

“Na Sombra das Maiorias Silenciosas”: por uma Educação Autêntica e Transformadora¹

Maria Alfredo Moreira

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

Resumo

Este texto apresenta um estudo de caso desenvolvido no ano lectivo de 2003/04 com 27 alunos do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês da Universidade do Minho, na disciplina de Metodologia de Ensino do Inglês. Tendo por finalidade explorar uma pedagogia para a autonomia na formação inicial de professores de Inglês, o estudo enquadra-se numa abordagem transformadora e crítica da educação em línguas e da pedagogia universitária, pela sua orientação para o desenvolvimento profissional da professora e promoção da autonomia dos alunos. Os resultados do estudo validam uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento dos princípios pedagógicos da Relevância, Reflexividade, Autodireção e Democraticidade.

Palavras-chave: pedagogia, transformação, autenticidade, autonomia

Abstract

This text presents a case study undertaken in the school year of 2003/04 at the University of Minho. The study was developed with 27 students in the 4th year of a Portuguese-English Teaching Degree, in the course of English Language Teaching Methodology. Aiming at exploring a pedagogy for autonomy in initial English language teacher education, this study is oriented towards the implementation of a transformative and critical approach to language education and pedagogy at the university. It integrates the teacher's professional development and the promotion of students' autonomy. Its results validate a pedagogical approach focussed on the development of the principles of Relevance, Reflectivity, Self-direction, and Democratisation.

Key-words: pedagogy, transformation, authenticity, autonomy

1. Introdução, ou de Transformação e Autenticidade

Sabemos que qualquer modo de investigação é também um modo de aprendizagem. E o que se passa relativamente ao ensino? Também é um modo de aprendizagem em si mesmo? A resposta a esta pergunta é necessariamente afirmativa quando pensamos na investigação feita pelo professor *sobre a e na* sua acção educativa. Sendo o bom ensino aqui entendido, numa perspectiva interpretativa da educação, enquanto o esforço continuado de alinhamento das acções pedagógicas com as finalidades de aprendizagem dos alunos e de desenvolvimento profissional do professor (Russell, 2002), o processo de indagação sistemática/ investigação da acção pedagógica assume-se, por excelência, enquanto modo de aprendizagem orientado, simultaneamente, para o professor e para os alunos. Tomar o ensino como objecto de investigação não muda apenas o que o professor-investigador *sabe*, mas também *quem é*, tornando-o mais atento ao significado das representações acerca do que vivencia, enquadrado por um sentido de *bem pedagógico* (van Manen, 1988), ou seja, orientando a acção pedagógica *para os alunos*:

Um dos modos mais rápidos de aplicar a investigação feita pelo/a professor/a na busca do bom ensino envolve, simplesmente, a audição atenta do/as aluno/as. Esta ‘investigação sobre o/as aluno/as’ é um imperativo categórico do bom ensino (...) À medida que os/as professores/as se tornam mais conhecedores do modo como eles/as e os seus/suas alunos/as constroem conhecimento do processo educativo, podem mover-se, a si e aos/às seus/suas alunos/as, em território desconhecido, em novas fronteiras do pensar. Deste modo, a investigação feita pelo/a professor/a revoluciona concepções tradicionais de desenvolvimento profissional, tornando-o uma actividade democrática e dirigida pelo/a professor/a, em vez de uma manifestação da imposição hierárquica do mau local de trabalho. (Kincheloe, 2003: 39)

A noção de bem e de *validade* ou *autenticidade pedagógica* emerge quando os alunos vão mostrando que desenvolvem formas de compreensão dos saberes que lhes permitem agir criticamente, algo que é, na perspectiva de Kincheloe (op.cit.), a fundação das *pedagogias poderosas* levadas a cabo por *professores transformadores*. Estes professores preocupam-se com processos de produção de conhecimento de natureza emancipatória, isto é, orientados para o desenvolvimento de competências e da capacidade de decisão nos seus alunos (Harvey & Knight, 1996), mas também orientados para a compreensão do modo como as relações de poder podem manipular e distorcer as relações sociais, abrindo caminho à criação de relações sociais e ideais éticos baseados no diálogo, respeito, igualdade, justiça, compreensão e aceitação (McLaren, 2003; Greene, 2003).

Entender a educação como transformação implica perceber o professor como prático reflexivo (cf. Schön, 1983, 1987; Zeichner, 1993), indagador crítico das suas condições de trabalho, participante activo na construção de uma sociedade marcada pela provisionalidade da certeza epistemológica (Barnett, 1997). Entender o currículo como transformação significa convidar o aluno a assumir um papel de “construtor de

significados” (Beane & Apple, 2000, p. 41/2), dando-lhe as condições necessárias para se autonomizar na sua aprendizagem, crescer como pessoa e participar activamente na construção da sua cidadania numa sociedade democrática.

Num ensino orientado para a transformação, o programa resulta de uma construção negociada entre professores e alunos, na medida em que os alunos se tornam participantes activos e informados na construção dos programas escolares (v. Zeichner, 1986; Beane & Apple, op.cit.; Silva, nesta colectânea). A sala de aula torna-se um *laboratório epistemológico crítico*, na medida em que o conhecimento produzido é objecto de co-construção pelos participantes, sendo reconhecido, não apenas como histórica e culturalmente mediado, mas também vivenciado na sua qualidade *relativista, situacional e relacional*, (ou seja, produzido e disseminado) por pessoas com determinados valores, tendências e interesses (Kincheloe & McLaren, 1994; Alvesson & Sköldberg, 2000; McLaren, 2003).

Entender o currículo do ensino superior como transformação corresponde ainda ao *princípio da economia* que Ortega y Gasset (2003) defende para a universidade. Este princípio baseia-se no pressuposto principal de que, como não é possível aprender toda a cultura que a universidade encerra, todos os saberes produzidos pela Humanidade até à data (“sistema vital das ideias de cada tempo”), as escolhas sobre o que ensinar devem sempre tomar o aluno como ponto de partida e de chegada da acção pedagógica, embora não se dissociem do contexto social e conceptual em que são feitas: “...na organização do ensino superior, na construção da Universidade, há que partir do estudante, não do saber nem do professor. A Universidade tem de ser a projecção institucional do estudante...” (idem, p.60).

Esta orientação da acção pedagógica, *com e pelo aluno*, desloca o enfoque tradicional no ensino para as aprendizagens, condição essencial para a transformação da educação (Gutiérrez, 1991; Harvey & Knight, 1996) e para a emergência de uma *pedagogia universitária ontologicamente autêntica*:

Só a resolução apaixonada de ser o que estritamente se é pode criar algo. Não só a universitária, mas *toda a vida nova tem de ser feita com uma matéria cujo nome é autenticidade* (...) Uma instituição que *finje* dar e exigir o que não se pode exigir nem dar é uma instituição falsa e desmoralizada. Contudo, este princípio da ficção inspira todos os planos e a estrutura da actual universidade. Em vez de ensinar o que, segundo um utópico desejo, se *deveria* ensinar, é necessário ensinar *apenas* o que se *pode* ensinar; quer dizer, o que se *pode* aprender. (Ortega y Gasset, 2003, p.54-55)

Como professores que aprendem com aqueles que tentamos “provocar para as aprendizagens” (Greene, 2003), cabe-nos criar as condições propícias ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes que beneficiarão os alunos a longo prazo. Teremos de nos manter abertos à pessoa dos alunos, *incentivando-os a ser aquilo que são capazes de ser* (Ortega y Gasset, 2003), ou seja, a serem autênticos na sua acção, pois só

um ser autêntico pode ser criativo, construtivo e transformador (Gutiérrez, 1991). Mas que condições de liberdade podem ser criadas na educação universitária? Aceitemos, tal como Gutiérrez (idem, p. 164), que o medo da liberdade dos alunos é um risco que nós, educadores, temos de correr porque, como educadores que somos, sabemos que, embora possamos ter as respostas, *não conhecemos ainda as perguntas* – mais do que a “verdade” do nosso saber, há que estar consciente das nossas limitações, logo há que assegurar a liberdade do processo educativo:

...se no geral a sociedade adulta receia perder a cabeça dos jovens, os professores em particular receiam perder a sua cabeça se tentarem ensinar do modo que sabem que devem. (...) Tornar os alunos activos e os professores reactivos parece uma cedência gratuita de poder. Mas dar poder aos outros é precisamente a tarefa do professor. (Moffett, 1985, cit. in Miller, 1987, p. 203)

A função do professor é exactamente transferir responsabilidades para os seus alunos para que estes possam aprender em liberdade. Tal opção não significa a anulação da figura do professor ou a sua desresponsabilização – significa somente que, enquanto responsável pela facilitação das aprendizagens, as opções pedagógicas do professor se encontram carregadas de implicações teóricas, políticas e éticas, e que a consciencialização deste facto é apenas o primeiro passo no processo de emancipação de professores e alunos.

2. O Estudo de Caso, ou de Transformação e Autonomia

2.1 Descrição do estudo

O estudo de caso (EC) aqui apresentado, desenvolvido no âmbito do projecto “Transformar a pedagogia na Universidade” (projecto TPU - v. 1º texto de Vieira nesta colectânea; Vieira et al., 2004), teve lugar na disciplina semestral de Metodologia do Ensino do Inglês (MEI), do 4º ano da Licenciatura em Ensino de Português-Inglês da Universidade do Minho, uma disciplina com uma carga horária semanal de 5h (3h práticas e 2h teóricas). Embora o número de alunos inscritos na disciplina fosse superior, ela foi frequentada por apenas 27 alunos. A principal motivação subjacente ao estudo prendia-se com a consciência das limitações das minhas práticas pedagógicas desenvolvidas até então, nomeadamente a preocupação com a sua natureza (ainda) bastante teórica e pouco articulada com a (futura) realidade profissional dos alunos, futuros professores (a partir do 5º ano, quando é realizado o estágio pedagógico). A estas limitações das práticas adicionava-se a consciência da necessidade de elevar a *coerência* dessas mesmas práticas, aproximando-as dos valores defendidos. Esta aproximação das práticas às teorias reflectiu-se na exploração de *uma orientação transformadora da acção pedagógica, de aproximação a uma prática mais reflexiva, mais relevante, mais promotora da autodirecção* – logo, à

partida, mais livre e mais democrática.

Por outro lado, os quatro princípios pedagógicos percebidos num estudo anterior sobre concepções de pedagogia na universidade (v. 1º texto de Vieira nesta colectânea; Vieira et al., 2002) como mais ausentes das práticas pedagógicas na universidade constituíram também um ponto de partida para o estudo, tendo procurado desenvolvê-los do modo explicitado no Quadro 1. Do desenvolvimento dos três primeiros princípios resultaria uma pedagogia mais participada, mais colaborativa e mais negociada, desenvolvendo-se também, deste modo, o princípio da *democraticidade*, considerado o princípio fundacional das práticas sociais e políticas, pedagógicas e investigativas (Dewey, 2005; Gustavsen, 2001).

Pretendia ainda articular uma formação didáctica de natureza reflexiva com uma orientação pedagógica consagrada da autonomia do aprendente. Na orientação escolhida, quer o papel do aluno quer o do professor desenrolam-se no sentido da co-construção do saber didáctico e assentam no exercício partilhado e negociado das práticas pedagógicas. Neste contexto, dá-se particular ênfase à *reflexão* dos alunos sobre o seu papel pedagógico, sobre a disciplina e sobre o processo de construção do conhecimento. Uma pedagogia para a autonomia aliada à preocupação de elevar a *democraticidade* das práticas tem também de conferir grande relevância a práticas de *negociação*, onde os alunos co-constroem as suas experiências de aprendizagem ao trabalhar em colaboração com os pares e com a professora, tomam iniciativas e decisões e realizam escolhas (cf. Vieira, 2001; Silva, nesta colectânea). Neste processo, a reflexão sobre representações e práticas de avaliação constituía uma tarefa formativa crucial, bem como a consciencialização dos alunos da natureza multifacetada das aprendizagens (Mitchell, 1999).

Princípios	Desenvolvimento em MEI
Relevância	*integração de motivações, expectativas e interesses dos alunos *contacto com situações da realidade profissional *integração de saberes prévios (teóricos e experienciais)
Reflexividade	*promoção do pensamento divergente e espírito crítico *alargamento do objecto de reflexão (incluindo a avaliação e a auto-avaliação)
Autodirecção	*promoção de atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem *negociação de decisões e de papéis pedagógicos
Democraticidade	*desenvolvimento de comportamentos de cooperação *liberdade de pensamento e expressão *sentido de justiça

Quadro 1 - Desenvolvimento dos princípios pedagógicos no estudo de caso

A avaliação como actividade de *regulação (e certificação)* das experiências de

aprendizagem desenvolveu-se através da inclusão da auto-avaliação e do alargamento do objecto de avaliação, que passou a incluir a auto-regulação de atitudes, representações, crenças e conhecimentos, auto-avaliação de processos de aprendizagem, identificação de problemas e necessidades de aprendizagem e do processo didáctico e o seu contexto (cf. Vieira, 2001). Esta mudança introduzida nas práticas de avaliação trouxe mudanças nas relações de poder e de autoridade na sala de aula, passando a professora parte do controlo da avaliação para os alunos, o que trouxe mudanças nos papéis pedagógicos. Estas mudanças implicaram o desenvolvimento de capacidades e atitudes que uma pedagogia transmissiva não abarca, afastando as práticas de uma concepção e prática de avaliação (ainda muito presente no ensino superior) como sendo essencialmente uma actividade sumativa e classificatória, da responsabilidade exclusiva do professor (Brew, 2003; McDowell & Sambell, 2003).

Por seu lado, a docente torna-se professora-investigadora, ao conceber *o ensino como uma actividade indagatória e exploratória*, desenvolvendo uma acção intencional, onde a investigação constitui um veículo de emancipação que cumpre uma finalidade dupla auto-dirigida de (aprender a) ensinar transformando a pedagogia. O seu papel é o de mediadora reflexiva e democrática, que procura compreender e aplicar à sua acção a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia e de uma educação transformadora. Para tal, tem de promover um ambiente favorável ao risco e à comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos, encorajando o discurso exploratório, tentativo e hipotético; de variar as experiências educativas, tornando-as intelectualmente mais desafiadoras, mas elevando também as probabilidades de sucesso; de encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos presentes na educação em línguas, envolvendo-os na audição atenta dos outros e na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais); ao explicitar junto dos alunos as suas teorias pedagógicas e ao negociar responsabilidades, escolhas e decisões; de reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como a professora e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista (cf. Pennycook, 1990; Mitchell, 1999; Vieira, 2001). Os objectivos de aprendizagem de MEI já se orientavam nesta direcção, estando fundados numa concepção de pedagogia tal como era idealizada pela equipa do projecto TPU:

1. Consciencializar concepções, teorias e crenças pessoais relativas ao ensino/ aprendizagem da Língua Estrangeira (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 em didáctica da LE;

9. Desenvolver uma atitude crítica: a) face ao saber pedagógico; b) face à disciplina de MEI; c) face ao papel como aluno(a) de um curso de formação de professores; d) face ao curso frequentado.

A fim de operacionalizar estes objectivos numa orientação mais transformadora e emancipatória das aprendizagens dos alunos futuros professores, as seguintes estratégias pedagógico-didáticas/(auto-)formativas (dos alunos e da professora) foram exploradas (Quadro 2). De todas as estratégias desenvolvidas, o trabalho de projecto (estratégia D) foi a mais inovadora nas minhas práticas pedagógicas. Os seus objectivos eram os seguintes:

1. Identificar, decompor e propor resoluções para problemas actuais de ensino/ aprendizagem do Inglês;
2. Entrar em contacto com a realidade profissional;
3. Desenvolver capacidades de pesquisa;
4. Desenvolver capacidades de resolução de problemas de tipo autónomo e colaborativo;
5. Desenvolver competências de trabalho de grupo e de comunicação entre pares;
6. Mobilizar conhecimentos adquiridos no âmbito da disciplina;
7. Estimular abordagens investigativas, criativas e críticas ao processo de desenvolvimento profissional.

Para além da leitura, pesquisa e discussão de materiais e elaboração de instrumentos de recolha de informação, o desenvolvimento deste trabalho implicava ainda uma ida às escolas que acolhem estágios pedagógicos e cujos estagiários se encontram sob a supervisão das docentes da área de Metodologia do Ensino de Inglês e Alemão. Estes estagiários encontravam-se a desenvolver projectos de investigação-acção, incidentes em temáticas por eles consideradas relevantes para o seu desenvolvimento profissional (v. Moreira et al., 2002). Estas temáticas coincidiam, globalmente, com as temáticas seleccionadas pelos alunos do 4º ano, tendo sido as escolas de contacto escolhidas em função da coincidência da temática.

Esta ida tinha por finalidade o contacto directo com as escolas, para realização de entrevistas aos estagiários e/ou a administração de questionários aos alunos ou ainda para observação de aulas.

Estratégias pedagógico-didáticas/(auto) formativas	Descrição sumária
A-Análise dos pressupostos, objectivos e metodologia (do EC/de MEI)	Explicitação e discussão dos pressupostos, finalidades e objectivos, quer do estudo de caso, quer da própria disciplina, feita no início do semestre.
B-Veiculação de informação incidente em temáticas da disciplina (textos de apoio, materiais informativos, apresentação oral pela professora...)	Apresentação e discussão dos textos de apoio, exposição de informação teórica e de resultados da investigação em educação em línguas,

	realizadas nas aulas teóricas.
C-Análise e discussão de situações da prática profissional (actividades do Caderno de MEI)	Realização de actividades de análise/ interpretação de situações da prática profissional, recorrendo a um Caderno de Apoio à leccionação da disciplina (Vieira & Moreira, 2004). Estas actividades eram realizadas nas aulas teóricas, em par/grupo, seguidas pela discussão dos resultados na turma.
D-Desenvolvimento de projectos de compreensão/ análise da (futura) realidade profissional	Realização de um trabalho de projecto, em grupos de 4-6 elementos, cuja temática foi seleccionada pelos alunos a partir dos conteúdos do programa da disciplina – v. descrição em baixo.
E-Construção colaborativa de critérios e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos (negociação dos pesos das componentes de avaliação, dos critérios de avaliação da participação e do dossiê do trabalho de projecto...)	Construção paulatina de critérios e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos na disciplina e discussão do peso relativo dos três elementos de avaliação dos alunos (exame final, trabalho de projecto e participação na disciplina). Inclui a construção dos instrumentos de avaliação (ficha de auto-avaliação da participação e ficha de avaliação do dossiê do trabalho de projecto, matriz do exame final) pelos alunos, em grupos e nas aulas práticas, que foi sendo negociada com a professora ao longo do semestre.
F-Reflexão individual e colectiva sobre o processo de ensino/aprendizagem (papéis de professora/ alunos na universidade, avaliação processual da disciplina...)	Criação de momentos de reflexão na turma, incidentes em aspectos da avaliação do processo de ensino/ aprendizagem de MEI: não apenas avaliação das aprendizagens dos alunos, mas também avaliação de alguns aspectos do ensino, tais como o grau de consecução dos objectivos da disciplina, as dificuldades sentidas na realização das tarefas, a regulação do desenvolvimento do trabalho de projecto, as estratégias pedagógico-didácticas desenvolvidas, ou ainda os papéis pedagógicos.
G-Observação de aulas de MEI por colegas do projecto TPU	Observação de duas aulas de discussão de critérios de avaliação das aprendizagens dos alunos, por parte de quatro colegas, três deles envolvidos no projecto TPU. Da observação destas aulas resultaram 4 textos reflexivos, incidentes em vários aspectos relevantes da acção pedagógica, com destaque particular para os modos de avaliação dos alunos e suas implicações pedagógicas.

Quadro 2 - Estratégias pedagógico-didácticas/ (auto)formativas desenvolvidas

Deste modo, pretendia-se que as temáticas fossem trabalhadas de modo a integrar contributos teóricos e experienciais que sustentassem uma compreensão aprofundada das

mesmas. Esta foi a estratégia principal de formação didáctica dos alunos, escolhida pelo seu potencial para o desenvolvimento de competências profissionais (Santos, 1991; Freitas & Freitas, 2002). O trabalho de projecto apresenta muitas vantagens para a formação do futuro professor, entre elas, a facilitação de uma aprendizagem cooperativa, aspecto fundamental do modo de vida democrático (Beane & Apple, 2000), num modo de organização que valoriza a negociação e a heterogeneidade (Halté, 1991).

2.2 Metodologia de avaliação do estudo

Na avaliação do estudo foram usados procedimentos quantitativos e qualitativos. Todas as estratégias foram avaliadas num momento intermédio do semestre, através de um questionário de opinião, onde se solicitava aos alunos uma avaliação das práticas de ensino da disciplina (Anexo 1). Este questionário incidiu na avaliação da percepção global do grau de consecução dos objectivos da disciplina e na percepção da adequação das estratégias desenvolvidas à consecução destes objectivos. As respostas foram submetidas a uma análise quantitativa e qualitativa do seu conteúdo, tendo sido os resultados apresentados e discutidos com os alunos em aula (videogravada). As estratégias D e F (Trabalho de projecto e Reflexão individual e colectiva sobre o processo de E/A, respectivamente), pela sua natureza inovadora nas aprendizagens dos alunos e pela maior incidência e relevância conferida pela professora na construção de conhecimento pedagógico-didáctico, foram objecto de avaliação específica. A estratégia F foi avaliada no início e no final do semestre. Foi pedido aos alunos que revelassem as suas concepções e representações sobre pedagogia universitária, sobre o curso e sobre a disciplina de MEI, através da resposta a duas versões do mesmo questionário - Questionário “Que professor/a para que aluno/a?”, na versão de início de semestre (Q1, no Anexo 2) e na versão de final do semestre (Q2, no Anexo 3). Na primeira aula do semestre foi solicitado aos alunos que respondessem à versão Q1 do questionário, individualmente e por escrito, usando um nome à sua escolha (para poder manter o anonimato e a comparação das respostas nos dois momentos). No final do semestre, estas respostas foram devolvidas aos alunos, solicitando-se que voltassem a responder a este questionário (versão Q2), mantendo o nome escolhido e (re)posicionando-se face à resposta inicial, indicando se mantinham ou mudavam as suas concepções, justificando. Deveriam devolver à professora ambas as respostas, que foram submetidas a uma análise qualitativa do seu conteúdo. Esta análise visava identificar as concepções dos alunos face à pedagogia na universidade e à disciplina de MEI. Tal como aconteceu para o questionário intermédio, também os resultados da aplicação do Q1 foram apresentados aos alunos e discutidos oralmente em aula, o que não aconteceu com o Q2, por ter sido preenchido após o término das aulas.

A avaliação da estratégia D (Trabalho de projecto) foi realizada através da análise qualitativa da reflexão crítica sobre o processo de desenvolvimento do trabalho, que os alunos deveriam incluir no dossiê do trabalho de projecto apresentado no final do semestre. Os aspectos sobre os quais deveria incidir esta reflexão foram sugeridos pela professora

(em função dos objectivos estipulados para o trabalho) e validados pelos alunos:

1. Interação/ coordenação entre os elementos do grupo
2. Participação individual no desenvolvimento do trabalho
3. Apreciação sobre o processo de desenvolvimento do trabalho
4. Dificuldades encontradas
5. Relevância do trabalho para a formação profissional (como futuros professores de Inglês)

2.3 Resultados do estudo

No que se refere à avaliação do estudo, irei apresentar os resultados da avaliação intermédia das práticas pedagógicas, prestando, de seguida, particular atenção a duas delas – o trabalho de projecto e a reflexão sobre o processo de E/A - seleccionadas, como vimos, pela inovação e relevância que assumiram no processo de construção de conhecimento pedagógico-didáctico e na mudança de concepções face à pedagogia na universidade. Os resultados que se apresentam constituem um aprofundamento de uma avaliação já apresentada anteriormente (v. Moreira, no prelo), tendo sido obtidos a partir das respostas dos alunos aos três questionários em anexo e à reflexão crítica sobre o processo de desenvolvimento do trabalho de projecto.

Começando pela análise dos resultados do questionário de avaliação intermédia (v. Anexo 1), verifica-se um grau elevado de consecução dos objectivos da disciplina - v. Tabela 1, incidente na Questão 1 do questionário.

Grau Consecução	Objetivos												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9a	9b	9c	9d	Total
Nulo	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6
Mínimo	3	4	2	2	2	6	4	2	3	1	3	5	37
Médio	16	12	6	13	11	5	12	13	8	15	13	8	132
Elevado	4	6	14	8	9	12	5	8	11	6	6	5	94
Não Responde	0	0	0	0	1	0	2	0	1	1	1	1	7

**Tabela 1 – Resultados do questionário “Que penso sobre a metodologia da metodologia...?”
Questão 1 (n=23)**

Como se pode verificar, todos os objectivos da disciplina são globalmente percebidos como tendo sido atingidos, o que remete para a adequação global das estratégias desenvolvidas à consecução dos mesmos. Quanto aos objectivos mais conseguidos, os alunos apontam o objectivo 3, “Adquirir informação relevante sobre o ensino e a aprendizagem da LE”, seguido pelos objectivos 1, “Consciencializar concepções, teorias e crenças pessoais relativas ao ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira” e 9a,

“Desenvolver uma atitude crítica face ao saber pedagógico”. Assim, a abordagem pedagógica centrada no aluno e a sua participação na determinação do rumo da disciplina não o leva apenas a adquirir saber por si considerado relevante, mas também a consciencializar-se e a rever as suas concepções e representações, numa direcção de (progressivo) posicionamento crítico face a esse mesmo saber.

O objectivo apontado pelos alunos como menos conseguido foi o 9d, “Desenvolver uma atitude crítica face ao curso frequentado”. Penso que tal se deverá ao facto de se tratar do objectivo que supõe a integração de saberes de uma grande diversidade de áreas, exigindo uma maior articulação da disciplina com as restantes disciplinas do curso e uma maior colaboração entre os docentes envolvidos, o que é sempre difícil em tão pouco tempo de leccionação (63h).

Esta percepção de adequação das estratégias ao cumprimento dos objectivos da disciplina (excepção feita à estratégia G, “Observação de aulas pelos colegas do projecto TPU”, que não foi avaliada pelos alunos) evidencia-se na leitura da Tabela 2, incidente nos resultados da Questão 2 deste questionário. Destacam-se algumas pela maior adequação a determinados objectivos: a estratégia C, seguida pela estratégia F e, em terceiro lugar, a estratégia D.

Estratégias desenvolvidas	Objectivos												Total
	o1	o2	o3	o4	o5	o6	o7	o8	o9a	o9b	o9c	o9d	
A-Análise press., object., metodol.	10	6	8	1	2		3		4	6			40
B-Veiculação de informação	11	1	18	6	4		1	1	2	2	2	2	50
C-Análise e disc. sit. prat. profiss.	6	14	4	10	15	7	8	4	6	2	4	2	82
D-Desenv. proj. compreens. e anál.	2	4	4	1	4		4	17	6	7	9	4	62
E-Const.colab. de critér. e instrum.	1		1	9		15	2	5	6	12	6	3	60
F-Reflexão indiv. e colectiva	4	3		6	5	10	4	4	12	13	11	7	79

**Tabela 2 – Resultados do questionário “Que penso sobre a metodologia da metodologia...?”
Questão 2 (n=23)**

O desenvolvimento do trabalho de projecto (estratégia D) foi pensado exactamente para dar cumprimento ao objectivo 8 (“Desenvolver atitudes e capacidades de investigação em didáctica da LE – Inglês”), objectivo mais assinalado pelos alunos. No caso da estratégia C

(Análise e discussão de situações da prática profissional), ela foi, juntamente com a estratégia F (Reflexão individual e colectiva sobre o processo de E/A), muito valorizada na adequação à maioria dos objectivos da disciplina. As actividades de análise das situações da prática, realizadas com o recurso ao Caderno de MEI, contribuíram para promover a reflexão sobre áreas problemáticas do ensino e aprendizagem da LE (objectivo 5), através do confronto com diferentes perspectivas e opiniões sobre os assuntos tratados (objectivo 4) e da problematização de "ideias feitas" (objectivo 2). No caso dos momentos dedicados à reflexão individual e colectiva sobre o processo de ensino/ aprendizagem de MEI, ela foi sobretudo valorizada no desenvolvimento de uma atitude crítica face ao saber pedagógico, face à disciplina de MEI e face ao papel como aluno(a) de um curso de formação de professores (objectivos 9a, 9b e 9c). Há uma relação estreita entre estas três estratégias e a consecução da maioria dos objectivos (principalmente no que diz respeito às estratégias C e F), o que remete para a caracterização das práticas pedagógicas de MEI, neste momento intermédio de avaliação, como tendo promovido sobretudo os princípios pedagógicos da *relevância e da reflexividade*.

Poucos alunos responderam à questão 3 deste questionário, onde se pedia que registassem problemas, dificuldades e sugestões. Penso que tal se deverá atribuir às exigências que este questionário coloca em termos de tempo e de reflexão. Os oito que o fizeram salientam sobretudo dificuldades com a gestão do tempo disponível para o estudo e para o desenvolvimento do trabalho de projecto.

Detenho-me agora na avaliação específica das estratégias F (o trabalho de projecto) e a estratégia E (reflexão sobre o processo de E/A). A análise qualitativa do conteúdo das respostas dos alunos ao questionário incidente nas concepções e percepções dos alunos sobre a pedagogia na universidade e acção pedagógica na disciplina de MEI (v. Anexos 2 e 3), valida amplamente os pressupostos e princípios pedagógicos da disciplina. Os alunos reiteram ter desenvolvido capacidades de *reflexão* sobre o processo de ensino/ aprendizagem, bem como capacidades de *autodirecção*, valorizando a orientação para a promoção da sua autonomia como aprendentes. Alguns alunos reviram as suas concepções iniciais e reformularam-nas, como podemos verificar pela leitura de alguns excertos das respostas ao Q2 (v. Anexo 2) onde os alunos comparam as respostas dadas ao Q1 (v. Anexo 3)²:

Esta disciplina fez-me perceber que os princípios pedagógico-didácticos que defendia [inicialmente - organização e exposição clara das matérias] são importantes, mas não os mais importantes (...) uma aula que abre espaços para a negociação e criatividade é uma aula em que, quer o professor, quer os alunos, se sentem muito melhor... (Alun.E, Jun04-Q2)

A disciplina de MEI foi, ao contrário do que eu esperava, uma “surpresa” positiva. A nova concepção duma pedagogia para a autonomia, sempre presente nas aulas, contribuiu para o meu desenvolvimento como futura professora... (Alun.H, Jun04-Q2)

O papel da professora afasta-se do papel que idealizei [no início - transmissão de conhecimentos] (...) Este afastamento (...) é positivo (...) todos os professores deveriam fazer o mesmo que a professora faz: levar os alunos a pensarem na sua própria aprendizagem, dar-lhes poder de decisão, levá-los a responsabilizarem-se pelas suas escolhas, apresentar alternativas para diferentes problemas... (Alun.N, Jun04-Q2)

A *relevância* das aprendizagens e a promoção da *autodirecção* num enquadramento reflexivo, democrático e emancipatório da formação visibilizam-se sobretudo na reflexão crítica dos alunos sobre o trabalho de projecto, incluída nos seus dossiês de projecto. A integração de motivações, expectativas e interesses dos alunos fez-se pela liberdade na escolha das temáticas a estudar, tendo o contacto directo com as escolas e com colegas em ano de estágio possibilitado um melhor conhecimento de situações da (futura) realidade profissional. A sua participação na definição de objectivos e planos de trabalho e na construção de instrumentos de recolha de informação levou-os ainda a desenvolver atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem, rever concepções de pedagogia (nos vários níveis de ensino) e valorizar uma abordagem pedagógica autêntica, autonomizante, transformadora e emancipatória nos (futuros) contextos profissionais. Isto pode ser verificado na leitura do Quadro 3, que mostra uma selecção da evidência recolhida na reflexão crítica (RC) e no Q2, relacionando-a com os princípios pedagógicos que orientaram as estratégias de formação. Também aqui se pode verificar que os alunos mudaram algumas das suas concepções face aos processos de ensino/aprendizagem da língua estrangeira (nos vários níveis de ensino), valorizando a abordagem pedagógica da professora.

P.P.	Desenvolvimento em MEI
Relevância	<p>*integração de motivações, expectativas e interesses dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A vontade de melhorar o ensino; de encontrar soluções inovadoras para incentivar os alunos a escrever em inglês começa agora a falar mais alto. (...) a realização deste trabalho de projecto incentivou[-me] bastante e também me fez reflectir sobre novas estratégias de ensino/aprendizagem. (Alun.8, Jun04-RC) ▪ A realização do trabalho de projecto para a disciplina de Metodologia do Ensino de Inglês foi, sem dúvida, uma das experiências mais enriquecedoras de toda a minha vivência escolar universitária. Devo confessar que, no princípio, a proposta de um trabalho iminentemente prático (...) foi uma surpresa invulgar e inesperada. Durante quatro anos lectivos no ensino superior, foi a primeira vez que uma professora exigiu que os alunos elaborassem um trabalho com base no contacto directo com uma outra escola, envolvendo professores e alunos. Foi novidade para mim a aproximação concreta com a realidade profissional que ansiávamos conhecer desde o começo do curso, já que estamos a estudar para nos tornarmos futuros professores. (Alun.16, Jun04-RC)

	<p>*contacto com situações da realidade profissional</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Enquanto estudante de um curso de ensino este trabalho tem alguma relevância. Permite-nos tomar algum conhecimento da realidade escolar através dos olhos do professor e permite-nos conhecer, em relação ao tema escolhido, a realidade dos alunos. A vantagem, a meu ver, mais importante deste trabalho é pôr-nos dentro de uma escola antes do curso acabar, fazer-nos ver para o que vamos antes de lá chegarmos. Isto é algo necessário aos cursos de ensino, para que os futuros professores se apercebam do que serão e que tentem melhorar aquilo a que vão assistindo. (Alun.7, Jun04-RC)▪ A possibilidade de poder ter contactado de perto com a professora (...) ensinou-nos algo de muito importante e de uma utilidade extrema: “ser perseverante com os teus alunos”. Ela radiografou a sua turma (...), posteriormente analisou-a e tirou as consequentes ilações. Ela guiando-se pela teoria coadjuvada pela sua própria análise implementou estratégias para contrariar a tendência da turma (...) Estas estratégias foram bem sucedidas e pessoalmente a mim, mostram-me que não podemos virar a cara à luta, o professor tem de se organizar e fazer o retrato da sua turma com o objectivo de alcançar os melhores resultados possíveis dela. (Alun.23, Jun04-RC)
	<p>*integração de saberes prévios (teóricos e experienciais)</p> <ul style="list-style-type: none">▪ ...desenvolvemos os conceitos que a pedagogia para a autonomia envolve. Considero que este tipo de pedagogia é fundamental, porque, cada vez mais, os alunos precisam de ser autónomos na construção do seu próprio conhecimento... (Alun.I., Jun.04-Q2)▪ Creio que as leituras sobre esta temática fizeram-me reflectir sobre aquilo que posso ser como futura professora, sobre o tipo de professora que quero ser, sobre aquilo que quero fazer com os meus alunos e sobre aquilo que eles vão necessitar que eu faça para que eles sejam bem sucedidos. (Alun.24, Jun04-RC)
<p>Reflexividade</p>	<p>*promoção do pensamento divergente e espírito crítico</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Foi também importante para desfazer algumas ideias preconcebidas, uma vez que, na minha opinião nós tínhamos uma ideia muito negativa dos alunos no que diz respeito à motivação/ desmotivação e a realidade é um pouco diferente. (Alun.13, Jun04-RC)▪ ... aprendi que não se pode encarar a docência com ideias pré-formadas, que nada é certo e invariavelmente verdadeiro. Não há receitas para se ser uma boa professora. Deve-se, acima de tudo, ter uma mente aberta, aceitar os erros e contratemplos com que nos iremos deparar e, acima de tudo, ter em conta que iremos lidar com seres humanos que, tal como nós, possuem valores, têm vontade própria, que têm certezas, que também erram e que têm receio de falhar. (Alun.20, Jun04-RC)

	<p>*alargamento do objecto de reflexão (incluindo a avaliação e a auto-avaliação)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ... este trabalho de projecto veio quebrar o peso excessivo que ainda se atribui à avaliação sumativa, dando lugar a uma avaliação mais centrada no processo de aprendizagem dos alunos. (Alun.10, Jun04-RC) ▪ ... creio que este projecto foi realmente uma aprendizagem, no sentido mais amplo da palavra. Não só pelas dificuldades na sua elaboração, no domínio dos conteúdos, das matérias, na perda de preconceitos e na análise e interpretação de dados cuja elaboração da recolha fora tão custosa. Sobretudo, porque as aprendemos a saber ultrapassar, conseguimos mudar de opinião, esforçamo-nos por apreender e dominar os conteúdos para, de seguida, os aplicar. E fizemo-lo em conjunto, de forma harmoniosa. Em que é que isto me ajudou? Pensando no futuro imediato, lembrei-me inevitavelmente do ano de estágio, e da forma que, enquanto grupo, problemas maiores e mais complicados terão de ser torneados e ultrapassados. (Alun.19, Jun04-RC)
Autodirecção	<p>*promoção de atitudes e capacidades de auto-gestão da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ De facto, penso ter adquirido um maior sentido de auto-direcção e de reflexão, assumindo a minha parte da responsabilidade por decisões tomadas e por iniciativas sugeridas, como também consegui aprofundar a minha capacidade de análise de situações, de confronto de ideias e de tomada de consciência de problemas e de factos. (Alun.10, Jun04-RC) ▪ ... este trabalho constituiu um desafio, já que os alunos tiveram presença activa e preponderante na tomada de decisões e na responsabilização dessas mesmas decisões. Posto isto, os alunos puderam usufruir de uma maior autonomia na construção da sua própria aprendizagem. (Alun.16, Jun04-RC) <p>*negociação de decisões e de papéis pedagógicos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ [Fui] alguém autónomo e responsável (...) foi-nos dada uma grande margem de manobra, através da negociação, não só para construirmos o conhecimento, mas também para termos um papel mais activo... (Alun.E, Jun.04-Q2) ▪ Foi, igualmente, importante a negociação que eu e o meu grupo, assim como toda a turma, estabelecemos com a professora, o que nos permitiu assumirmo-nos como sujeitos activos – actores, no nosso processo de aprendizagem. (Alun.10, Jun04-RC)
Democraticidade	<p>*liberdade de pensamento e de expressão</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A professora, desde o início, deu-nos a oportunidade de nós próprios contribuirmos na nossa formação, na construção de um corpo de saberes e técnicas, na organização das aulas, nos critérios de avaliação, etc.. De facto, a professora foi a única docente universitária que nos facultou a autonomia da palavra, a autonomia da acção, a autonomia do conhecimento. (Alun.D, Jun04-Q2) ▪ ... houve espaço nas aulas para a negociação, para a reflexão e para o debate (...) foi[-nos] facilitada a expressão de opiniões pessoais. Como tal, isto só pode ser positivo para um futuro professor... (Alun.G, Jun.04-Q2)

<p>*desenvolvimento de comportamentos de cooperação</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Desta minha experiência como aluna-observadora, pude aprender que o trabalho de professor é, sem dúvida, um trabalho de equipa. E este trabalho em equipa envolve, quer os professores, quer os alunos de cada disciplina; pois, só trocando experiências e conhecimentos é possível construir-se práticas e actividades pedagógicas participativas e enriquecedoras. (Alun.4, Jun04-RC)▪ Foi o trabalho de grupo menos “individualista” em que já participei. (...) Todo o trabalho e contributo individual foi “filtrado” pelo grupo, não anulado, entenda-se, mas integrado naquele que deveria ser o “nosso” projecto. (...) A maior alegria do grupo era a do progresso, do consenso após a discussão, e da integração do individual no colectivo. Um trabalho bem coordenado e desenvolvido harmoniosamente em grupo, como julgo que o conseguimos, é não só mais estimulante, como bem mais compensador. (Alun.19, Jun04-RC)
<p>*sentido de justiça</p> <ul style="list-style-type: none">▪ ... aprendi também que um professor para poder exercer a sua profissão com justiça, não pode, nem deve partir de pressupostos e de conceitos adquiridos à priori. Ao fazê-lo, o professor corre o risco de ser injusto para com os seus alunos, negando a alguns o direito de aprender. (Alun.4, Jun04-RC)

Quadro 3 - Avaliação da presença dos princípios pedagógicos (P.P.) no estudo de caso

Da leitura das reflexões críticas ressaltam ainda outras potencialidades e problemas do trabalho de projecto na promoção das aprendizagens. Este trabalho apresentou grandes virtualidades na promoção de atitudes e capacidades como:

- espírito de cooperação e abertura/ respeito pelas opiniões dos colegas;
- coordenação, entreajuda, zelo pela participação de todos na tomada de decisões;
- respeito por ritmos individuais de trabalho;
- divisão equitativa de tarefas;
- desenvolvimento democrático, pacífico e eficaz.

As dificuldades identificadas pelos alunos são sobretudo de natureza processual:

- localização, selecção e acessibilidade da bibliografia;
- tempo e disponibilidade para as reuniões do grupo e para a realização das tarefas exigidas;
- falta de terminologia adequada;
- alguma desorientação inicial devida à falta de experiência na realização deste tipo de trabalho;
- dificuldades na selecção da temática, no desenho dos objectivos e da instrumentação e no tratamento da informação, bem como na interpretação dos resultados;
- alguma falta de colaboração entre os membros do grupo (em aspectos como a assiduidade, pontualidade, empenho, compatibilidade de horários), mas que foi resolvida, na maioria dos casos, com esforço, força de vontade, confronto, honestidade e capacidade de ouvir os

outros;

- número elevado de elementos (6, e apenas num dos grupos)
- alguma escassez de tempo dedicado ao desenvolvimento do trabalho de projecto na aula.

Há, contudo, outros constrangimentos mais sérios, referidos por 3 alunos no Q2 e que se prendem com a *valorização e legitimação da abordagem pedagógica* da professora:

Embora eu compreenda e aceite que não há receitas para se ser professora, esperava ter encontrado nesta disciplina algumas “dicas” de carácter mais prático que eu possa (...) aplicar (...) Reconheço que as aulas desta disciplina permitiram que eu desenvolvesse o meu espírito crítico, a minha capacidade de análise e também a minha autonomia enquanto aluna (sobretudo com o contributo do trabalho de projecto) (...) esta disciplina prima bastante pela teoria e isto é, de facto, negativo... (Alun.G, Jun04-Q2)

Não estava à espera que um professor nos desse tanta liberdade de decisão, embora tenha a sensação que não tivemos tanta liberdade como pensamos pois as nossas decisões estavam sempre condicionadas. Tenho a impressão que as discussões eram sempre dirigidas de modo a ir ao encontro do que a professora tinha definido. (...) No fundo senti-me um pouco como um fantoche que faz aquilo que é, indirectamente e por ‘fios’ quase invisíveis, levado a fazer. Esta disciplina afastou-se um pouco das minhas expectativas. Estava à espera que (...) aprendessemos metodologias de ensino; exercícios, a melhor maneira de apresentar determinados temas, etc.. Apesar de ter aprendido coisas relacionadas com isso, não foi tão objectivo e directo como eu esperava. (Alun.F, Jun04-Q2)

Quando parecia que nos era dada margem de manobra, de decisão, essa margem verificou-se, na prática, muito reduzida. (Alun.L,Jun04-Q2)

Para além de evidenciarem algumas contradições resultantes do desajuste entre os princípios pedagógicos valorizados pela professora e expectativas iniciais, representações e experiências dos alunos, estas respostas evidenciam problemas de legitimação da autoridade da professora. Desvela-se aqui uma aparente contradição que estes alunos percebem, entre a intencionalidade transformadora e emancipatória professada, e uma acção que, embora crie momentos de partilha e decisão democrática, não permite que os alunos decidam acriticamente e desinformadamente, pois balizada pelos princípios teóricos e experienciais que orientam as práticas pedagógicas na disciplina. Em alguns momentos, verificavam-se tendências dos alunos em procurar formas de aprendizagem e de avaliação assentes na ausência de esforço ou de trabalho, ou ainda, na valorização excessiva dos exames. Embora procurasse criar momentos de negociação, nestes momentos eu procurava que os alunos percebessem que, numa orientação transformadora da educação, há princípios teóricos e éticos que sustentam os processos reflexivos e a tomada de decisão que não podem ser ignorados, em favor daquilo que aparentava serem preferências pouco

informadas dos alunos.

Finalmente, também há constrangimentos externos à disciplina e que se reportam à percepção dos alunos incidente numa posição “acrítica”, construída durante e pelo seu percurso académico. Como refere um aluno, no momento de discussão partilhada dos resultados do questionário de avaliação intermédia (v. Anexo 1): “O próprio aluno acomoda-se e é acrítico. Eu tenho muita dificuldade em saber em que é que sou avaliado, fico em branco. Nunca me perguntaram até agora.” (Alun.19, Abr04). Alguns alunos referem alguma ausência de reflexão sobre o perfil de formação do professor de línguas, com impacto evidente nas dificuldades sentidas nos momentos de avaliação da qualidade do processo de ensino/ aprendizagem.

Em síntese, embora os resultados da avaliação salientem um grau elevado de congruência entre uma intencionalidade assente em pressupostos e princípios de uma formação reflexiva, tendencialmente emancipatória, e a abordagem desenvolvida, há também evidência de contradições na sua valorização e apropriação. Tal acontece quando a acção pedagógica não vai ao encontro de expectativas radicadas numa racionalidade técnica, de natureza aplicacionista, conferida à disciplina de didáctica/metodologia de ensino, vista enquanto área de conhecimento que deve proporcionar “receitas” de ensino, concepção hoje em dia muito contestada pela comunidade de professores e investigadores em didáctica das línguas. Penso que a alteração desta concepção, muito implantada nestes alunos e bastante resistente à mudança, requer maior tempo de contacto entre professor e alunos, sendo que um semestre lectivo será manifestamente insuficiente.

Embora os alunos valorizem os momentos de reflexão sobre a qualidade do processo de ensino/ aprendizagem, uma abordagem centrada no desenvolvimento de atitudes perante o saber e os processos de construção dos mesmos contraria também expectativas, representações e experiências assentes numa cultura pedagógica de tipo transmissivo e aditivo. Contudo, o desajuste entre as expectativas dos alunos e a direcção pretendida vem reiterar a convicção de que os alunos possuem quadros teóricos e experienciais necessariamente diferentes dos do professor e que a criação de consensos, embora desejável, não deve ocultar a importância dos dissensos e da audição das vozes (mais críticas) dos alunos no enquadramento democrático e emancipatório pretendido.

3. Conclusões, ou “Na Sombra das Maiorias Silenciosas”

Uma primeira conclusão a retirar prende-se com as virtualidades da articulação das actividades de ensino e investigação. Ser professora-investigadora (como vimos na introdução) não muda apenas *o que faço e penso* mas também *quem sou*. A promoção da articulação entre a prática (o que faço), a teoria (como compreendo o que faço) e a ética da prática (porque faço o que faço) confere um carácter dialógico ao processo de construção de conhecimento (cf. van Manen, 1990; Poduska, 1996; Dalmau & Guðjónsdóttir, 2002), que integra pensamento e acção, sentimento e emoção, crescimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Uma segunda conclusão reporta-se àquilo que Freire (2003) poria como sendo o

inevitável reconhecimento de que *todas as escolhas educativas que o professor faz são essencialmente políticas*, ao que acrescento que os limites dessas escolhas são sobretudo *morais e éticos*. Pôr em prática uma educação que desafia criticamente as consciências dos alunos implica necessariamente desocultar mitos que as condicionam, não podendo os professores (e os alunos) ficar indiferentes às consequências de um tipo de trabalho assente numa pedagogia que se pretende crítica. Como referem os autores que defendem uma perspectiva crítica da educação, a *praxis* deve ser guiada pela *phronesis*, ou seja, a acção informada tem de ser guiada pela disposição para agir correcta e autenticamente em comunidade comprometida com a mudança (Carr & Kemmis, 1986; McLaren, 2003), em direcção àquilo que a pedagogia (e paralelamente a sociedade) pode (vir a) ser (cf. Kincheloe, 2003; Nobre, 2004; Vieira, 2003 e 1º texto nesta colectânea). *Ainda que os alunos nem sempre valorizem essa direcção*. Tal como referem Sorensen (1996) e Poduska (1996), não há receitas ou caminhos fáceis para a democracia. Há que ter uma visão para a educação, sendo que, enquanto educadora, eu procuro pôr em prática a minha, explorando condições de possibilidade assentes no diálogo e na reflexão crítica, mas sempre com a consciência de que estas condições de possibilidade se cruzam diariamente com condições que as impossibilitam. Teoria e prática assumem ritmos e contornos diferentes, sendo que o trabalho pedagógico de *integração*, enquanto capacidade de adaptação à realidade aliada à capacidade crítica de realizar escolhas e de transformar essa mesma realidade (cf. Freire, cit. in Beyer, 1996), embora limitado e sempre insatisfatório, confere uma natureza transformadora à pedagogia. Só resgatando práticas educativas que rasgam campos de possibilidade para a pedagogia, é que podemos (re)activar formas de resistência que tornam audíveis as vozes daqueles que procuramos ensinar (Greene, 2003, p. 111-112):

Não podemos negar o facto do poder. Mas podemos adoptar uma resistência, um movimento de nos tornarmos *peçoas* entre outras pessoas, no meio de toda a conversa de recursos humanos, de orientação da educação para a economia. Relacionarmo-nos com os nossos alunos como pessoas é afirmar a nossa incompletude, a nossa consciência dos espaços a ser explorados, desejos a serem tocados, possibilidades a serem abertas e perseguidas. (...)

“Na sombra das maiorias silenciosas”³, então, como professores a aprender com aqueles que procuramos provocar para aprender, podemos ser capazes de inspirar vozes não ouvidas até então. Podemos ser capazes de levar as pessoas a redescobrir as suas memórias e a articulá-las na presença de outros, cujo espaço partilham. (...) Talvez possamos finalmente desenhar comunidades reflexivas nos interstícios das universidades e escolas. Talvez possamos inventar modos de libertar as pessoas para sentir e exprimir indignação, romper com a opacidade, recusar os silêncios. Necessitamos de ensinar de modo a agitar paixões de vez em quando...

Termino com as palavras de dois alunos que sintetizam, melhor do que eu seria capaz de fazer, o que pode ter significado este estudo, se não para todos, pelo menos para a maioria “pouco silenciosa” de alunos: não é apenas o professor transformador que se

encontra numa posição de resistência quando procura que a sua aula seja um espaço de vivência autêntica e transformadora. Também os alunos, no seu papel de consumidores críticos e produtores criativos do saber pedagógico-didático, se assumem numa posição de resistência, ao reconhecerem a sua futura actividade profissional, não como uma actividade técnica, de aplicação directa de soluções pré-determinadas a problemas bem delimitados, mas sim como o exercício de intelectualidade crítica e de cidadania democrática.

... aprendi que nunca se deve partir para qualquer situação com uma ideia pré-formulada. Além de prejudicar a análise, torna impossível uma interpretação válida e, acima de tudo, impede que a verdade se revele. Aprendi também que os problemas que julgamos existir não são senão, muitas vezes, a ponta do “iceberg” de um problema maior. Além disto, a realização do trabalho [de projecto] tornou a minha percepção mais nítida no que toca à origem de alguns problemas: a escola não tem muralhas como as de Tróia e, mesmo que as tivesse, tem as portas abertas para qualquer Cavalo que se abeire. No entanto, mesmo que estes problemas não tenham origem no professor, não deixam, no entanto, de existir. E o dever do professor em os combater não é menor. (Alun.19, Jun04-RC)

Os vocábulos “desistir” e “conformado” não devem fazer parte de nenhum dicionário mental de um professor. O professor deve a todo o momento potenciar as capacidades de cada um dos seus alunos e proporcionar-lhes o grau máximo da sua individualidade – a autonomia. (Alun.23, Jun04-RC)

Notas

¹ Aos colegas Flávia Vieira, José Luís Silva e Pedro Albuquerque, os meus agradecimentos pela generosidade das críticas e sugestões de revisão textual.

² Na apresentação das respostas dos alunos são utilizadas letras para as respostas anónimas e números para as que não foram anónimas.

³ Citado de Jean Braudillard (1983). *In the shadow of silent majorities*. New: York: Semiotexte.

Referências bibliográficas

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000) *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Barnett, R. (1997) *Realizing the university*. London: Institute of Education, University of London.
- Beane, J. & Apple, M. (2000) *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Beyer, L. E. (1996) Introduction: the meanings of critical teacher preparation. In Beyer, L.E. (ed.) *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice*. New York & London: Teachers College Press, pp. 1-26.

- Brew, A. (2003) La autoevaluación y la evaluación por los compañeros. In Brown, S. & Glasner, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, pp. 179-189.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Dalmau, M. C. & Guðjónsdóttir, H. (2002) Framing professional discourse with teachers: Professional Working Theory. In Loughran, J. & Russell, T. (eds.) *Improving teacher education practices through self-study*. London & New York: RoutledgeFalmer, pp. 102-129.
- Dewey, J. (2005) *A concepção democrática da educação*. Viséu: Livraria Pretexto.
- Freire, P. (2003). From pedagogy of the oppressed. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (eds.) *The critical pedagogy reader*. New York & London: RoutledgeFalmer, pp. 57-68.
- Freitas, L. V. & Freitas, C. V. (2002) *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Asa.
- Greene, M. (2003) In search of a critical pedagogy. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (eds.) *The critical pedagogy reader*. New York & London: RoutledgeFalmer, pp. 97-112.
- Gustavsen, B. (2001) Theory and practice: the mediating discourse. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds.) *Handbook of action research. Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications, pp. 17-26.
- Gutiérrez, F. (1991) *Educación como praxis política*. Delegación Coyoacán, México: Siglo Veintiuno Editores (5ª ed., 1ª ed. 1984).
- Halté, J.- F. (1991) Aprender de outra maneira na escola. In Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (orgs.) *Trabalho de projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 59-74.
- Harvey, L. & Knight, P. (1996) *Transforming higher education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer (2ª ed.).
- Kincheloe, J. L. & McLaren, P. L. (1994) Rethinking critical theory and qualitative research. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, pp. 138-157.
- Mitchell, I. (1999) Bridging the gulf between research and practice. In Loughran, J. (ed.) *Researching teaching: methodologies and practices for understanding pedagogy*. London: The Falmer Press, pp. 44-64.
- McDowell, L. & Sambell, K. (2003) La experiencia en la evaluación inovadora. In Brown, S. & Glasner, A. (eds.) *Evaluar en la Universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones, pp. 91-103.
- McLaren, P. (2003) Critical pedagogy: a look at the major concepts. In Darder, A., Baltodano, M. & Torres, R. (eds.) *The critical pedagogy reader*. New York & London: RoutledgeFalmer, pp. 69-96.
- Miller, J. L. (1987) Teachers' emerging texts: the empowering potential of writing in-service. In Smyth, J. (ed.) *Educating teachers: changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, pp. 193-205.
- Moreira, M. A. (no prelo). Formação didáctica de futuros professores de Inglês: utopias e resistências. *Actas do 2º Encontro da Sociedade Portuguesa de Didáctica das Línguas e Literaturas*. Faro: Universidade do Algarve.
- Moreira, M. A., Vieira, F., Marques, I., Paiva, M. & Branco, G. (2002) A investigação-acção como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projecto de supervisão na Universidade do Minho. In Oliveira, C., Amaral, J. & Sarmiento, T. (orgs.) *Pedagogia em Campus: contributos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-76.

- Nobre, M. (2004) *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Ortega y Gasset, J. (2003) *A missão da universidade. E outros textos*. Coimbra: Angelus Novus Editora.
- Pennycook, A. (1990) Critical pedagogy and second language education. *System*, vol.18, nº 3, pp. 303-314.
- Poduska, K. (1996) To give my students wings. In Beyer, L.E. (ed.) *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice*. New York & London: Teachers College Press, pp.106-126.
- Russell, T. (2002) Guiding new teachers' learning from classroom experience: self-study of the faculty liaison role. In Loughran, J. & Russell, T. (eds.) *Improving teacher education practices through self-study*. London & New York: RoutledgeFalmer, pp. 73-87.
- Santos, M. R. (1991) O projecto na formação inicial de educadores e professores. In Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (orgs.) *Trabalho de projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 111-117.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, J.L. (2005) *Desenvolver competências de problematização da aprendizagem*. (Texto inserido neste número temático) *Revista Currículo sem Fronteiras*.
- Sorensen, K. (1996). Creating a democratic classroom: empowering students within and outside school walls. In Beyer, L.E. (ed.) *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice*. New York & London: Teachers College Press, pp. 87-105.
- van Manen, M. (1988) Action research as theory of the unique: from pedagogic thoughtfulness to pedagogic tactfulness. In Kemmis, S. & McTaggart, R. (comps.) *The action research reader* (3rd. ed.). Victoria: Deakin University Press, pp. 157-176.
- Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: State University of New York Press.
- Vieira, F. (2001) Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, vol. 14, nº 1-2, pp. 169-190.
- Vieira, F. (2003) Transformar a pedagogia na universidade - investigar ensinando, ensinar investigando. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 10, nº 8, Ano 7, pp.1138-1663 (CDRom anexo à Revista).
- Vieira, F. (2005) Transformar a pedagogia na universidade? (Texto inserido neste número temático) *Revista Currículo sem Fronteiras*.
- 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, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2004) Metodologia do Ensino do Inglês. Caderno de actividades. *Materiais de apoio à disciplina de Metodologia do Ensino do Inglês. 4º ano do Curso de Licenciatura em Ensino de Português-Inglês*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (doc. interno, policopiado, reformulado todos os anos, desde 1997).
- 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, Centro de Investigação em Educação.
- Zeichner, K. (1986) Content and contexts: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of education for teaching*, vol. 12, nº 1, pp. 5-24.
- Zeichner, K. (1993) *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Correspondência

Maria Alfredo Moreira, Professora na Universidade do Minho, Braga, Portugal.

E-mail: malfredo@iep.uminho.pt

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

Anexo 1

Questionário intermédio “Que penso sobre a metodologia da metodologia...?”

QUE PENSO SOBRE A METODOLOGIA DA METODOLOGIA...?
Questionário de avaliação processual de MEI - 7 de Abril de 2004

O presente questionário visa aferir do grau de consecução dos objectivos de aprendizagem da disciplina de MEI, em relação com o Estudo de Caso sobre Pedagogia na Universidade até esta data, globalmente e em relação estreita com as estratégias pedagógicas desenvolvidas. Visa ainda saber das dificuldades/ problemas que tens vindo a experienciar e obter sugestões de melhoria.

Peço-te então três tarefas: 1) assinala o grau de consecução dos objectivos na segunda coluna (0-Nulo; 1-Mínimo; 2-Médio; 3-Elevado); 2) relaciona o cumprimento dos objectivos com as estratégias pedagógicas, assinalando, na quarta coluna, o(s) número(s) do(s) objectivo(s) que são mais estreitamente desenvolvidos pelas mesmas; 3) registas as dificuldades, problemas e sugestões que tens a apresentar, de modo a podermos melhorar a pedagogia neste contexto.

Peço que sejas o mais honesto/a possível - não te esqueças que o preenchimento deste questionário é anónimo!

Objectivos de aprendizagem	Grau de consec.	Estratégias pedagógicas	Relação com os obj.
1. Consciencializar concepções, teorias e crenças pessoais relativas ao ensino/aprendizagem da LE;	0 1 2 3	A-Explicitação dos objectivos, pressupostos e metodologia (do EC/MEI)	
2. Problematizar "ideias feitas", tacitamente aceites ou muito pouco discutidas;	0 1 2 3	B- Construção colaborativa de critérios e instrumentos de avaliação das aprendizagens dos alunos (negociação dos pesos, da avaliação da participação, do dossier do trabalho de projecto)	
3. Adquirir informação relevante sobre o ensino e a aprendizagem da LE;	0 1 2 3	C-Informação incidente em temáticas da disciplina (textos de apoio, materiais informativos, apresentação oral pela professora...)	
4. Confrontar diferentes perspectivas e opiniões sobre os assuntos tratados;	0 1 2 3	D-Análise e discussão de situações da prática profissional (actividades do Caderno de MEI)	
5. Reflectir sobre áreas problemáticas do ensino e aprendizagem da LE;	0 1 2 3	E-Reflexão individual e colectiva sobre o processo de aprendizagem (reflexão sobre papéis de prof./als na universidade, avaliação processual da disciplina...)	
6. Expressar opiniões pessoais;	0 1 2 3		
7. Reformular posições e concepções anteriores sobre os aspectos abordados;	0 1 2 3		
8. Desenvolver atitudes e capacidades de investigação em didáctica da LE;	0 1 2 3		
9. Desenvolver uma atitude crítica: a) face ao saber pedagógico	0 1 2 3		

b) face à disciplina de MEI	0 1 2 3	F-Desenvolvimento de projectos de compreensão/ análise da (futura) realidade profissional	
c) face ao papel como aluno(a) de um curso de formação de professores	0 1 2 3		
d) face ao curso frequentado			

PROBLEMAS, DIFICULDADES, SUGESTÕES... (Usa o verso da folha)

Anexo 2

Questionário “Que professor para que aluno?” (versão Q1)

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
Metodologia do Ensino do Inglês – Ano lectivo de 2003/04 – 2º Semestre

QUE PROFESSOR/A PARA QUE ALUNO/A?

Como tua professora, e no início do semestre, gostaria de identificar concepções relativas ao processo de ensino/ aprendizagem no contexto universitário, prévias à leccionação da disciplina. No final do semestre voltarei a inquirir-te acerca das mesmas. Gostaria de identificar imagens do curso, percepções acerca do teu papel de aluno/a e do papel do professor universitário e expectativas sobre a disciplina.

1. Por que razão escolheste este curso? As tuas expectativas e motivações iniciais alteraram-se ao longo destes 4 anos? Justifica.
2. Como caracterizas o papel do professor universitário?
3. Que princípios pedagógico-didáticos defendes/ rejeitas com especial convicção?
4. Regista uma máxima que resuma a essência das tuas concepções sobre o teu papel de aluno/a.
5. Quais são as tuas expectativas relativamente à disciplina de MEI?

(Questionário adaptado de “Que professor/a queres ser?”, in F.Vieira; M.A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva e I. S. Fernandes. *Materiais de apoio ao desenvolvimento de projectos de investigação-acção no âmbito do estágio integrado*, Braga, U.M., 2003/2004)

Anexo 3

Questionário “Que professor para que aluno?” (versão Q2)

UNIVERSIDADE DO MINHO – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA
Metodologia do Ensino do Inglês – Ano lectivo de 2003/04 – 2º Semestre

QUE PROFESSOR/A PARA QUE ALUNO/A?

No início do semestre respondeste a um questionário semelhante, incidente em concepções relativas ao processo de ensino/ aprendizagem no contexto universitário: imagens do curso, percepções acerca do teu papel de aluno/a e do papel do professor universitário e expectativas sobre a disciplina. No final do semestre volto a inquirir-te acerca das mesmas.

(...)

2. O meu papel de professora universitária aproxima-se ou afasta-se do papel que idealizas(te)? Em que sentido?
3. Em que medida esta disciplina se aproximou e/ou se afastou dos princípios pedagógico-didáticos que defendes/ rejeitas com especial convicção?
4. Regista uma máxima que resuma o teu papel de aluno/a nesta disciplina.
5. As tuas expectativas iniciais relativamente à disciplina de MEI cumpriram-se? Justifica, apontando se este facto foi positivo ou negativo para a tua formação como futuro/a professor/a de LE.