiu foi outro dos momentos que, na minha opinião, foi excessivamente conduzido por mim. Os alunos seguiram as minhas instruções, leram os textos (...) o que fiz foi verificar até que ponto tinham respondido o mesmo que eu. Quando não o fizeram, conduzi-os às respostas que queria ouvir. Sinto que me limitei a recolher respostas sem verificar até que ponto os alunos perceberam o que leram e o que responderam. (Adelaide)
- De seguida, à luz dos mesmos pressupostos relativamente aos alunos, havia que preparar a segunda lição. (...) Actividades a serem criadas pelos alunos para os pares realizarem e espaço para eles exprimirem as suas opiniões foram outras das intenções que me propus para esta aula, tentando desta forma desenvolver a minha capacidade de adaptar e conceber tarefas promotoras de alguma autonomia nos alunos. (Ricardo)

Entre os papéis a desempenhar pelos alunos, é a reflexão que merece maior destaque. Referem a sua importância no processo de desenvolvimento dos alunos, sem deixar de referir as dificuldades sentidas no envolvimento destes no processo, bem como as implicações desta opção, principalmente no que respeita à gestão do tempo:

- Queria que eles reflectissem um pouco acerca da sua atitude perante o Alemão e aquilo que fazem para desenvolver as suas capacidades. Eles realmente deram a mão à palmatória, mas não sei até que ponto é que compreenderam a necessidade de repensarem as suas atitudes. (Cecília)
- Durante os 90 minutos da aula tive sempre presente um dos principais objectivos, que se prendia não só com a aquisição de vocabulário mas também com a consciencialização dos alunos para questões relacionadas com a sua própria aprendizagem. (Cláudia)
- (...) nesta aula penso que os objectivos que se prendiam com uma aula de língua estrangeira não foram atingidos na sua totalidade; no entanto penso que os objectivos que se prendiam com a consciencialização dos alunos em relação à sua própria aprendizagem foram atingidos. É evidente que esta é uma avaliação que não pode ser feita de forma imediata, mas penso que a partir desta aula os alunos vão com certeza passar a olhar para o dicionário de outra forma, ou pelo menos eu assim o espero. (Cláudia)
- Os alunos têm vindo a reflectir cada vez com mais facilidade sobre a sua aprendizagem, mas este continua a ser um passo complicado. (Mariana)
- Como é fácil ver, ficaram bastantes coisas por fazer nesta aula. É isto que acontece quando dialogamos com os alunos, algo tão útil para os esclarecermos, para que reflectam mais sobre a sua aprendizagem, para que se expressem em língua inglesa. Demora tudo mais tempo, mas vale a pena. (Mariana)

Além da reflexão, os estagiários apresentam exemplos da prática em que os alunos

desempenham também os papéis de experimentação, negociação e autodirecção, embora reconheçam que este é o mais difícil de conseguir:

- Julgo que esta aula se centrou mais no aluno do que é normal em aulas minhas, pois puderam falar, exprimir a sua opinião, elaborar questões, seleccionar quem deveria responder, escolher tópicos sobre os quais iriam falar. Ou se calhar foi uma focalização diferente. (Mariana)
- Tentei fazê-los pensar, centrar-me nas suas opiniões, conduzir o seu pensamento, tudo para que possam agir sobre a sua aprendizagem. Tenho a firme certeza de que o propósito não surtiu efeito em todos, nem em metade, mas sei que houve alunos para quem nestas aulas se aprendeu algo que vai além da própria aula. (Mariana)
- Têm experimentado e negociado. Pelo que me parece, a auto-direcção parece-me o mais difícil de atingir, encontrando-se ainda longe do horizonte da maior parte dos alunos. (Mariana)
- (...) preparar uma aula interessante e produtiva ao mesmo tempo, centrada nos alunos, tentando conciliar a circunstância deles com as minhas intenções e, acima de tudo, tentar que sejam os alunos a gerir, o mais possível, o decorrer do processo. (Ricardo)

Do ponto de vista do professor, é realçada a importância da relação interpessoal que este pode promover. A este respeito referem a proximidade afectiva e a empatia como condições facilitadoras da aprendizagem:

- (...) decidi ter uma actuação diferente para com o comportamento dos alunos, tentando uma proximidade que me ajude a resolver as suas dificuldades de concentração ou aprendizagem (..) (Mariana)
- O vestir a pele dos alunos e imaginar o que serão as suas necessidades, interesses, vontades e motivações (...) (Ricardo)
- Aquilo que me pareceu mais positivo nesta aula foi a relação que eu consegui criar com os alunos. (...) Acho que consegui criar com eles uma relação relativamente boa e que certamente me irá beneficiar nas próximas aulas, (...) (Cláudia)
- Acho importante estabelecer um contacto próximo com os alunos, ao contrário do que muitos professores possam pensar. Noto que quanto melhor os alunos nos conhecem, mais interesse têm em participar, em realizar os exercícios correctamente, ao mesmo tempo que querem mostrar que assim o fizeram. A turma do 11º ano lida connosco diariamente e por isso demonstram uma necessidade maior de nos agradar, de saber, de mostrar que sabem, de estar à altura. (Ana)
- Aos alunos é preciso muitas vezes fazer-lhes algumas vontades e dar um bocadinho de nós, para depois eles nos proporcionarem o mesmo. (Ana)

Uma outra questão várias vezes abordada nas suas reflexões é o recurso à LM nas

aulas de LE. Os seguintes excertos dão conta de crenças pessoais relativamente a este aspecto da interacção pedagógica e demonstram a tentativa de explicação da acção observada:

- Tal como já tinha referido anteriormente parece-me bastante válido o recurso à Língua Materna quando se trata de explicar pela primeira vez um item gramatical. Apesar de a A. ter tentado explicar em Alemão não me pareceu que os alunos tivessem ficado completamente esclarecidos quanto àquilo que iriam aprender naquela aula; acho que teria sido mais útil para os alunos ter ouvido esta explicação em português. (Cláudia)
- Tal como já referi no início, acho que toda a aula foi condicionada pelo tempo, ou seja, a Adelaide. tinha muitas actividades para uma aula de 90' (...) Na minha opinião este constrangimento poderia ter sido evitado se, como a própria Adelaide. disse, "não fosse tão ambiciosa e quisesse fazer tantas actividades numa aula". (...) A importância do tempo para a Adelaide foi tão grande que mesmo o recurso ao português se fez com maior frequência do que na aula passada, naquilo que na minha opinião foi uma estratégia para poupar tempo, (...) (Cláudia)
- Em relação ao exercício de leitura, considero que as instruções e as tarefas de leitura foram dadas de forma clara, apesar de mais uma vez eu ter recorrido ao português. Este recurso era desnecessário uma vez que os alunos tinham, na sua maioria, entendido o que lhes estava a ser pedido. (Cláudia)

A gestão do tempo, associada ao cumprimento da planificação, foi uma das preocupações que acompanhou todos os estagiários ao longo de todo o processo de estágio, sendo, por isso, objecto de reflexão na e sobre a acção, como se depreende da leitura do seguinte excerto:

- É claro que eu poderia ter cumprido o plano até ao final, mas uma vez que me parecia que os alunos estavam com dificuldades na realização de um determinado exercício, considerei na altura que a melhor opção a tomar seria assegurar que os alunos estavam a entender aquilo que lhes era pedido, nem que isso implicasse não chegar ao fim do meu plano de aula. É evidente que esta foi uma decisão que eu tomei em milésimos de segundo, no entanto continuo a achar que tomei a decisão mais acertada, pelo menos foi aquela que me pareceu iria trazer mais proveito para os alunos. (Cláudia)

Os estagiários fazem também avaliações mais ou menos globais do seu trabalho, permitindo ao leitor acompanhar o seu percurso de (re)construção de teorias (e) práticas, no que respeita a opções pedagógicas:

- Agora entendo que é preferível trazer poucas actividades, aprofundando e questionando-as, do que querer “dar tudo”, ensinar tudo de uma só vez, mas não ser consciencializado pelos alunos. (Ana)
- Embora o que disse no primeiro questionário se mantenha, tenho de acrescentar mais algumas ideias. Após ter experimentado, posso dizer que acredito numa pedagogia centrada no aluno, na sua expressão, na sua colaboração, na sua negociação, na sua decisão, na sua descoberta. Rejeito a filosofia do “magister dixit”. Procurarei basear-me numa abordagem comunicativa e numa pedagogia para a autonomia, embora conheça as dificuldades inerentes a estas (...). (Mariana)

A adopção de uma pedagogia centrada no aluno e no seu processo de aprendizagem é globalmente valorizada pelos estagiários, tendo a sua experiência como professores reforçado a sua convicção de que é uma opção favorável ao desenvolvimento integral dos alunos.

Também nas entrevistas se reflectiu sobre o impacto do projecto de I/A no desenvolvimento dos alunos, tendo as supervisoras de escola referido algumas das potencialidades e limitações que verificaram nos respectivos contextos:

“E mesmo fazer que os alunos percebam que estão a participar nessa que acaba por ser uma mais-valia para eles, a construção do seu próprio conhecimento, a torná-los mais activos, mais autónomos, não é?”

“Houve realmente alguma consciencialização?”

“Ah, capacidade de estudo também, lexical, ortográfica.”

“Eu penso que foi mais o aprender a aprender, a aquisição de estratégias para...” (Supervisora, Cooperativa de Ensino Ancorensis, entrevista)

“Ora bem, eu acho é que talvez tenham dedicado às vezes tempo demais ao projecto, e os alunos ressentiram-se um bocado – desculpa lá dizer-te isso...”

“Muitas estratégias e muito pouca prática.”

“Eu acho que os alunos preferem mais tempo para a prática do que propriamente para estar a reflectir sobre. Eu acho que lhes foi dado pouco tempo para a prática.”

“Acho que o 11º ano já está um bocado saturado com esses inquéritos, porque já fizeram o ano passado também, este ano outra vez, (...) é muito estágio à mesma turma, já há dois anos com estágio, e com projectos, acaba por ser um bocado demais, eu acho que eles se sentiram...”

“Eles reagem negativamente a isso”.

“Eles preferem aprender segundo os métodos deles próprios, estejam bem, estejam mal, foi o que eles disseram. E eles não queriam nada disso.”

“Se a turma fosse dos estagiários, provavelmente a continuidade seria diferente, seria mais sistemático e eles praticariam mais.”

“Mas os alunos do 10º não foram negativos, acho que até gostaram, e acho que (...) resultou porque também era novidade, talvez...” (Supervisoras, Esc. Sec. D. Maria II)

Penso que esta última visão, algo negativa, do impacto do projecto na aprendizagem dos alunos revela o que os estagiários sentiram como um certo desfasamento entre a acção das supervisoras da escola e da universidade. Na verdade, e como a própria supervisora refere, o facto de as turmas não pertencerem aos estagiários provocou descontinuidades no trabalho, expondo os alunos a uma alternância de abordagens que os pode ter levado a preferirem “os métodos deles próprios, estejam bem, estejam mal”, certamente muito menos exigentes tanto para si próprios como para os professores, uma vez que não implicam qualquer tipo de questionamento das práticas. Implícito nestas afirmações parece-me estar um certo cepticismo relativamente à estratégia supervisiva adoptada pela equipa da universidade, segundo a qual se questionam abordagens pedagógicas predominantemente centradas no ensino e no professor. Esta atitude pode ser explicada com base nas concepções dos professores sobre estratégias de aprendizagem, entre as quais figura a convicção de que têm um carácter individual e idiossincrático (Veiga Simão, 2004a: 85):

“Há professores que acreditam que as estratégias de aprendizagem correspondem a formas pessoais de pensar e de gerir a informação. Por isso, afirma-se que ‘cada aluno tem as suas próprias estratégias e que é muito difícil mudar as estratégias pessoais dos estudantes’. Parece, pois, que as estratégias fazem parte do estilo pessoal de cada um para fazer frente aos problemas de aprendizagem, assumindo-se que cada aluno vai ‘descobrir’ aquilo que melhor lhe serve para aprender. Por isso, supor que as estratégias para aprender dependem quase exclusivamente das características pessoais leva à crença de que não serve de muito ensinar aos alunos novas formas de proceder.”

Apesar das dificuldades encontradas, em certa medida determinadas por uma cultura de dependência, que ainda parece ser dominante, o seguinte extracto da apreciação crítica do projecto de I/A é bastante eloquente, no que se refere ao reconhecimento da validade pedagógica duma abordagem centrada no aluno:

- Gostava que alguém tivesse lutado pelo mesmo durante a minha aprendizagem inicial, que tivesse acreditado na sua importância, na promoção da autonomia e me tivesse consciencializado para este facto, como nós o fizemos ou tentámos durante este ano. (Ana)

Algumas das tentativas a que esta estagiária se refere estão patentes em aulas que o seu grupo incluiu no portefólio do projecto de I/A, nas quais se pretendia, de forma intencional, promover o desenvolvimento da competência de aprendizagem dos alunos, tendo como referência os parâmetros segundo os quais tinham sido analisadas as práticas dos estagiários no âmbito do estudo de caso realizado no ano anterior.

5.2.3. Sujeitos em formação

Enquanto instrumentos de registo e reflexão sobre a prática, os portefólios de estágio espelham também a dimensão pessoal da realidade, no que respeita aos próprios estagiários e respectivos alunos (Quadro 26). O carácter pessoal destes documentos (Sá Chaves, 2005) manifesta-se na expressão de crenças, sentimentos, dilemas e expectativas, frequentemente em confronto com as características pessoais dos alunos, cujas dificuldades, atitudes e reacções constituem factores condicionadores da acção docente.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estagiários <ul style="list-style-type: none"> ○ características pessoais ○ visão de educação ○ relação com a profissão ○ sentimentos ○ dilemas/dúvidas ○ expectativas ○ valores ○ teorias subjectivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ características pessoais ○ dificuldades ○ atitudes/hábitos ○ percurso escolar ○ participação ○ desempenhos ○ reacções
--	--

Quadro 26: Dimensões de reflexão dos portefólios - sujeitos em formação

Apesar dos habituais constrangimentos à espontânea revelação de características intrapessoais, a leitura dos portefólios permite o acesso a alguns aspectos da dimensão afectiva do processo de formação, a qual é indissociável dos diversos factores contextuais. No início do ano de estágio, por exemplo, e em reacção às mudanças com que estes estagiários foram confrontados, verifica-se uma grande necessidade de expressão de sentimentos, por vezes assumidos como colectivos, como revelam os seguintes excertos:

- É assim que eu me sinto neste momento: atrofiada. (Cecília)
- Mas o que é que fez com que ainda não me tivesse ocorrido a hipótese de desistir? Não sei se é esperança, mas acho que é algo parecido. (Cecília)

- (...) apetece-me dizer que por maior que alguma vez tenha sido o choque da notícia da mudança para alguém, nunca foi tão grande como o choque dos actuais estagiários os quais escolheram o seu curso porque procuravam um determinado regime e sabem que ano de estágio só há um. A tristeza é grande quando pensamos que perdemos a oportunidade de alguma vez ter um “espaço a sós” com os nossos alunos, quando pensamos na possibilidade de sermos encarados como professores que também são obrigados a participar em reuniões de departamento ou outras que concernem apenas aos verdadeiros professores, quando pensamos que não recebemos um ordenado (...) (Mariana)
- Não quero queixar-me mais, mas queria, também em forma de diário e desabafo, menos formal e dedicado, deixar aqui o registo da minha mágoa. (Mariana)
- (...) surge um desejo forte de nos deixarmos levar pela corrente e fecharmos o caderno da evolução que nos havia sido oferecido. (Mariana)
- (...) contraponho o conceito de problema, associado à tristeza que nos causa a nossa circunstância, como obstáculo à realização de aprendizagens. (Ricardo)

Expressam também dificuldades sentidas no exercício das suas funções, bem como sentimentos suscitados pelas diferentes situações que viveram ao longo do ano. O portefólio revela-se um importante instrumento de análise intrapessoal, permitindo a explicitação de emoções, o que, em certos momentos, pode ter um importante efeito catártico:

- O nervosismo nunca deixa de estar presente em alturas de grande responsabilidade. (Cecília)
- Eu própria sinto dificuldades em comunicar quando os alunos estão em tal alvoroço que não ouvem nada do que lhes é dito. (Cecília)
- Era bem cedo, mais cedo do que o costume, quando cheguei à sala e me deparei com um cenário deveras triste, triste na medida em que tinha planificado as actividades para quinze pessoas e só uma é que se tinha dado ao mesmo trabalho que eu... (Cecília)
- No final da aula saí descontente e com a sensação de que não tinha cumprido o meu objectivo. (Adelaide)
- O pior chegou com as aulas! O receio de errar e de não estar à altura, chegavam a paralisar-me. (Adelaide)
- Se os primeiros segundos foram de tremores e suores frios, os minutos seguintes foram antes uma sensação de segurança e domínio. (Mariana)
- Assustei-me quando num período mais inicial do estágio me pareceu que estava a aderir a tudo o que se passava na escola (...) (Mariana)
- Cheguei ao fim com uma sensação muito grande de frustração e decepção (Mariana)

A par das preocupações pessoais inerentes ao seu novo estatuto e condições de

trabalho, os estagiários desde cedo tomam os alunos como objecto de reflexão, uma vez que têm oportunidade de se familiarizarem com as turmas das supervisoras antes de iniciarem a sua própria prática lectiva. Mas é com o início desta actividade que os alunos se tornam um dos principais focos da sua atenção e, conseqüentemente, objecto de reflexão mais frequente nos seus portefólios. Sem deixarem de revelar aspectos do seu próprio perfil pessoal e profissional, os estagiários dão particular relevo às características dos alunos e à forma como reagem às actividades propostas. Os seguintes excertos expressam a relação de interdependência entre a adesão dos alunos às actividades e o sentimento de realização do professor, o que revela a importância de ‘significant others’ na construção (do conhecimento) de si próprios (Tennant, 2005):

- Foi então que o toque de saída, um misto de satisfação e frustração, interrompeu a leitura do último texto, mas a falta da confusão normalmente gerada por este toque e a vontade demonstrada pela turma de ouvir o texto do último grupo, mesmo sendo o último tempo, deixou um travo de compensação para o facto de ter ficado sem tempo para a eleição do texto vencedor. Nas cinzas da minha primeira aula ficava a satisfação da aceitação do meu plano e o agrado que os alunos demonstraram nas actividades que propus. (Ricardo)
- Já se tinha referido várias vezes que a turma era acessível e muito participativa e é muito gratificante ver o entusiasmo com que os alunos tentam participar e mesmo a atenção que nos é dispensada quando estamos na posição de alguém que lhes está a ensinar coisas novas que eles realmente querem aprender. (Cláudia)
- Para finalizar, a aula correu bem e na minha opinião o mais importante foi os alunos terem gostado não só da aula mas também dos materiais que a Adelaide teve o cuidado de escolher para esta aula. (Cláudia)
- (...) a falta de motivação da maior parte dos alunos e a sua lentidão. Trata-se de alunos que não estão habituados a um ritmo rápido, algo a que terei (teremos) de os habituar. Entristeceu-me e desiludiu-me face à profissão chegar ao fim e pensar que todo o trabalho de uma planificação não significava absolutamente nada para estes alunos, pois era apenas mais uma aula em que o “chato do professor queria que eles fizessem tantas actividades. (Mariana)
- Consegui, no entanto, cativar a atenção da maior parte dos alunos, o que me deu algum alento para continuar, uma vez que nas aulas anteriores me sentia desencorajada de cada vez que um aluno estava a olhar para trás e com o pensamento dedicado a outros assuntos que não aquele apresentado por mim. Cheguei até a ter a sensação de rendição (...) (Cecília)
- Foram aulas que me deram prazer ao longo de todos os passos. Mais importante, senti que os alunos tiram proveito, apesar de nesse âmbito ter aspirações muito mais altas. (Ricardo)
- Felizmente, e para satisfação minha, a história foi entendida por todos (...) (Adelaide)
- Fiquei desmotivada ao ver a desmotivação deles. Há sempre uma tristeza que nos consome. (Ana)

- Esta aula foi uma aula mais gratificante que a anterior, dado terem sido introduzidas palavras novas e, como o entendimento foi total, senti-me realizada. (Ana)

Esta dimensão dos portefólios dá conta da complexidade da relação pedagógica, não só porque cada turma encerra uma realidade única, mas também porque as atitudes dos alunos são influenciadas por inúmeros factores contextuais. Daqui deriva alguma instabilidade na sua forma de estar, sendo a natureza da participação dos alunos frequentemente associada às propostas didácticas dos estagiários. Deste modo, existem abundantes registos de envolvimento activo dos alunos nas actividades, permitindo uma visão da dinâmica das aulas, quer na perspectiva do professor em acção, quer na de observador dos colegas. Os seguintes excertos realçam uma visão positiva do envolvimento dos alunos nas actividades, em diferentes momentos e em diferentes contextos:

- Foi bom ver que os alunos se empenharam na tarefa. (Cecília)
- A variedade dos materiais permitiu um envolvimento e participação dos alunos mais equilibrada e uma maior reflexão por parte destes em relação à sua postura face à aprendizagem de vocabulário. (Cecília)
- (...) os alunos manifestaram grande vontade de participar, todos leram e foram escrever no quadro. (Adelaide)
- A actividade de vocabulário, com a qual pretendia dar a conhecer algumas técnicas de aquisição e mobilização de vocabulário novo, (...) foi muito bem recebida pelos alunos. (Adelaide)
- Vi o prazer que estavam a sentir! (Mariana)
- A abertura foi grande, assim como a participação foi variada e ordenada. Senti que à excepção do que aconteceu no último momento da aula, já referido, houve grande adesão por parte dos alunos, particularmente porque puderam expor-se. Têm gosto em que se lhes peça a opinião, o que pude verificar no primeiro momento da aula (...) (Mariana)
- (...) e o entusiasmo dos alunos também contribuíram para esta visão do valor da aula. (Ricardo)
- Na generalidade, a turma reagiu muito bem a todas as actividades propostas e resolveram com relativa facilidade os problemas que lhe foram surgindo. (Ricardo)
- (...) ao longo da aula os alunos se mostraram atentos e participativos, tentando sempre participar, mesmo quando não tinham a certeza daquilo que lhes era pedido. Acho que esta turma é sempre muito simpática e que os alunos tentam sempre participar, mostrando que estão interessados e motivados para aprofundarem o seu conhecimento da língua alemã, com as devidas excepções, é claro. (Cláudia)
- Claro que o jogo funcionou e os alunos reagiram muito bem a esta ideia, o que serviu também

para mostrar a reacção dos alunos a este tipo de actividade. (Cláudia)

- Durante a realização das actividades e correcção das mesmas, foi muito bom notar nos alunos uma grande vontade e interesse em executar os exercícios correctamente e de mostrar que assim acontecia. Foi curioso também notar que permaneceram em silêncio, não perturbando o funcionamento da aula, interrompendo sempre de forma oportuna. (Ana)
- Durante estes momentos, os alunos mostraram interesse em participar e aprender (...) Houve mesmo certas alturas em que os alunos demonstraram agrado, ouvindo-se expressões do género “Que fixe!” (Ana)
- Foi bom ver a curiosidade dos alunos no que respeita à aquisição deste novo vocabulário. (Ana)

Mas nem sempre a participação dos alunos foi considerada satisfatória. Conscientes da importância do seu papel no processo de aprendizagem, todos os estagiários centram a sua observação nessa dimensão, constatando, em alguns casos, que os progressos não correspondem aos objectivos definidos. Existem várias referências à passividade e/ou desmotivação dos alunos, um dos principais constrangimentos ao desenvolvimento da sua autonomia:

- No final da aula, a sensação com que fiquei foi que aquele aluno é completamente desinteressado e que dificilmente se conseguirá motivar para a aprendizagem do alemão. (...) parece-me sobretudo que o problema dele está sobretudo relacionado com o facto de ele não ter vontade nem sequer mostrar o mínimo interesse em aprender, ao contrário do que acontece com outros alunos que revelam dificuldades normais de quem está no início da aprendizagem de uma língua estrangeira. (Cláudia)
- Há uma tendência generalizada por parte dos alunos para chegarem depois do segundo toque, o que também é de corrigir. (Mariana)
- Eles continuam à espera que os professores lhes dêem tudo feito e que não tenham de se questionar. Este, para mim, foi um constrangimento constante nesta aula, o facto de os alunos terem dicionários à sua disposição e mesmo assim continuarem a pensar que o professor está na sala para os servir, que de cada vez que eles levantam o braço eu tenho de os atender, fazendo-me acompanhar da bandeja do conhecimento. (Cecília)
- Tenho de concluir que os alunos têm ainda muita dificuldade em identificar o que é melhor para si e em nomearem-se agentes da sua aprendizagem, dando todo o protagonismo ao professor. (Mariana)
- De salientar é talvez a falta de vontade de aprender e a falta de responsabilização pela sua aprendizagem visível na maior parte dos alunos, (...) Se não fosse esta postura por parte de alguns, teria saído da sala de aula no dia 18 e 19 muito feliz. (Mariana)
- Eles são capazes de o fazer bem mais vezes, mas ainda sentem constrangimentos em cometer erros, ainda não perceberam que não faz mal errar. (Cecília)
- A primeira coisa que perguntei aos alunos foi se tinham feito o trabalho de casa. Em *dezanove*,

cinco levantaram os dedos. I rest my case! (Cecília)

- Apesar da vontade e predisposição para participar, reparei que os alunos não retinham vocabulário suficiente para construir frases completas e livres em relação às imagens. (Adelaide)
- Mas o medo de falar, de errar ainda está muito presente e os alunos sentem receio ou não se sentem à vontade para expressar as suas opiniões. (Ana)
- Começando por perguntar o que eles tinham aprendido nas aulas passadas, foi com espanto que me dei conta de que eles andam aqui “por ver andar os outros”. Eu sei que já passei pelo mesmo, tive as minhas dificuldades, as minhas brincadeiras, mas há que saber distinguir o intervalo da sala de aula. Isto já me parece passar de criança para falta de educação. (Ana)

A observação centrada nos alunos permite também a reflexão crítica sobre a própria prática, acerca da qual se registam exemplos de questionamento potencialmente emancipatório, como revela o seguinte excerto:

- Na análise do que os alunos conseguiram fazer com esta folha de registo, percebi que muitos dos alunos limitaram-se a copiar as palavras do companheiro do lado, o que me fez questionar a natureza dos materiais e a eficácia desta estratégia. Percebi que os materiais não foram suficientemente motivadores para que os alunos fizessem um esforço maior para experimentarem a estratégia que serve basicamente para a construção do seu conhecimento. (Cecília)

No quadro 27, apresenta-se uma síntese das percepções dos estagiários sobre o processo de desenvolvimento de competências em contexto de estágio, as quais são globalmente concordantes com a visão que as supervisoras das duas escolas expressam na entrevista no final do ano, cuja síntese se apresenta em anexo (Anexo 3). Comparando as respostas às questões do guião colocadas aos estagiários e às supervisoras, conclui-se que todos consideram que as mudanças nos moldes de funcionamento do estágio tiveram um impacto negativo em termos de oportunidades de experimentação pedagógica e do próprio projecto de investigação-acção, devido ao facto de não terem turmas próprias. Contudo, destacam algumas vantagens nas práticas de observação de aulas, bem como uma maior disponibilidade para a reflexão sobre as práticas. Todos concordam que o envolvimento dos estagiários em projectos de I/A contribuiu para o desenvolvimento da sua reflexividade profissional e todos realçam o potencial da reflexão escrita (dialógica) no processo de desenvolvimento de competências, embora apontem o tempo como o principal factor de constrangimento a esta prática. São apontados factores facilitadores e constrangimentos inerentes ao

Dimensões (Fontes de informação)	Síntese da informação
<p>1</p> <p>Desenvolvimento profissional em estágio</p> <p>(Portefólio Reflexivo)</p> <p>(Entrevista aos Estagiários)</p>	<p>Relativamente ao novo modelo de estágio, a reacção dos estagiários é, inicialmente, negativa, pois vêem posta em causa a continuidade do trabalho iniciado na primeira fase do projecto. Como principal limitação do modelo é apontada, por estagiários e supervisoras, a diminuição de oportunidades de experimentação pedagógica. Um outro aspecto do contexto referido como factor de constrangimento no processo de desenvolvimento profissional é a cultura escolar, nem sempre promotora de práticas de reflexão. Como principais potencialidades, são referidas as oportunidades de colaboração entre os estagiários, bem como as práticas de observação, reflexão e pesquisa. A I/A é considerada uma estratégia promotora das competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/inação. Os estagiários reflectem ainda sobre estilos de supervisão e papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos, valorizando a vertente relacional do processo superviso, a coerência entre discurso e acção, bem como as oportunidades de experimentação potenciadoras do desenvolvimento profissional, por referência aos objectivos definidos. Entre estas oportunidades de experimentação, destacam o impacto positivo da prática de reflexão escrita dialógica, apesar das dificuldades a ela inerentes.</p>
<p>2</p> <p>Pedagogia escolar</p> <p>(Portefólio Reflexivo)</p> <p>(Entrevista aos Estagiários)</p>	<p>Os estagiários reflectem sobre diversos aspectos do processo de ensino/aprendizagem, analisando actividades realizadas, por referência aos princípios pedagógico-didáticos defendidos no âmbito do projecto de supervisão em que estão envolvidos. Apontam também constrangimentos ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, alguns deles derivados da cultura escolar dominante, a qual dificulta o envolvimento activo dos alunos na regulação do seu processo de aprendizagem. Valorizam o envolvimento dos alunos em práticas de reflexão, experimentação, negociação e autodirecção, embora considerem que este é o papel mais difícil de atingir. Dão também particular destaque à natureza da relação pedagógica, como factor facilitador da aprendizagem. Problematicam várias dimensões da prática, demonstrando uma crescente capacidade de reconstrução de teorias e práticas. Avaliando globalmente o trabalho realizado, reforçam a convicção de que uma pedagogia centrada no aluno é favorável ao seu desenvolvimento integral.</p>
<p>3</p> <p>Sujeitos em formação</p> <p>(Portefólio Reflexivo)</p>	<p>A leitura dos portefólios permite o acesso a alguns aspectos da dimensão afectiva do processo de formação, a qual é indissociável dos diversos factores contextuais. Sem deixarem de revelar aspectos do seu próprio perfil pessoal e profissional, dão particular relevo às características dos alunos e à forma como reagem às actividades propostas. Conscientes da importância do papel desempenhado pelos alunos na sua própria aprendizagem, todos os estagiários centram a sua observação nessa dimensão do processo, fazendo frequentes referências à passividade e/ou desmotivação dos alunos, como um dos principais constrangimentos ao desenvolvimento da sua autonomia.</p>

Quadro 27: Percepções dos estagiários sobre o processo de desenvolvimento de competências em contexto de estágio.

contexto escolar, sendo os primeiros relativos às condições de trabalho proporcionadas pelas escolas, e os segundos particularmente associados à cultura escolar (“cultura de dependência”), nomeadamente no que respeita ao papel dos alunos no processo de aprendizagem. Todos os participantes consideraram que o meu projecto de investigação não interferiu com o trabalho dos estagiários e fazem um balanço positivo da sua experiência de formação/supervisão.

Também para mim esta foi uma experiência extremamente enriquecedora, não só pelo que todos pudemos aprender, mas pelo clima em que o nosso trabalho decorreu. A seguinte afirmação mostra que os estagiários tinham consciência de que também eu estava em processo de formação e crescimento, em colaboração com eles, sentindo-se à vontade para expressar os seus próprios juízos de valor sobre a minha acção:

Ah, então como supervisora, eu acho que melhorou muito desde o início. (Estagiária da Esc. Sec. D. Maria II)

E quem melhor do que eles para o fazer?

Capítulo 6: Conclusão

“All those who earn a doctorate should learn how to profess their fields to others.” (Edgerton, 2003: 7)

Chegar a este ponto da redacção dum trabalho de investigação implica olhar retrospectivamente para o percurso percorrido, destacando não só os seus aspectos positivos, mas também as suas limitações. Por muitas que tenham sido as dificuldades sentidas ao longo do processo, ou talvez por causa delas, chego a este momento com um agradável sentimento de missão cumprida, e vejo nesta tese não só a prova material da investigação realizada, mas também uma oportunidade privilegiada de expressar publicamente as minhas mais profundas convicções como professora e formadora de professores.

Tratando-se de um estudo centrado nas próprias práticas de ensino/formação, espero que esta seja uma forma de disseminação que permita a outros profissionais ajuizar sobre a transferibilidade da prática descrita para o seu contexto de trabalho. Eggins & MacDonald (2003: 125), consideram que a divulgação dum trabalho de investigação deve incluir a explicação das crenças e valores subjacentes à prática, bem como informação quanto aos contextos em que ocorreu, e sugerem que nesse relato sejam incluídos os seguintes elementos:

- “1. Sufficient information about the emergent professional practice *per se* to replicate it in the type of context where it has proved successful.
2. Sufficient information about the contextual factors on which the new practice depends to enable other practitioners to decide whether they can apply it in the context(s) of their own practice.
3. Sufficient detail of the beliefs and values that underpin the practice to enable other practitioners to decide whether they will adopt it in their own practice.”

Penso ter conseguido conferir a este texto este carácter informativo, donde considero que resulta uma das principais potencialidades do estudo, como contributo válido no âmbito da investigação educacional. Na verdade, embora o conhecimento construído a partir deste estudo de caso não possa ser generalizado, pode ser um ponto de partida para a reflexão, entre outros assuntos, sobre o papel da universidade na formação de professores numa era marcada pela incerteza e complexidade. Espero que este trabalho levante questões relativas à capacidade de as instituições de ensino

superior operarem mudanças, há muito consideradas necessárias, no sentido duma educação potencialmente transformadora (Moore, 2005). O facto de se tratar de um estudo integrado num projecto institucional cujo principal objectivo é contribuir para a transformação da pedagogia na universidade reforça a relevância deste estudo, uma vez que não se trata de uma experiência isolada, mas orientada por princípios que têm informado outros estudos de caso levados a cabo neste contexto (Vieira et al., 2002, 2003, 2004, 2009c). Sem ter a pretensão de que a minha investigação possa vir a ter impacto directo na (re)definição das actuais práticas de formação de professores, espero não ser demasiado idealista ao acreditar que pode contribuir para a reflexão sobre condições facilitadoras duma formação à medida das exigências da complexidade de realidade actual. São aqui levantadas questões que se prendem não só com abordagens pedagógicas/supervisivas a adoptar, mas que sugerem a necessidade de caminhar no sentido da criação do que Bowden & Marton (cit. por Cherry, 2005: 312) denominam de “university of learning”:

“The university of learning continually poses – and wrestles with – [the] striking and practical question (...): how do we prepare others (and ourselves, for that matter) for situations that are highly variable and novel and that do not neatly match up with the boundaries that we try to maintain between discipline or knowledge areas?

Bowden and Marton explore several significant ways of engaging with that question: shifting the focus from teaching to learning; concentrating on developing capacities and on student learning outcomes; moving from highly differentiated and fragmented curricula to integrated learning programs; and from individuals owning and defending their particular slice of sturf to academic teams working together.”

Na base da visão de educação que vou expressando ao longo do texto, está um forte sentimento de esperança, do qual dependeu a motivação para encontrar formas alternativas de acção no sentido da promoção da educação enquanto espaço de emancipação pessoal e social dos cidadãos. Inerente a esse sentimento, esteve sempre a convicção de que valia a pena lutar pela (re)valorização do ensino, tanto no contexto académico como no escolar. Em ambas as fases do processo de formação dos futuros professores com quem trabalhei, as estratégias adoptadas tiveram como objectivo desenvolver competências que lhes permitissem encarar a profissão com um forte sentido de agência e capacidade de intervenção na resolução dos problemas educativos dos seus alunos. Deste modo, tentei contrariar a noção, em certos contextos muito

generalizada, de que os professores desempenham um papel pouco importante na melhoria da educação, encontrando noutros factores, de ordem sócio-económica, por exemplo, a justificação para a sua impotência para promover o sucesso educativo dos alunos numa escola para todos (Haycock, 2005). Através da minha prática, na qual os alunos/estagiários reconheceram coerência com os princípios pedagógicos defendidos, penso ter dado testemunho e contribuído para o reforço de atitudes e valores necessários à construção de uma visão positiva face à profissão, que acredito ser essencial à sua própria dignificação. Acredito que é responsabilidade dos formadores abrir caminhos de possibilidade, para que os professores acabados de formar não se sintam incapazes de enfrentar os desafios da realidade, como frequentemente acontece, também entre nós. Penso que, na medida do possível, dei o meu contributo, demonstrando o que Haycock (op. cit.: 264) defende como necessário a esta valorização do papel do professor: “(...) a new willingness on our part to embrace aggressively the notion that what we do matters a lot, a new eagerness to examine our programs from top to bottom to be certain that we do not unintentionally undermine that message, and a new commitment to do whatever it takes to matter even more.”

Como Cochran-Smith (2004: 113), acredito também que

“Based on the premise that teaching is a profession that serves democratic purposes, (...) every preparation program should provide the contexts within which prospective teachers develop knowledge, skills, and dispositions about the following: learners and their development within social contexts; subject matter, including how pupils learn content-specific knowledge and which subject-specific pedagogies and curricula are appropriate to various educational purposes; and teaching, including how to create, use, and interpret effective and appropriate instructional, assessment, and management strategies.”

Todo o trabalho assentou, por isso, no pressuposto de que a pedagogia da formação inicial de professores desempenha um papel decisivo no sucesso educativo dos alunos em contexto escolar. Sendo o desenvolvimento da autonomia dos alunos um importante factor desse sucesso e, por isso, uma meta educativa a alcançar, torna-se necessário que nas instituições de formação se adoptem estratégias que permitam aos futuros professores experienciar, no seu próprio processo de aprendizagem, formas de operacionalização duma pedagogia para a autonomia.

Foi neste sentido que desenvolvi o projecto que acabo de relatar, ao longo do qual

fui explorando possibilidades de articulação entre a pedagogia da formação de professores e a pedagogia escolar, adoptando a *autonomia* como ponte educativa entre os dois contextos de formação. O estudo centrou-se no trabalho realizado em duas fases do processo de formação – na disciplina de MEA e no estágio pedagógico – e consistiu na implementação e avaliação das estratégias adoptadas em cada uma delas, em função dos objectivos de intervenção/investigação definidos:

1. Articular a formação didáctica (curricular) dos futuros professores de LE com a sua formação em contexto de iniciação à prática profissional (estágio)
2. Desenvolver e monitorizar estratégias de formação/supervisão promotoras de competências de reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação, nos contextos curricular e supervisoivo
3. Analisar efeitos das estratégias de formação desenvolvidas na aprendizagem profissional dos futuros professores de LE, em dimensões relevantes da sua emancipação e da transformação da pedagogia escolar
4. Explorar uma abordagem (auto)investigativa na pedagogia da formação inicial de professores de LE

A prossecução destes objectivos implicou o envolvimento dos alunos no desenvolvimento de pequenos projectos de investigação/investigação-acção, em articulação com a construção de um portefólio reflexivo. Nesta metodologia de formação reside outra das principais potencialidades do trabalho levado a cabo nas duas fases do estudo, como revelam os dados apresentados no capítulo anterior. A análise efectuada evidencia o carácter complexo dos processos de formação, dada a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e a diversidade de factores que condicionam esses processos. Daqui resulta que o grau de concretização dos objectivos definidos seja diferenciado, não tanto devido às estratégias de formação adoptadas, mas às características pessoais dos formandos e a alguns aspectos do contexto em que decorreu o seu estágio. De um modo geral, contudo, foi possível verificar que, além de promover um envolvimento activo dos alunos na construção do seu próprio saber, a interacção com a realidade proporcionada pelo desenvolvimento de projectos de investigação centrados na prática do estágio, no âmbito da disciplina de MEA foi um factor de motivação para a aprendizagem, contribuindo, assim, para combater “um dos problemas mais sérios que enfrenta o ensino superior tradicional” (Guedes et al., 2007: 35). Os

dados recolhidos confirmam ainda a relevância do projecto realizado neste contexto, como forma de articulação com o estágio, onde o desenvolvimento de pequenos projectos de investigação-acção colaborativa, apesar dos constrangimentos inerentes à redução de oportunidades de experimentação, contribuiu para reforçar as competências incluídas nos objectivos de formação: *reflexividade, autodirecção e criatividade/ inovação*. A adopção desta estratégia supervisiva sensibilizou os estagiários para a relevância da investigação-acção na promoção do seu papel como agentes de mudança, dentro das limitações inerentes ao seu estatuto. Em articulação com a promoção da autonomia dos alunos, essa mudança extravasa o espaço da sala de aula, pois “The claim is that change in teaching practice or greater knowledge about one’s students gained through action research can impact social values such as democracy, justice, and equality” (Price & Valli, 2005: 58). Ainda que os dados disponíveis não permitam avaliar o impacto da estratégia para além do contexto de estágio, a sua adopção constituiu, em si, uma mais valia deste estudo, pois criou condições para pôr em prática o que estes autores recomendam: “Teacher educators must be prepared to help students examine and reframe assumptions about themselves as teachers and change agents as well as examine taken-for-granted school practices and processes (op. cit.: 71).

O envolvimento dos alunos/estagiários no desenvolvimento de projectos confere ainda a este estudo, bem como ao projecto de supervisão em que se enquadra, um carácter inovador e pioneiro, tendo em vista a filosofia subjacente ao Processo de Bolonha. Contudo, as alterações curriculares daqui decorrentes e a criação dos mestrados em ensino fazem prever a diminuição de condições para a investigação pedagógica, o que implicará aumentar os constrangimentos apontados neste estudo em virtude da mudança de modelo de estágio. Embora não venha a ter que lidar pessoalmente com este paradoxo, preocupa-me que a mudança instituída e entendida como inovadora possa representar um retrocesso relativamente a práticas de formação que durante 14 anos revelaram dar um forte contributo para o desenvolvimento da autonomia de centenas de professores estagiários e respectivos alunos.

O cruzamento dos dados obtidos através da análise de conteúdo dos portefólios dos alunos/estagiários e das entrevistas aos estagiários e respectivas supervisoras, no final do ano de estágio, permitem-me fazer uma avaliação francamente positiva do estudo, pois todos validam as estratégias de formação adoptadas, como potenciadoras dum desenvolvimento profissional de cariz transformador, na medida em que tiveram

oportunidade de questionar teorias e práticas, experimentar formas inovadoras de acção, e, com base nessa experiência, participar activa e criticamente na construção do seu conhecimento profissional. Embora seja difícil determinar a dimensão do impacto do estudo no processo de emancipação profissional destes alunos/estagiários, bem como na transformação da pedagogia escolar, para além dos limites temporais e contextuais em que se realizou, fico com a grata sensação, apoiada nas vozes dos intervenientes, de que todos crescemos e nos transformámos. Embora esta subjectividade possa ser apontada como uma das limitações do estudo, penso que do confronto das subjectividades dos intervenientes no processo de formação se podem tirar conclusões fiáveis quanto à prossecução deste objectivo. Como afirma Vieira (2009a: 13), “Transformation is often subtle, and its outcomes are sometimes impossible to measure objectively or capture fully, but the *feeling* of transformation is seldom escapable to the self, and this will guarantee that we keep on trying to enable it.”

A impossibilidade de acompanhar o percurso destes alunos para além do estágio impede-me de saber até que ponto este *feeling* continua a marcar o seu ser e agir profissionais, mas não tenho dúvidas de quanto o trabalho que realizei com eles influenciou as minhas práticas, essencialmente como professora, tanto na universidade como na escola, onde agora me encontro. Tive oportunidade de continuar a pôr em prática a abordagem adoptada na disciplina de MEA nos dois anos subsequentes a este estudo, e a avaliação que os alunos fizeram da experiência confirma a sua validade.

A mudança para o contexto do ensino secundário não constituiu uma ruptura com o trabalho desenvolvido, pois também aqui é possível implementar muitas das estratégias que adoptei na disciplina de MEA, nomeadamente no que respeita a práticas de escrita dialógica, bem como de auto e hetero-avaliação de diferentes componentes da aprendizagem do Inglês. Com o meu regresso à escola, tenho tido a oportunidade de experimentar o que durante treze anos tentei fazer através dos alunos/estagiários com quem trabalhei. Se é verdade que todo esse percurso contribuiu, de forma muito significativa, para o meu próprio desenvolvimento profissional como professora e supervisora, tendo-me permitido desenvolver a minha autonomia enquanto “aprendente da formação” (Vieira & Moreira, 2008), tenho plena consciência de que o trabalho desenvolvido no âmbito deste estudo representou um considerável salto qualitativo na minha formação pessoal e profissional. Para isso muito contribuiu o facto de me ter assumido como investigadora das minhas próprias práticas, processo em que tentei manter uma atitude de questionamento sistemático das mesmas, em função dos

princípios pedagógicos que me orientaram. Tendo como ponto de referência uma síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (Estrela et al., 2002), incidente em trabalhos realizados para fins de aquisição de grau académico, posso concluir que as características do meu estudo lhe conferem um carácter inovador, principalmente por ter tomado as minhas próprias práticas de ensino, na universidade, como objecto de investigação.

O entusiasmo com que me envolvi na realização do estudo, cujas potencialidades tenho vindo a destacar, não me impede de identificar algumas das suas limitações, em grande parte determinadas por constrangimentos inerentes ao meu estatuto de assistente convidada. Não tendo podido usufruir de qualquer dispensa de serviço, não foi fácil conciliar a investigação com as restantes actividades profissionais, respeitando os prazos estipulados para a conclusão do estudo. Deste modo, e embora estivesse inicialmente previsto, não me foi possível proceder a uma investigação mais alargada dos contextos de formação dos alunos, em particular no contexto universitário. Também tenho consciência de que o tempo de que dispus não me permitiu fazer uma revisão da literatura tão aprofundada como desejava, o que necessariamente se reflecte na qualidade deste trabalho. O factor tempo determinou também as opções relativas ao tratamento da informação recolhida, cuja riqueza permitiria ir além dos resultados que aqui apresento, pois tanto os portefólios dos alunos/estagiários como o meu próprio diário de investigação/formação poderiam ser objecto de uma análise mais exaustiva, permitindo compreender outras vertentes do processo de formação em que todos nós estivemos envolvidos. Relativamente a este aspecto, reconheço, por exemplo, que talvez tivesse sido possível, noutras circunstâncias, evidenciar de forma mais detalhada dimensões do ensino e aprendizagem da língua no âmbito dos projectos de investigação-acção, até porque estes implicaram os estagiários na recolha de informação junto dos seus alunos. Por outro lado, também uma análise dos planos e materiais didácticos usados nesses projectos poderia iluminar processos de desenvolvimento de competências de comunicação e aprendizagem da língua em sala de aula. No entanto, o enfoque principal do estudo era a pedagogia da formação, o que, dados os constrangimentos temporais, conduziu a escolhas nela centradas, sendo o acesso às práticas de sala de aula indirecto e mediado pelas reflexões dos participantes. Se, por um lado, este aspecto pode ser visto como uma limitação, por outro penso que eleva a transferabilidade potencial das estratégias formativas para outros contextos da formação de professores de línguas estrangeiras ou de outras áreas disciplinares.

Mais uma vez se conclui que a educação se apresenta como um objecto infindável de investigação, representando cada estudo uma janela, mais ou menos aberta, para esse mundo em constante mudança. Daí decorre a necessidade de abrir novas janelas, das quais se possa observá-lo de diferentes perspectivas, para que do conjunto se possa obter uma visão aproximada da realidade. Neste sentido, e no que respeita à pedagogia da formação de professores, é essencial continuar a tentar compreender quais os principais factores que contribuem para ou constroem o desenvolvimento de competências profissionais compatíveis com as necessidades educativas dos nossos tempos. Fazem falta mais estudos centrados na investigação das próprias práticas de ensino na universidade, nos quais se dê voz aos intervenientes nos diferentes contextos em que se desenvolve. Apesar de cada vez mais instituições do ensino superior se preocuparem com a promoção do estatuto do ensino como actividade académica, ainda se verifica que ele não é um objecto de investigação preferido pelos investigadores universitários (Vieira, 2009c). Esta necessidade é particularmente premente em fases de mudança como aquela que atravessamos com o Processo de Bolonha, para que seja possível avaliar o seu impacto e, se necessário, reorientá-la em função dos objectivos a atingir. A reestruturação da formação inicial de professores em dois ciclos (licenciatura e mestrado) coloca novos desafios aos formadores e aos seus alunos, obrigando a uma reconfiguração das estratégias de ensino e supervisão. Tal não significa, contudo, que o que até agora foi feito perde validade. Pelo contrário, o que foi feito será o alicerce do que poderá ser feito agora e de futuro, e nesse sentido creio que a relevância deste estudo se mantém, apesar das mudanças estruturais entretanto efectuadas. Naturalmente, qualquer transposição das estratégias implicará a sua recontextualização, mas essa é a condição de qualquer abordagem de orientação reflexiva e transformadora, onde a sensibilidade aos contextos representa um princípio de intervenção inalienável.

Uma vez que a educação será sempre um dos principais alicerces da sociedade, justifica-se que se continue a tomá-la como objecto privilegiado de investigação, desenvolvendo estudos que permitam avaliar o impacto da formação de professores na sustentabilidade da qualidade das práticas de ensino nas escolas. São estudos exigentes, pois implicam o acompanhamento de alunos estagiários e professores recém-formados ao longo de alargados períodos de tempo, mas sem os quais não será possível determinar até que ponto as competências desenvolvidas no processo de formação inicial lhes permitem continuar a ser agentes de mudança, ou se, pelo contrário, se acomodam ao *status quo*. A dificuldade de levar a cabo estudos desta natureza é

actualmente acrescida pelo facto de muitos estagiários não terem oportunidade de exercer a profissão docente depois de terminada a sua formação, mas este não deve ser motivo de desmobilização por parte dos investigadores, pois a situação actual não poderá permanecer para sempre.

Iniciei este texto com uma nota de esperança, e gostaria de terminar da mesma forma. Numa conversa recente com uma colega, sobre o andamento deste trabalho, ela forneceu-me a frase com que gostaria de encerrar este capítulo: “É um trabalho que nunca está terminado”. As limitações que aponte assim o confirmam. Mas se a esta sensação de inacabamento está associada uma certa frustração, o carácter provisório do ponto final que aqui coloco é também factor de esperança. Este estudo não representa um ponto final na minha actividade como professora investigadora.

Referências bibliográficas

- Abrantes, P. (Coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Alava, S. & Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Vol. XXVII, No. 2, pp. 243-256.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2004). Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol. 17, No. 1, pp. 105-110.
- Alonso, L., Castro, R., Keating, M. E. & Pais, C. (2003). *Repensar a Formação de Professores na Universidade do Minho*. Braga: Universidade do Minho (Documento produzido por um Grupo de Trabalho no âmbito do Conselho Académico, policopiado).
- Alves, R. (2000). *Por uma Educação Romântica. Brevíssimos Exercícios de Imortalidade*. Vila Nova de Famalicão: Centro de Formação Camilo Castelo Branco.
- Alves, R. (2002). *A Escola com que Sempre Sonhei, sem Imaginar que Pudesse Existir*. Porto: ASA.
- Ariza, R. P. & Toscano, J. M. (2000). El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (<http://200.211.196.47.81/ebook/libv000191.pdf>)

- Banta, T. W. (2003). Introduction: Why portfolios?. In T. W. Banta (Ed.). *Portfolio Assessment: Uses, Cases, Scoring, and Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barbosa, I. (2003). *O Discurso da Supervisão na Formação Reflexiva de Professores Estagiários*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Barbosa, I. (2006a). Portefólio reflexivo e desenvolvimento de competências: uma experiência pedagógica em contexto universitário. In L. Oliveira & M. P. Alves (Orgs.). *Actas do I Encontro sobre e-Portefólio/ Aprendizagem Formal e Informal*. Oliveira de Azeméis: Ludomedia – Conteúdos Didáticos e Lúdicos.
- Barbosa, I. (2006b). Developing professional autonomy: A matter of experience? *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group), No. 39, pp. 38-39.
- Barbosa, I. (2008). Getting on the autonomy train – a life-changing experience. *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group), No. 44, p. 7.
- Barbosa, I & Paiva, M. (2002). Action research: a way to teacher and learner autonomy? In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (Orgs.). *Pedagogy for Autonomy and English Learning*. Actas do 1º Encontro do GT-PA. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Barbosa, I., Fernandes, I. S. & Paiva, M. (2005). Investigação das práticas – uma questão de qualidade? In B. Silva & L. Almeida (Orgs.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (CIED). (CD Rom)
- Barbosa, I., Esteves, M., Rebelo, C. & Monteiro, R. (2008a). A escrita dialógica como estratégia supervisiva: as vozes da experiência. In F. Vieira (Org.). *Cadernos 5 – Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Barbosa, I., Fernandes, I. S. & Paiva, M. (2008b). Enhancing professional learning towards teacher and learner autonomy: a challenging venture. In M. J. Jiménez Raya & T. Lamb

(Eds.). *Pedagogy for Autonomy in Language Education*. Dublin: Authentik.

Bardin, L. (2008, 4ª ed.; 1ª ed. 1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Barnett, R. (1997a). *Realizing the University*. London: Institute of Education University of London.

Barnett, R. (1997b). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Barnett, R. (2000). University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, Vol. 40, No. 4, pp. 409-422.

Barnett, R. (2005, tradução brasileira da edição original, 1999). *A Universidade em uma Era de Supercomplexidade*. S. Paulo: Anhembi Morumbi.

Baume, D. & Yorke, M. (2002). The reliability of assessment by portfolio on a course to develop and accredit teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 27, No. 1, pp.7-25.

Béchar, J-P. (2001). L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol.XXVII, No. 2, pp. 257-281.

Benson, P. (2000). Autonomy as a learner's and teacher's right. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Bobb-Wolff, L. (2007). Why not? *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 40, pp: 34-35.

Bobb-Wolff, L. (2009). The 'good language learner', learner autonomy and the teacher. In F.

Vieira (Ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Borg, W. & Gall, M. (1989). *Educational Research: an Introduction*. (5th ed.). New York: Longman.

Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, pp.9-17.

Boud, D. & Walker, D. (1990). Making the most of experience. *Studies in Continuing Education*, Vol. 12, No.2, pp. 61-80.

Boud, D. & Walker, D. (1993). Barriers to reflection on experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.). *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE/Open University Press.

Brew, A. (1993). Unlearning through experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.). *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Brew, A. (2000). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer-assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Brockbank, A. & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education*. London: Routledge.

- Brown, S. (1999a). Institutional strategies for assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Brown, S. (1999b). Assessing practice. In S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos Relatórios de Avaliação dos Cursos para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. In N. Afonso & R. Canário. *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto: INAFOP/ Porto Editora.
- Castanho, M.E. (2000). A criatividade na sala de aula universitária. In I. Veiga & M. E. Castanho (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. Campinas, SP: Papirus.
- Castanho, S. (2000). A universidade entre o sim, o não e o talvez. In I. Veiga & M. E. Castanho (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. Campinas, SP: Papirus.
- Cherry, N. L. (2005). Preparing for practice in the age of complexity. *Higher Education Research & Development*, Vol. 24, No. 4, pp. 309-320.
- Cochran-Smith (2004). Ask a different question, get a different answer: the research base for teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 2, pp. 111-115.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.). *Review of Research in Education*, No. 24, Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 251-307.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. (4th ed.). London: Routledge.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

- Couto, M. (2009). *E se Obama fosse Africano? E Outras Interinvenções*. Editorial Caminho.
- Cowan, J. (1998). *On Becoming an Innovative University Teacher. Reflection in Action*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Coyle, D. (2000). Changing the rules of the game: adolescent voices taking control – if only they would, if only they could. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.
- Cranton, P. & Carusetta, E. (2004). Developing authenticity as a transformative process. *Journal of Transformative Education*, Vol. 2, No. 4, pp. 276-293.
- Crene, P. (2005). Should student learning journals be assessed? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 30, No. 3, pp. 287-296.
- Cunha, I. (2000). Ensino como mediação da formação do professor universitário. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (<http://200.211.196.47.81/ebook/libv000191.pdf>)
- Dadds, M. & Hart, S. (2001). *Doing Practitioner Research Differently*. London and New York: Routledge.
- Dancer, D. & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 4, pp. 445-454.
- D'Andea, V. & Gosling, D. (2005). *Improving Teaching and Learning in Higher Education: A Whole Institution Approach*. Maidenhead: Open University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: from theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.
- Dam, L. (2000). Evaluating autonomous learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British

Council.

Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, J. M. (1996). La formation des professeurs d'université: entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville (Éds.). *Enseigner à l'Université. Un Métier qui s'Apprend?* Bruxelles: De Boeck Université.

Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, Vol. 54, pp. 77-80 (<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>)

Donmoyer, R. (2000). Generalizability and the single-case study. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds). *Case Study Method*. London: SAGE.

Douglas, J. & Douglas, A. (2006). Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, Vol. 12, No. 1, pp 3-13.

Durning, B. & Jenkins A. (2005). Teaching/research relations in departments: the perspectives of built environment academics. *Studies in Higher Education*, Vol 30, No. 4, pp. 407-426.

Edgerton, R. (2003). Introduction. In L. S. Shulman (2004). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Eggins, H. & MacDonald, R. (2003). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE/ Open University Press

Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.

English, L. (2001). Ethical concerns relating to journal writing. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, pp. 27-35.

- English, L. & Gillen, M. (2001). Journal writing in practice: from vision to reality. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, pp. 87-94.
- Eriksson, R. (1993). *Teaching Language Learning: In-service Training for Communicative Teaching and Self-directed Learning in English as a Foreign Language*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1999-2000)*. Porto: INAFOP/ Porto Editora.
- Fenwick, T. (2001). Responding to journals in a learning process. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, pp. 37-47.
- Fernandes, I. S. (2005). *A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/ Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).
- Franco, M. E. (2000). Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (<http://200.211.196.47.81/ebook/libv000191.pdf>)
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1998, trad. da 1ª ed. 1997). *Pedagogy of the Heart*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São

Paulo: Paz e Terra.

- Gebhard, J. G. & Oprandy, R. (1999). The process of exploration. In J. G. Gebhard & R. Oprandy (Eds). *Language Teaching Awareness. A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: CUP.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Education Review*, Vol. 56, No. 3, pp. 213-238.
- Glickman, C. Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (1998). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2001). *SuperVision and Instructional Leadership. A Developmental Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R. et al. (1993, 3rd ed.; 1st ed. 1969). *Clinical Supervision – Special Methods for the Supervision of Teachers*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.
- Gómez, A. P. (1999). El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. In J. A. Rasco et al. (Eds.). *Desarrollo Profesional del Docente: Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Akal.
- Gomm, R. Hammersley, M. & Foster. P. (2000). Case study and generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds). *Case Study Method*. London: SAGE.
- Gould, E. (2004). The university and purposeful ethics. *Higher Education in Europe*, Vol. XXIX, No. 4, pp. 451-460.
- Grainger, T, Barnes, J. & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 30, No. 3, pp. 243-253.
- Grilo, J. M. & Machado, C. G. (2003). Uso de portfolios na formação inicial de professores: Instrumentos alternativos para formar profissionais reflexivos? – Um estudo exploratório. In A. Neto, J. Nico, J. Chouriço, P. Costa & P. Mendes (Orgs.). *Didácticas*

e Metodologias de Educação – Percursos e Desafios. (Vol. II). (Actas do Encontro Nacional de Didácticas). Évora: Universidade de Évora.

Grilo, J. M. & Machado, C. G. (2005). “Portfolios” reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: Viagens na terra do eu. In I. Sá-Chaves (Org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.

Grillo, M. (2000). O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (<http://200.211.196.47.81/ebook/libv000191.pdf>)

Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L. & Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. V. N. de Famalicão: CentroAtlantico.pt.

Hammersley, M. & Gomm, R. (2000). Introduction. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.). *Case Study Method*. London: Sage Publications.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire – a postmodern perspective. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1998, tradução portuguesa da edição original, 1994). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Harland, T. (2005). Developing a portfolio to promote authentic enquiry in teacher education. *Teaching in Higher Education* Vol. 10, No. 3, pp. 327-337.

Haycock, K. (2005). Choosing to matter more. *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 3, pp. 256-265.

Hiemstra, R. (2001). Uses and benefits of journal writing. *New Directions for Adult and*

Continuing Education, No. 90, pp. 19-26.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Holsti, O. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

Hutchings, P. & Shulman, L.S. (2004, 1ª publicação em 1999). The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. In Pat Hutchings (Ed.). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. (Collection of papers by Lee Shulman). San Francisco: Jossey-Bass.

Jarvis, P. (2001). Journal writing in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 90, pp. 79-86

Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, Vol. 30, No. 1, pp. 77-87.

Jiménez Raya, M. J. (2007). Developing professional autonomy. A balance between licence and responsibility. *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 40, pp. 32-33.

Jiménez Raya, M. J. (2008). Learner autonomy as an educational goal in modern languages education. In M. J. Jiménez Raya & T. Lamb (Eds). *Pedagogy for Autonomy in Language Education*. Dublin: Authentik.

Jiménez Raya, M. J., Lamb, T. & Vieira, F. *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.

Jordan, S. (1999). Self-assessment and peer assessment. In S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Johnston, B. (2004). Summative assessment of portfolios: an examination of different

approaches to agreement over outcomes. *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No. 3, pp. 395-412.

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

Karlsson, L., Kjisik, F., Nordlund, J. (1997). *From Here to Autonomy*. Helsinki: Helsinki University Press.

Kincheloe, J. L. (2008). Os objetivos da investigação crítica: o conceito de racionalidade instrumental. In J. M. Paraskeva & L. R. Oliveira (Orgs.). *Currículo e Tecnologia Educativa*. Volume 2. Mangualde: Edições Pedagogo.

Klenowski, V., Askew, S. & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 267-286.

Knapper, C. & Wright, W. A. (2001). Using portfolios to document good teaching: premises, purposes, practices. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 88, pp. 19-29.

Knight, P., Tait, J. & Yorke M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 319-339.

Korthagen, F. (1982). Helping student teachers become reflective: the supervision process. Chapter translated from: F.A.J. Korthagen (1982). *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding [Learning to reflect as a basis for teacher education]*. 's-Gravenhage: SVO.

Lamb, T. (2000). Finding a voice – learner autonomy and teacher autonomy in an urban context. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.

Lapham, A. & Webster, R. (1999). Peer assessment of undergraduate seminar presentations: motivations, reflection and future directions. In S. Brown & A. Glasner (Eds.).

Assessment Matters in Higher Education. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Laverie, D. (2002). Improving teaching through improving evaluation: a guide to course portfolios. *Journal of Marketing Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 104-113.

Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, ano XXVIII, n. 3 (57), pp. 371-389.

Leite, D. (2000). Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (<http://200.211.196.47.81/ebook/libv000191.pdf>)

Light, G. (2003). Realizing academic development: a model for embedding research practice in the practice of teaching. In H. Eggins & R. Macdonald (Eds.). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Lincoln, Y. & Guba, E. (2000). The only generalization is: there is no generalization. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.). *Case Study Method*. London: SAGE.

Little, D. (2000). Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of social-interactive view of cognition, learning and language. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.

Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E. (2002). *Towards Greater Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom*. Dublin: Authentik.

Marga, A. (2004). University reform in Europe: some ethical considerations. *Higher Education in Europe*, Vol. XXIX, No. 4, pp. 475-480.

Marques, I. (2000). From teacher autonomy to learner autonomy: an action-research project. In R. Ribé (Ed.). *Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Marques, I., Moreira, M. A. & Vieira, F. (2001). A investigação-acção na formação reflexiva de professores – um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In B. D. da Silva & L. Almeida (Orgs). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, A. (2009). Making learning journeys through reflective portfolios. In F. Vieira (Ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Martins, V. M. (2000). *Para uma Pedagogia da Criatividade – Propostas de Trabalho*. Porto: ASA.
- McGrath, I. (2000). Teacher autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (1997). *Research in Education: A Conceptual Introduction* (4th ed.). New York: Longman.
- Miliander, J. (2001). *The Portfolio Project – Portfolio as a Tool of Development of Reflective Skills in Initial Teacher Education*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Ministério da Educação (2003). *Reforma do Ensino Secundário. Documento Orientador da Revisão Curricular. Ensino Secundário*. Lisboa: Autor.
- Ministério da Educação (2005). *Diário da República – I Série-A, n° 142 – 26 de Julho de 2005*, p. 4369.
- Moore, J. (2005). Is higher education ready for transformative learning? A question explored in the study of sustainability. *Journal of Transformative Education*, Vol. 3, No.1, pp. 76-91.
- Moreira, M. A. (1999). A investigação-acção na supervisão de professores de língua: potencialidades e constrangimentos. In F. Vieira et al. (Orgs.). *Educação em Línguas Estrangeiras: Investigação, Formação e Ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de

Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Acção na Formação Reflexiva do Professor Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Moreira, M. A. (2004). Que professor queres ser? (Documento inserido no caderno de Materiais de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos de Investigação-Acção no Âmbito do Estágio Integrado). Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Acção na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês: Processos de (Co)Construção de Conhecimento Profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos” In Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999a). Investigação-acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. In A. Moreira, I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e SÁ, M. H. Pedrosa de Jesus & R. Neves (Coords). *Supervisão na Formação: Contributos Inovadores* (Actas do I Congresso Nacional de Supervisão). Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (CD ROM).

Moreira, M. A., Vieira, F. & Marques, I. (1999b). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher*, Vol. 23, No. 12, pp. 15-18.

Moreira, M. A., Vieira, F., Marques, I. Paiva, M. e Branco, G. (2002). A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In C. Oliveira, J. Amaral e T. Sarmiento (Orgs.). *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, M. A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2006). A investigação-ação na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (<http://200.211.196.47.81/ebook/libv000191.pdf>)
- Nunan, D. (1990). Action research in the language classroom. In J. C. Richards & D. Nunan (Eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP.
- Oliveira, L., Melo, M. C. & Moreira, M. A. (2005). Observação interpares: análise de uma prática colaborativa. In B. Silva & L. Almeida (Orgs.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (CIEd). (CD.Rom)
- Pacheco, J. (2003). *Sozinhos na Escola*. Porto: PROFEDIÇÕES/ Jornal a Página.
- Paiva, M. (2005). *A Observação Colaborativa na Formação de Professores Estagiários de Inglês – um Estudo de Caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Paiva, M., Barbosa, I. & Fernandes, I. S. (2006a). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006b). Reflection and collaboration in reflective teaching towards learner autonomy: what can be learnt from teacher development practices? *Proceedings of the Canarian Conference on Developing Autonomy in the FL Classroom: Each Piece of the Puzzle Enriches Us All*. Canarias: Consejería de

Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (CD ROM)

Perrenoud, P. (2004). L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. (Texte d'une conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, juin 2004). (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>)

Perrenoud, P. (2005a). Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? (Texte d'une conférence au Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Université de Genève, 12-14 septembre 2005). (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>)

Perrenoud, P. (2005b). Entrevue avec Philippe Perrenoud par Liliane Portelance. *Formation et Profession* (Bulletin du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal), Vol. 11, No. 1, pp. 5-15. (<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>)

Ponte, J. P., Sebastião, L. & Miguéns, M. (2004). Os cursos de formação de professoras à luz do Processo de Bolonha (Doc. policopiado)

Ponte, P., Ax, J., Beijaard, D. & Wubbles, T. (2004). Teachers' development of professional knowledge through action research and the facilitation of this by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, No. 20, pp. 571-588.

Price, J. N. & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change. *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 1, pp. 57-72.

Quintana, H. E. (2000). El portafolio como estrategia para la evaluación. In A. P. Aran (Org.). *Evaluación como Ayuda al Aprendizaje*. Caracas & Barcelona: Editorial Laboratório Educativo & Editorial Graó.

Rasco, A. J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gómez, J. Barquin Ruiz, & J. F. Angulo Rasco (Eds.). *Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica*. Madrid: Ediciones Akal.

- Roach, P. (1999). Using peer assessment and self-assessment for the first time. In S. Brown & A. Glasner (Eds.). *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (Org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: INAFOP/ Porto Editora.
- Rowland, S. (2000). *The Enquiring University Teacher*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios Reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Schofield, J. (2000). Increasing the generalizability of qualitative research. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds). *Case Study Method*. London: SAGE.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schostak, J. & Schostak, J. (2008). *Radical Research – Designing, Developing and Writing Research to Make a Difference*. London and New York: Routledge.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.
- Segall, A. (2004). Revisiting pedagogical content knowledge: the pedagogy of content/the content of pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, No. 20, pp. 489-504. (www.elsevier.com/locate/tate)

- Sercu, L. & St.-John, O. (2007). Teacher beliefs and their impact on teaching practice: a literature review. In M. Jiménez Raya & L. Sercu (Eds.). *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Vol. 57, No. 1, pp. 1-22.
- Shulman, L. (1999). Taking learning seriously. *Change*, Vol. 31, No. 4 (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>)
- Shulman, L. (2000). From Minsk to Pinsk: why a scholarship of teaching and learning? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning* (JoSoTL), Vol. 1, No. 1 (<http://www.carnegiefoundation.org/eLibrary/docs>)
- Shulman, L. S. (2004a, 1ª publicação em 1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. In P. Hutchings (Ed.). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. (Collection of papers by Lee Shulman). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004b, 1ª publicação em 1997). Professing the liberal arts. In P. Hutchings (Ed.). *Teaching as Community Property: Essays on Higher Education*. (Collection of papers by Lee Shulman). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004c, 1ª publicação em 1983). Autonomy and obligation: the remote control of teaching. In S. M. Wilson (Ed.). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. (Collection of papers by Lee Shulman). San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (2004d, 1ª publicação em 1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. In S. M. Wilson (Ed.). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. (Collection of papers by Lee Shulman). San Francisco: Jossey-Bass.

- Shulman, L. S. (2004e, 1ª publicação em 1988). Teaching alone, learning together: needed agendas for the new reforms. In S. M. Wilson (Ed.). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. (Collection of papers by Lee Shulman). San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, J. L., Barbosa, I. & Melo, M. C. (2006). Pedagogia para a autonomia – um desafio curricular? *Globalização e (Des)Igualdades: os Desafios Curriculares* (Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares/ III Colóquio Luso-Brasileiro). Braga: Universidade do Minho (CIED).
- Silva, J. L., Barbosa, I. & Melo, M. C. (2009). Researching the curriculum: what images of autonomy do syllabi convey? In F. Vieira (Ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Silverman, D. (2001, 2nd ed.; 1st ed. 1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: the next phase? In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.
- Smith, R. (2000). Starting with ourselves: teacher-learner autonomy in language learning. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. London: Longman/ British Council.
- Smith, K. & Tillema, H. (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 28, No. 6, pp. 625-648.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. XXXX, No. 2, pp. 2-9.
- Smyth, J. (1995). Teachers' work and the labor of teaching – central problematics in professional development. In Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.). *Professional Development in Education. New Paradigms and Practices*. New York: Teachers

College Press.

Stake, R. (2000). The case study method in social inquiry. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds). *Case Study Method*. London: SAGE.

Sternberg, R. J. (2003). Creative thinking in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, pp. 325-338.

Tan, K. (2004). Does student self-assessment empower or discipline students? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 29, No. 6, pp. 651-662.

Tavares, J., Brzezinski, I., Pereira, A., Cabral, A., Fernandes, C., Huet e Silva, I., Bessa, J & Carvalho, R. (2004). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Investigar em Educação* (Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação), No. 3, pp. 15-55.

Tennant, M. (2005). Transforming selves. *Journal of Transformative Education*. Vol. 3, No. 2, pp. 102-115.

Trebbi, T. (2008). Freedom – a prerequisite for learner autonomy?: Classroom innovation in language teacher education. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Trigwell, K. & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, Vol. 29, No. 4, pp. 523-536.

Usher, R. (1993). Experiential learning or learning from experience: does it make a difference? In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.). *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.

Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.

Ushioda, E. (2006). On motivation and metaphoric worms. *Independence* (Newsletter of the

IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 38, p. 19.

Veiga, I. & Castanho, M. E. (2000). (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. Campinas, SP: Papyrus.

Veiga, I. Resende, L. & Fonseca, M. (2000). Aula universitária e inovação. In I. Veiga & M. E. Castanho (Orgs.). *Pedagogia Universitária: A Aula em Foco*. Campinas, SP: Papyrus.

Veiga Simão, A. M. (2004a). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.

Veiga Simão, A. M. (2004b). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In A. Silva, A. Duarte, I. Sá & A. M. Veiga Simão. *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante: Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.

Veiga Simão, A. M. (2005). O “portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem: Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In I. Sá-Chaves, (Org.). *Os “Portfolios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro – Reflexões em Torno do seu Uso na Humanização dos Processos Educativos*. Porto: Porto Editora.

Vieira de Castro, R., Alonso, L., Keating, M. E. & Pais, C. (2003). Repensar a formação de professores na Universidade do Minho. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de Professores: Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (1997). Pedagogy for autonomy: exploratory answers to questions any teacher should ask. In Muller-Verweyen, M. (Ed.). *Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. München: Goethe-Institut.

- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1999). A investigação-acção na formação reflexiva de professores para o desenvolvimento da autonomia dos alunos: alguns dilemas. In F. Vieira, G. Branco, I. Marques, J. Silva, M. A. Moreira, e M.S. Silva (Orgs.). *Investigação, Formação e Ensino* (Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras). Braga: Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001) (Org.). *Cadernos 2 – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2003). Transformar a pedagogia na universidade – investigar ensinando, ensinar investigando. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, No. 8 (Vol. 10) Ano 7, pp. 1269-1285.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º Encontro do GT-PA). In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Orgs.) *Pedagogia para a Autonomia – Resistir e Agir Estrategicamente*. (Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), Braga: Universidade do Minho (CIED) (CDRom).
- Vieira, F. (2005). Transformar a pedagogia na universidade? *Currículo sem Fronteiras*, Vol. 5, No. 1, pp.10-27. (www.curriculosemfronteiras.org)
- Vieira, F. (2006a). Developing professional autonomy as... writing with a broken pencil. *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 38, pp. 23-25.
- Vieira, F. (2006b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M.

- A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2007). Teacher autonomy: Why should we care? *Independence* (Newsletter of the IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group) No. 41, pp. 20-28.
- Vieira, F. (2008). (Re)Construir a esperança na educação. In Vieira, F. (Ed.). *Cadernos 5 – Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*. Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: Braga.
- Vieira, F. (2009a). Introduction. In F. Vieira (Ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vieira, F. (2009b). Pedagogy for autonomy and teacher education – putting teachers centre-stage. In F. Vieira (Ed.), *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vieira, F.(2009c). Developing the scholarship of pedagogy: pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 9, No. 2, pp. 10-21. (<http://www.iupui.edu/%7Ejosotl/>)
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1996). *Pedagogia para a Autonomia – um Projecto de Formação Profissional e Experimentação Pedagógica (1993-96)*. Relatório Final (não publicado). Braga: Universidade do Minho.
- 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., Oliveira, L. R., Melo, M. C. & Sousa, M. (2003). Transforming pedagogy at university: towards a scholarship of teaching and learning. *Proceedings of the International Conference on Higher Education – Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (CD Rom)

- Vieira, F., Silva, J. L., Melo, M. C., Moreira, M. A., Oliveira, L. R., Albuquerque, P. B., Gomes, C. & Sousa, M. (2004). *Transformar a Pedagogia na Universidade – Experiências de Investigação do Ensino e da Aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho (CIEd).
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2008). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Jiménez Raya & T. Lamb (Eds). *Pedagogy for Autonomy in Language Education: Theory, Practice and Teacher Education*. Dublin: Authentik.
- Vieira, F., Barbosa, I, Paiva, M. & Fernandes, I. S. (2008). Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: what can be learnt from teacher development practices? In T. Lamb & H. Reinders (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vieira, F & Barbosa, I. (2009). Investigating contexts for autonomy – a study of learner readiness and beyond. In F. Vieira (Ed.). *Struggling for Autonomy in Language Education: Reflecting, Acting, and Being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Culture*. London: The Falmer Press.
- Waite, D. (1999). Towards the democratization of supervision. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – *Supervisão na Formação – Contributos Inovadores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: CUP.
- Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: C. U. P.
- Weaver, M. R. (2006). Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 31, No. 3, pp.379-394.

- Webber, T., Bourner, T. & O'Hara, S. (2003). Practitioner-centred research on academic development in higher education. In H. Eggins & R. MacDonald (Eds.). *The Scholarship of Academic Development*. Buckingham: SRHE/ Open University Press.
- Webster, L. & Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method – an Introduction to Using Critical Event Narrative Analysis in Research on Learning and Teaching*. London and New York: Routledge.
- Welle-Strand, A. & Tjeldvoll, A. (2003). Creativity, curricula and paradigms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 47, No. 3, pp. 359-372.
- Wright, W. A., Knight, P. & Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, Vol. 24, No. 2, pp. 89-103.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Zeichner, K. (s/data). Action research & issues of equity & social justice in preservice teacher education. University of Wisconsin-Madison. (Doc. Policopiado).
- Zeichner, K. (1993). O professor como prático reflexivo. In K. Zeichner. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (1998). The role of practitioner research in personal, educational and social reconstruction. University of Wisconsin-Madison (Doc. policopiado).
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & I. Bradbury (Eds.). *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. London: Kogan Page Limited.