

## **AUTO-DIRECÇÃO NA APRENDIZAGEM: UM CASO DE AUTO-SUPERVISÃO<sup>1</sup>**

Carla Menezes  
Escola Secundária Martins Sarmiento  
carlamariamenezes@gmail.com

### **Resumo**

Através da aprendizagem auto-regulada, supervisionada por um professor cujo papel central reside no acompanhamento e cooperação, os alunos podem aprender de forma pró-activa e personalizada, em função de objectivos pessoais, envolvendo-se em todos os aspectos do processo de aprendizagem e desenvolvendo competências de auto-direcção: estabelecimento de metas, escolha de materiais, selecção e adopção de estratégias individuais de aprendizagem e de formatos de avaliação e auto-avaliação do progresso.

O projecto de investigação-acção aqui apresentado, desenvolvido em 2008/2009 com uma turma de Inglês de um Curso Profissional, visou explorar um sistema de aprendizagem auto-dirigida, propiciando a transformação de práticas de ensino e aprendizagem dos participantes. Os resultados permitem concluir que a abordagem favorece a negociação pedagógica, a diferenciação de metas e processos, a capacidade de planear e avaliar percursos de aprendizagem, a aquisição de competência transversais e uma maior articulação entre o saber escolar e os interesses e necessidades dos alunos. Por outro lado, implica a redefinição do papel do professor como auto-supervisor reflexivo, num processo continuado e exigente de regulação de práticas em que os alunos se tornam parceiros da reconstrução da pedagogia.

### **Pressupostos do estudo**

“...O aluno é (...) o verdadeiro sujeito do currículo – não um instrumento ou um mero destinatário do currículo. Os professores não estão no centro da vida escolar (...). Estão, relativamente às crianças, em permanente movimento de translação e circunvolução, procurando acompanhar, orientar e reforçar o percurso de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social de cada aluno.” (Rubem Alves, 2001: 159)

O exercício das relações de poder na sociedade tem sido amplamente estudado ao longo dos tempos. A visão tradicional baseia-se na noção que toda a sociedade depende de, e defende, relações de poder e de força que perpetua como forma de sobrevivência. Esta sociedade disciplinar caracteriza-se pela vigilância aparentemente oculta e dissimulada, através da qual se controla a resistência e docilidade dos vigiados. Quando aplicada à escola, esta relação de poder e controlo serve para criar um ambiente taylorista de formação de uma colectividade dócil de indivíduos, que se limita ao consumo - são expostos aos mesmos materiais, ao mesmo tempo, da mesma forma -, e reprodução dos saberes.

Thomas e Legutke defendem que os alunos de hoje mostram excessiva dependência do direcionamento e natureza instrucional do ensino. Na sua opinião, e referindo-se em particular ao ensino das línguas estrangeiras, “os princípios democráticos parecem alheios às aulas [de língua]. Os alunos não participam na gestão da sua aprendizagem e ensino tão activa e amplamente quanto poderiam. A maior parte da responsabilidade pela tomada de decisões e pela

determinação do conteúdo e do processo reside apenas no professor” (1991, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 25). O aluno é um mero consumidor passivo dos conteúdos que lhe são transmitidos (“the learner as consumer” ou “the learner as clay for moulding” – Riley, in, Cotteral, 1999: 37). Deles faz não a apropriação construtiva, que levaria, conseqüentemente, à produção de novo conhecimento teórico e pessoal, mas sim a sua reprodução. Esta reprodução é normativa e dependente das vontades do professor, levando a sentimentos e posturas de distanciamento, desilusão, acriticidade e desorganização que em nada favorecem a aprendizagem global e globalizante pretendida pela escola moderna. Valenzuela (2005: 9-29) apresenta a noção de escola “subtractiva”, afirmando que o papel da escola é o de “reproduzir a ordem social”, limitando eficazmente a liberdade de rejeição de ideias e ideais tão característica do ser humano, esquecendo talvez que “when we complain that human nature shows resistance to wise education, we should not forget that without the power to reject, the capacity to acquire learning would not be possible” (Von Humboldt, cit. por Muller-Verweyen, 1999: 79). É essa resistência que, alimentada por um ambiente de liberdade e aceitação da diferença, pode favorecer a formação de indivíduos que se responsabilizam e responsabilizam os outros pelo tecido social em que vivem e funcionam. Alguém que:

“...tem uma capacidade independente de fazer e levar a cabo as escolhas que governam as suas acções. Esta capacidade depende de duas componentes principais: capacidade e disposição. A capacidade depende do conhecimento acerca das alternativas a partir das quais as escolhas têm de ser feitas, assim como as competências necessárias para concretizar as escolhas que pareçam ser as mais apropriadas. A disposição depende do facto de se possuir motivação e confiança para assumir a responsabilidade pelas opções requeridas” (Littlewood, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 26).

Só uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998) pode dar ao aluno a possibilidade de obter “ganhos de aprendizagem, tais como: um sentido de prazer e vitalidade, motivação intrínseca, auto-percepção de competência, preferência pelo trabalho que oferece desafios, empenho na compreensão conceptual, consciência crítica dos processos de aprendizagem, atitudes cooperativas, capacidade de tomada de decisões e disposição para aprender” (Jiménez Raya et al., 2007: 4). Só na interacção democrática, responsável e negociada, se consegue garantir que esta pedagogia funcione positivamente, evitando-se assim os erros, mencionados por Dewey (1998), de “overindulgence” e “misdirection”, passíveis de ocorrer na adopção de uma filosofia democrática desregulada. O professor abandona o seu papel autoritário, condutor e decisório, mas deve assumir uma postura orientadora, dialógica, reflexiva e crítica, guiando e aconselhando os alunos na aquisição de competências: “o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender)” (Conselho da Europa, 2001: 31). Estas competências devem favorecer a auto-regulação do seu percurso de aprendizagem ao longo da

vida. Não se trata de entender o aluno como “uma planta” (Riley, 1999: 37), e a educação como o meio ambiente passivo no qual ela se desenvolve “naturalmente”, mas mais como “mother/womb” (ibidem), sendo que o professor é aquele que ajuda activamente o aluno a dar vida às ideias em desenvolvimento dentro de si. Segundo Thavenius (cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 44),

“...a autonomia do professor pode ser definida como a capacidade e a predisposição por parte do professor para ajudar os alunos a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Por conseguinte, um professor autónomo é um professor que reflecte sobre o seu próprio papel e que pode alterá-lo, que pode ajudar os seus alunos a tornarem-se autónomos, e que é independente o suficiente para deixar que os seus alunos se tornem independentes”.

Este processo de negociação implica um investimento pessoal que depende dos sentidos das coisas que aprende e do desafio que estas lhe apresentam. Como tal, é imperativo não pretender fazer dos alunos reservatórios de saberes a perpetuar, mas, pelo contrário, fazer deles agentes da sua própria aprendizagem: é essencial que eles possam intervir criticamente para além do estipulado pelo manual ou pelo sistema de ensino tradicional, entrelaçando a sua realidade pessoal com os novos conhecimentos, apropriando-se deles e transformando-se como pessoa, real e completamente. A inserção de actividades reflexivas e de experiências concretas e práticas, que exigem a colaboração e a participação individual e colectiva na tomada de decisões sobre assuntos da sua própria aprendizagem, assegura que o aluno desenvolve competências transversais integradoras, através das quais ele exerce a sua cidadania.

É a interacção de interesses e necessidades que dá origem a objectivos individuais e individualizantes. Individualizantes porque nenhum constructo é, ou pode ser, igual a outro e cada aluno decide e auto-regula o seu processo de organização de pensamento em função do seu ponto de partida, padrões de aprendizagem particulares e das metas que se propõe atingir, distanciando-se dos outros nesse momento (Tudor, 1996: 123). É através, com e devido a esses objectivos, e da acção consciente e auto-iniciada (Ushioda, 1996) que a autonomia e a capacidade de auto-direcção se desenvolvem:

“...to foresee a terminus of an act is to have a basis upon which to observe, to select, and to order objects and our own capacities. To do these things means to have a mind – for mind is precisely intentional purposeful activity controlled by perception of facts and their relationships to one another. To have a mind to do a thing is to foresee a future possibility; it is to have a plan for its accomplishment; it is to note the means which make the plan capable of execution and the obstructions in the way, - or, if it is really a mind to do the thing and not a vague aspiration - it is to have a plan which takes account of resources and difficulties. Mind is capacity to refer present conditions to future results, and future consequences to present conditions. And these traits are just what is meant by having an aim or a purpose.” (Dewey, 1916: 120)

Neste ciclo de aprendizagem, o aluno exercita e desenvolve o seu conhecimento metacognitivo e aprende a utilizar, de forma concertada, variadas estratégias de aprendizagem, em particular as metacognitivas / auto-reguladoras, as cognitivas e atitudinais (Jiménez Raya et al., 2007: 32-34; McDonough, 1999: 51-60; Cohen, 1999: 61-63; Tudor, 1996: 38-39). Segundo Nunan et al. (1999: 72), esta prática de “self-monitoring, self-assessing and strategy development” leva a que os alunos se afastem da abordagem linguística da aprendizagem para se aproximarem da abordagem comunicativa, procurando e aproveitando todas as oportunidades que surgem para utilizar a língua.

### **Contexto e objectivos do estudo**

Participaram neste estudo de caso os alunos de uma turma do Curso Profissional de Gestão de Sistemas Informáticos no Ensino Secundário público (ano 1), na disciplina de Inglês, durante o ano lectivo de 2008/09. No contexto deste tipo de cursos, o sistema modular dos programas permite maiores níveis de negociação e flexibilização de tempos e métodos de trabalho e aprendizagem. É esta flexibilidade que permite e exige o desenvolvimento de uma metodologia de aprendizagem auto-dirigida, uma vez que o programa modular permite que o aluno avance na consecução dos módulos ao seu próprio ritmo: pode, por exemplo, completar o módulo cinco sem ter o terceiro realizado, regressando a este quando sentir que já obteve competências e/ou motivação para o fazer.

Na exploração de uma abordagem alternativa, foram analisadas as práticas de aprendizagem dos alunos e as minhas práticas de ensino, enquanto reflexo de um esforço de transformação pessoal e profissional. Pretendia-se (1) compreender o papel do aluno na construção de uma aprendizagem auto-dirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de aprendizagem; (2) construir estratégias de aprendizagem auto-dirigida, por referência a pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia; (3) compreender o papel do professor como facilitador de aprendizagem auto-dirigida, com enfoque na negociação pedagógica e na regulação das práticas de ensino e, finalmente, (4) compreender o papel das variáveis contextuais na promoção da aprendizagem auto-dirigida (factores de facilitação e constrangimento).

Enquanto exemplo de investigação na supervisão, exercida sobre e com os alunos, o projecto decorreu em ambiente natural, localizado num determinado espaço e tempo irreproduzíveis, limitando assim a possibilidade de aferir conclusivamente qualquer um dos objectivos traçados inicialmente. Ao invés, proponho *imagens de semelhança*, passíveis de se encontrarem noutros contextos similares, porque dependentes da identidade pessoal e educativa e percepções do leitor e/ou implementador.

### **Metodologia de intervenção-investigação**

O estudo situa-se num paradigma interpretativo da investigação educacional, articulando finalidades didáticas e investigativas, tendo eu assumido a posição de professora investigadora. Numa primeira etapa, que decorreu no primeiro período escolar, pretendeu-se iniciar a sensibilização dos alunos para a aprendizagem auto-dirigida, em primeiro lugar pelo levantamento e discussão conjunta de experiências, representações e estratégias de aprendizagem da língua, e em segundo lugar pela introdução de práticas de negociação e auto-regulação, nomeadamente através da sua participação progressiva na construção, desenvolvimento e avaliação de planos de trabalho modulares individuais.

A segunda etapa, que correspondeu à prática continuada de estratégias de auto-direcção e regulação de processos de ensino-aprendizagem, prolongou-se até ao final do ano lectivo, apesar de a fase de recolha de dados ter ficado circunscrita ao 4º trimestre de 2008 e 1º de 2009. Cada aluno negociou percursos de aprendizagem, podendo esses percursos ser redefinidos periodicamente, de forma a atingir os objectivos a que se propôs no início de cada módulo. Através desta responsabilização pela organização da sua aprendizagem, aprendeu a aprender de acordo com as suas próprias “motivações, interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem” (Programa da Disciplina, 2005: 6).

Procedi, desde o início de todo o processo, ao desenho de instrumentos de recolha de informação, essenciais para a posterior análise da experiência à luz dos ideais ético-conceptuais defendidos. Neste âmbito, negocieei com os alunos os processos de observação de competências, entre os quais se incluiu o portefólio de aprendizagem<sup>2</sup>, no qual os alunos inseriram, em articulação com o que é sugerido no Programa da Disciplina (2005: 7): planos individuais de trabalho; reflexões sobre a construção das aprendizagens; registos sistemáticos de auto-avaliação; redefinições de planos de trabalho e estratégias de aprendizagem em função da auto-avaliação realizada. Este portefólio serviu de apoio à análise documental e de conteúdo a realizar na aferição dos resultados e na reformulação das suas estratégias de investigação.

Outros instrumentos de formação e de investigação utilizados foram três questionários: um inicial sobre as representações, conhecimentos e vivências dos alunos em relação à aprendizagem em geral e da Língua Inglesa em particular, um segundo sobre estratégias de aprendizagem (reconhecimento e regularidade de utilização), e um último, administrado no final da fase de recolha de dados, de avaliação de transformações pessoais e percepções sobre a aprendizagem. Também recorri a diálogos informais e entrevistas não estruturadas, orientados num sentido interpretativo, para recolha de opiniões e representações dos alunos (Afonso, 2005: 99).

Foram também objecto de análise as notas resultantes da observação de aulas e inclusas no diário de investigação. Para a observação de aulas foi construída uma Grelha de Observação, utilizada durante a aula de apresentação e preenchimento dos Planos de Trabalho e através da qual pude monitorizar o trabalho dessa aula. Incluía também uma secção de Reflexão que preenchi após a aula, com as minhas percepções sobre a mesma e sobre a forma como os alunos reagiram ao plano individual de trabalho. Com a análise destes textos/notas reflexivos, testemunhos de práticas de monitorização e regulação do projecto, pretendia triangular, tanto quanto possível, toda a informação recolhida junto dos alunos, a fim de se conseguir uma validação mais efectiva das conclusões. O Quadro 1 oferece uma compreensão mais clara dos instrumentos didácticos e/ou investigativos elaborados para o projecto, ordenados segundo a sua utilização cronológica.

	<b>Instrumentos</b>	<b>Função de investigação</b>	<b>Função pedagógica</b>
1º	Questionário “Conhecer a Turma”	Recolha de informação sobre os alunos; suas percepções sobre a aprendizagem em geral e da Língua Inglesa em particular.	
2º	Questionário “Reflexão Estratégica”	Recolha de informação sobre dificuldades, interesses e (regularidade de) utilização de estratégias por parte dos alunos.	
3º	Grelha de Registo “Sintonia de Interesses”		Registo de possíveis parcerias para trabalho colaborativo.
4º	Planos Individuais de Trabalho	Recolha de informação sobre envolvimento e desenvolvimento dos alunos na tarefa de planificação a médio prazo e gestão dessa mesma planificação e da sua aprendizagem.	Planificação de módulo.
	Planos Diários de Trabalho	Recolha de informação sobre envolvimento e desenvolvimento dos alunos na tarefa de planificação imediata e gestão dessa mesma planificação e da sua aprendizagem.	Planificação a curto prazo: 4 aulas.
	Grelha de Observação	Recolha de informação/reflexão sobre práticas.	
5º	Questionário “Reconhecer a Turma”	Recolha de informação sobre os alunos; suas percepções sobre a aprendizagem em geral e da Língua Inglesa em particular – pós implementação dos Planos de Trabalho e prossecução do Projecto.	

**Quadro 1** - Instrumentos elaborados no âmbito do projecto

Pelos alunos, foram utilizados os Planos de Trabalho, instrumentos construídos em colaboração com a colega Ana Cristina Brandão, a realizar trabalho de Doutoramento numa área temática paralela e na mesma escola<sup>3</sup>. Nestes, os alunos procederam à planificação de aulas, tendo por apoio a Ficha de Informação de Módulo<sup>4</sup>, o registo de Sintonia de Interesses – grelha de

possíveis parcerias para trabalho colaborativo, resultante da análise do segundo questionário – e as minhas percepções e experiência. Estes Planos consistem, na realidade, em dois: um para a planificação do módulo ou parte do mesmo e um outro – Plano Diário de Trabalho –, para planificação de um conjunto de quatro aulas. A opção por este último prendeu-se com a convicção que seria mais fácil para os alunos monitorizarem o cumprimento do seu Plano de Trabalho se planificassem a curto prazo.

### **Análise da informação**

A análise dos dados recolhidos foi essencialmente qualitativa, uma vez que incidiu sobre o conteúdo das produções dos alunos e os seus comportamentos: as suas escolhas, procedimentos e percepções. Na organização, triangulação e exploração da informação optei por uma abordagem narrativa, seguindo a cronologia da experiência, com enfoque no tema da investigação, e estabelecendo um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas sobre ela formuladas. Pareceu-me ser uma abordagem adequada à investigação participante, definida por Denzin (1989) como uma estratégia que combina procedimentos de análise documental, inquérito, observação e participação directas e introspecção. Segundo este autor, a criação de uma identidade é essencial ao investigador – este deve assumir um determinado papel para si mesmo e legitimá-lo através das suas acções, como seja o engajamento nas actividades dos participantes. O discurso construído sobre o diálogo emergente desta interacção torna-se assim uma situação profundamente pedagógica. Quando uma pessoa relata os factos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajectória percorrida, dando-lhe novos significados.

### **Avaliação global da experiência**

Stones (1984: Introdução) apresenta-nos a noção de Super-Visão, segundo a qual o supervisor deverá desenvolver a sua capacidade formativa reflexiva a fim de *ver* o que acontece na sala de aula, ao mesmo tempo que procura *entender* a importância do que acontece, *antecipar* o que poderia acontecer, *reconhecer* o que deveria ter acontecido e *identificar* meios através os quais poderá *assegurar* que tal se vai verificar no futuro. Esta é, a meu ver, uma explicação óptima do papel do professor investigador, que assume a função de Supervisor do acto educativo, e que (auto)criticamente o reconstrói para atingir o seu objectivo máximo: melhorar a prática educativa.

Através da aprendizagem auto-regulada, supervisionada por mim, os alunos realizaram actividades de seu interesse e, conseqüentemente, aprenderam de forma mais personalizada, em função de objectivos assumidos como pessoais. Cada aluno pôde decidir por onde ir, como e quando, não tendo que se sujeitar aos ritmos ou escolhas dos outros. Neste tipo de abordagem,

não é o professor que determina que todos vão numa determinada direcção e a um só ritmo: nem todos estão prontos (motivacional ou cognitivamente) para seguirem o professor.

Esta é a autonomia ‘pró-activa’ defendida por Littlewood (1999), na qual se espera que os alunos se envolvam activamente em todos os aspectos do processo de aprendizagem, desde a escolha de materiais ao estabelecimento de metas e objectivos, selecção e adopção de estratégias individuais de aprendizagem, selecção de formatos de avaliação e posterior auto-avaliação reflexiva do seu progresso, terminando na utilização consciente e planificada de estratégias de auto-motivação para assumirem o controlo das suas próprias reacções: “students’ continuing motivation is derived from their self-efficacy perceptions and use of self-regulatory processes during learning such as goal setting” (Zimmerman, in Schunk & Zimmerman: 1994: 11). Foi exactamente isto que foi acontecendo na experiência desenvolvida, de modo progressivo à medida que os alunos se iam familiarizando com a abordagem, o que promoveu a sua auto-direcção na aprendizagem da língua.

Foi necessário que, simultaneamente, alterasse as minhas práticas de direcção compulsiva dos alunos, para que contribuísse para a formação de jovens realmente capazes de crítica, análise e decisão. Para tal, não bastava falar de autonomia, foi preciso levá-los a adquiri-la. Através da transformação informada das suas percepções de *porquê, como, o quê e onde* aprender e, conseqüentemente, das suas práticas de aprendizagem, os alunos (re)conheceram e utilizaram estratégias de auto-regulação, como sejam o estabelecimento de objectivos e planificação, a reformulação, o treino e a memorização, o registo, a monitorização e a auto-avaliação. Também foi essencial deixá-los *exercê-la*, ou seja, abandonei o meu papel dominante e dominador da sala de aula: “When instruction is directed by outcome measurements, students are denied the opportunity to learn how to interpret, to decode, to organise knowledge in a way which reflects their own passions and experiences – that is to engage in rigorous scholarship. All learning is reduced to a concern with right or wrong answers” (Kincheloe, 2003: 124). Neste processo, iniciei a minha emancipação num papel formativo e supervisivo em relação às aprendizagens – “the teacher’s responsibility for learner growth” (Vieira, 2007: 23) – e à forma como o aluno resolve organizá-las, deixando-o explorar as suas capacidades de resolução de problemas, auto-avaliação do seu rendimento/desempenho/aprendizagem, auto-gestão e planificação dos seus tempos de aprendizagem. Criou-se assim uma relação de co-dependência entre professora e alunos, a qual caracteriza uma metodologia mais democrática e dialógica: se a autonomia do aluno depende da do professor, o inverso também é verdade. Na verdade,

“...a autonomia do professor (tal como a autonomia do aluno) pode ser vista como uma competência relacional onde a autodeterminação é simultaneamente estrangida e potenciada pela responsabilidade social, o que significa que o seu crescimento assenta na interdependência entre o Eu e o Outro. Evolui



através do diálogo, directo ou mediado, com vozes significativas na comunidade educacional, da negociação e do compromisso, da sensibilidade moral em relação a situações problemáticas, da abertura à diversidade e à consciência crítica dos contextos, da participação na tomada de decisões e da voz. Tudo isto está ao serviço da emancipação (inter)pessoal e da transformação social” (Jiménez Raya et al.: 2007: 46).

Contudo, como Vieira (2007: 21) aponta, somente o professor pode criar ambientes facilitadores da autonomia, pelo que lhe cabe a inicialização do processo: um processo que implica “*risk-taking, persistence, resistance, subversion, self-determination, experimentation, and inquiry* (...)” em relação a si próprio, aos outros (alunos, escola e tecido social envolvente) e aos inúmeros constrangimentos e dificuldades com se depara constantemente.

### **Conclusões**

Permeando toda a literatura encontram-se constantes referências a questões centrais ligadas à educação, quer se estudem as tendências tradicionais, dogmáticas e directivas, mais instrucionais e enformadoras, quer se estudem as práticas e ideais democratizadores, que pretendem disseminar conhecimento através do (auto)questionamento e da transformação: Quais são os propósitos da educação? Qual é a natureza e fonte do conhecimento significativo? Quem decide o que é conhecimento significativo? Qual a natureza dos aprendentes e da aprendizagem? Quais processos de ensino que promovem mais eficazmente a aprendizagem? Como avaliar o sucesso da educação? E de que sucesso estamos a falar?

A autonomia, a auto-regulação e a auto-direcção da aprendizagem são conceitos e objectivos centrais das metodologias democratizadoras. Contudo, a sua implementação tem uma influência considerável sobre a praxis educativa e envolve a transformação dos papéis dos professores e dos alunos. Esta transformação poderá encontrar resistência por parte de uns e de outros, para quem o *status quo* pode ser conveniente, confortável ou seguro. Como (2004) utiliza a metáfora da navegação para referir o papel do aluno na aprendizagem. A autora defende que esta imagem sugere não só as ideias de energia e direcção – “*plotting a course, finding the way through school*” -, necessárias à auto-regulação, mas também a resolução dos problemas e desafios que surgem a contrariar uma navegação bem sucedida. Sem as ferramentas e apoio adequados para enfrentar estas adversidades, até o aluno mais auto-regulado se arrisca a falhar.

Para os educadores democráticos, não existe um único corpo de conhecimento a ser transmitido uniformemente por um mestre incontornável e incontestável. Antes, existem múltiplas ideias e perspectivas que originam debates e diálogos. É desta multiplicidade e desta oposição dialógica que surge a (re)construção do conhecimento, que depois é apropriado e individualizado. Essa apropriação é feita de forma tão diversificada quanto o forem a experiência e preferências pessoais de cada aluno e serão eles, assim, a definir o conhecimento significativo: "When

students decide or are involved, learning is rooted in their experience not just connected to it" (Gibbons, 2004). Só assim a educação poderá tornar-se mais inclusiva: "Since democracy involves the informed consent of people, a democratic curriculum emphasizes access to a wide range of information and the right of those of varied opinion to have their viewpoints heard" (Beane & Apple, 1999: 18).

Exactamente porque as metodologias democráticas se centram no aluno, também a recolha de "provas" dependem dele. Ele é a principal fonte de informação, o que torna essencial a compreensão das suas percepções e processos de desenvolvimento, e o que faz com que seja o aluno também a peça central de toda a investigação sobre a auto-direcção.

Os resultados obtidos com este projecto, se bem que circunscritos à aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto particular, poderão originar um espaço de discussão sobre o desenvolvimento de competências de auto-direcção que, por natureza, são transversais ao processo educativo. Independentemente do contexto em que essa aprendizagem é feita, a aquisição de competências que permitem reacções pessoais estratégicas, adequadas a uma possível multiplicidade de variáveis e interpretações, é uma mais-valia no mundo profissional e um objectivo a alcançar *per se*, na nossa formação pessoal.

Assim sendo, os motivos pelos quais a escola/sistema educativo deve velar por incorporar esta aprendizagem relacionam-se com o próprio aprendente, mas também com a escola enquanto instituição, o professor e a sociedade, uma vez que deles exige transformações essenciais, sem as quais dificilmente se poderá atingir formativa e definitivamente o indivíduo aprendente. Qualquer acção isolada e circunscrita a um pequeno nicho, como é o caso deste projecto, terá resultados frustrantemente limitados em termos de projecção e disseminação de novas práticas se não tocar outros agentes. Nesta perspectiva, importa que a educação constitua objecto de debate alargado acerca das forças que fazem dela o que é, e das estratégias que podem transformá-la:

(...) a ênfase é sobre as forças que tornam o ensino tal como ele é, e sobre como estas forças agem no sentido de reproduzir, sustentar e manter o que frequentemente constitui o status quo alienante. (...) A diferença está em interpretar o ensino como um processo intelectual (ou uma luta intelectual) assente no argumento, no debate e na contestação de ideias e práticas, e não como a implementação de um conjunto de procedimentos técnicos e mecânicos que devem ser devidamente administrados pelos professores." (Smyth, cit. por Jiménez Raya et al., 2007: 45)

Apesar de existirem enormes constrangimentos, principalmente de nível logístico e social, cuja resolução não depende somente da vontade do professor, a metodologia experimentada neste estudo tem potencial para promover a autonomia de diversas formas: permite que os alunos estabeleçam e concretizem os seus próprios objectivos e interesses, num espaço onde interagem

estilos, níveis e ritmos de aprendizagem diferentes; oferece uma diversidade de recursos capaz promover competências de comunicação e de aprendizagem; origina espaços de discussão, partilha e cooperação conducentes à aquisição de competências específicas e transversais; obriga à reflexão sobre a acção, num movimento que se pretende cíclico e contínuo durante o percurso escolar, com repercussões na aprendizagem ao longo da vida. Para o professor, a centração do ensino no aluno constitui um processo de aprendizagem profissional inestimável, dando lugar ao desenvolvimento de competências de auto-supervisão através das quais lhe é possível situar a sua prática face aos seus ideais, compreendendo as potencialidades e limitações da sua acção e nunca desistindo de a tornar cada vez mais democrática.

### Notas

<sup>1</sup> Texto decorrente do projecto de Mestrado da autora, orientado por Flávia Vieira e inserido no projecto de investigação “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais”, financiado pelo CIED, Universidade do Minho.

<sup>2</sup> O portefólio foi implementado opcionalmente, ficando a sua adopção ao critério de cada aluno.

<sup>3</sup> *Diferenciação pedagógica na educação em línguas: um estudo de caso nos cursos profissionais*, Doutoramento em Educação em Línguas Estrangeiras, Universidade do Minho (em curso).

<sup>4</sup> Os docentes dos Cursos Profissionais devem entregar a cada aluno, no início de cada módulo, uma Ficha de Informação de Módulo, na qual se expõem objectivos, conteúdos, número de tempos lectivos destinados à prossecução desse módulo a avaliação. A fim de reduzir a quantidade de folha a entregar aos alunos, optei por separar a avaliação – quantitativamente é sempre a mesma, para todos os módulos -, numa outra folha, que entreguei no início do ano.

### Referências bibliográficas

**Afonso**, N. (2005). *Investigação naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores.

**Alves**, R. (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Porto: ASA.

**Beane**, J. A., & **Apple**, M. W. (1999). Democratic schools. In Beane, J. A. & Apple, M. W. (eds.). *The case for democratic schools*. Buckingham, England: Open University Press. 1–12.

**Cohen, A.** (1999). Language learning strategies instruction and research. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (eds). *Bayreuth contributions to glottodidactics, 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 61-68

**Conselho da Europa** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência*. Lisboa: edições ASA.

**Corno, Lyn.** (2004). *Teachers College Record*. Volume 106. Number 9. 1669-1694.

**Corno, Lyn.** (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Schunk, D. & Zimmerman, B. (eds.). *Self-regulated learning and academic achievement, theoretical perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

**Denzin, N.K.** (1989). *The research act*. 3<sup>rd</sup> Edition. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

**Dewey, J.** (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (The Project Gutenberg EBook of). Posting Date: July 26, 2008 [EBook #852]. Release Date: March, 1997.

**Dewey, J.** (1998). *Experience and education*. Chattanooga: Kappa Delta Pi.

**Gibbons, M.** (2004). *Pardon Me, Didn't I Just Hear A Paradigm Shift*. The Phi Delta Kappan. (<http://www.selfdirectedlearning.com/article3.html>).

**Jimenez Raya, M., Lamb, T., Vieira, F.** (2007). *Pedagogia para a autonomia na educação de línguas na Europa*. Dublin: Authentik.

**Kincheloe, J.** (2003). *Teachers as researchers – qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.

**Littlewood, W.** (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. In *Applied Linguistics* 20 (1). 71-94.

**Ministério da Educação** (2004/2005). *Programa componente da formação sociocultural, disciplina de Inglês*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

**McDonough**, S. (1999). A hierarchy of strategies?. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (eds). *Bayreuth contributions to glottodidactics, 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 51-60

**Muller-Verweyen**, M. (1999). Reflection as a means to of acquiring autonomy. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (eds). *Bayreuth contributions to glottodidactics, 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 79-88

**Nunan**, D. (1992). *Research Methods In Language Learning*. Cambridge Language Teaching Library.

**Nunan**, D., **Lai**, J., **Keobe**, K. (1999). Towards autonomous language learning: strategies, reflection and navigation. In Cotteral, S. & Crabbe, D. (eds). *Bayreuth contributions to glottodidactics, 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 69-77

**Riley**, P. (1999). On the social construction of the learner . In Cotteral, S. & Crabbe, D. (eds). *Bayreuth contributions to glottodidactics, 8: Learner autonomy in language learning: defining the field and affecting change*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 29-39

**Schunk**, D. & **Zimmerman**, B. (eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance, issues and educational applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

**Stones**, Edgar (1984). *Supervision in Teacher Education: a Counselling and Pedagogical Approach*. Routledge.

**Tudor**, I. (1996). *Learner-centredness as language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Ushioda**, Ema (1996). *Learner autonomy – the role of motivation*. Dublin: Authentik.

**Valenzuela**, A. (2005). Escola subtractiva, relações de comprometimento e capital social na formação escolar da juventude mexicana dos/nos Estados Unidos. In Paraskeva, J., Rossatto, C., Allen, R.A., (org.). *Reinventar a pedagogia crítica*. Lisboa: Pedago.

**Vieira, F.** (1998). *Autonomia na aprendizagem da Língua Estrangeira – uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia

**Vieira, F.** (2007). *Teacher Autonomy: why should we care?*. Independence 40. IATEFL Learner Autonomy SIG.