

GT-PA: IMAGENS COM HISTÓRIA(S)... DE ESPERANÇA!

Isabel Sandra Fernandes
Agrupamento de Escolas de Arga e Lima

Flávia Vieira
Universidade do Minho

GT-PA - Bilhete de Identidade	
Nome	Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia (GT-PA)
Data de nascimento	Outubro de 1997
Local de nascimento	Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal
Coordenação	Flávia Vieira (com a colaboração de outros colegas da UM)
Filiação	Visão de educação: transformadora e emancipatória
Princípios orientadores	Visão crítica e intervenção transformadora
Participantes	Professores, formadores, investigadores... interessados na autonomia
Modo de trabalho	Estruturadamente caótico
Tamanho	Em crescimento permanente
Prazo de validade	Desconhecido

O GT-PA tem uma longa história, e nessa história cabem inúmeras histórias sobre como temos procurado, ao longo dos anos, trabalhar pedagogicamente a favor da autonomia na educação, sem fim à vista para a luta que travamos, com altos e baixos, umas vezes mais apaixonada e afincadamente do que outras, mas sempre com *esperança*, sem deixar de persistir nos ideais em que acreditamos, sabendo que as nossas práticas ficam aquém deles e que por isso devemos continuar, porque a procura *é* o caminho. O GT-PA tem uma longa história de muitas histórias de esperança que não podemos aqui contar, algumas das quais ficam narradas nesta colectânea. Deixaremos aqui ficar *imagens* que deixam adivinhá-la(s), procurando que o texto deixe compreender que muito fica para além do que é dito, e procurando também que aquilo que é dito deixe claro que o GT-PA é um *lugar* especial. Ao usarmos a metáfora da Sandra – o *lugar* GT-PA – procuramos conferir-lhe uma *especialidade* própria na geografia da educação, mas também uma *temporalidade* própria, porque não há espaço sem tempo, e é no espaço e no tempo que se constrói a história das histórias do GT-PA.

1. O lugar GT-PA [imagens I]

We live in especially dangerous times: the elevation of half-truths into unblinking national imperatives blinds us to the counter truth of the halves that remain hidden by the very clarity which cannot see because it cannot feel. (Fielding, 2000: 402)

Hope, as an ontological need, demands an anchoring in practice. (Freire, 1992: 9)

Hoje talvez mais do que nunca, para nós professores e formadores de professores, torna-se urgente questionar e (re)definir o nosso lugar no universo pedagógico-social, e também construir lugares onde possamos viver a educação de forma meritória. O GT-PA, grupo de professores, formadores e investigadores interessados numa educação democrática, parece ser um desses lugares.

Dada a conjuntura sócio-económica e político-educativa actual, a questão vital da pedagogia e dos pedagogos, como afirmava Peter McLaren numa conferência proferida na Universidade do Minho a 26 de Junho de 2008, já não é apenas *Quem sou?*, mas *Onde estou?*, pois a atenção a esta questão pressupõe uma resposta não somente ontológico-epistemológica mas essencialmente ético-política. Este escrutínio implica um posicionamento face às estruturas e dinâmicas de poder e aos jogos de interesses que nos movem ou que, pelo contrário, nos limitam e oprimem (Fernandes, 2005; Vieira et al., 2006). Os lugares da educação são, por isso, lugares de conflitos de ideias e de luta por ideais.

Ao longo dos anos, temos testemunhado processos de globalização e lógicas de contabilização acompanhados da transferência, naturalização, legitimação e apropriação da linguagem económica na educação. Conceitos como *desempenho*, *eficácia*, *qualidade*, *prestação de contas* e *competitividade* têm vindo a apoderar-se dos pensamentos, sentimentos, discursos e vidas dos professores, determinando muitas das suas escolhas e acções. O potencial emancipatório de ideias e práticas que a educação e a investigação educacional foram construindo e dando a conhecer tem sido habilmente desviado para servir interesses de controlo da educação pública, recuperando uma racionalidade tecnocrática em que a imagem do professor enquanto técnico da educação surge revalorizada, porque mais fácil de dirigir pelos poderes instituídos (veja-se o caso da avaliação do desempenho nas escolas!).

Na difícil busca de respostas para as questões *Onde e com quem estamos?* e *Para onde e com quem queremos ir?*, o eco da palavra *esperança* parece cada vez mais longínquo. Na mesma conferência, Peter McLaren referia-se aos professores como os “novos guerreiros e advogados da esperança”, o que nos remete para a temática do 4º Encontro do GT-PA –

(re)construir a esperança na educação – e para os ecos de esperança que pudemos então escutar nas intervenções aí proferidas, e que agora voltam a ecoar nos textos publicados, talvez com menos vigor porque nos falta *ver* e *sentir* o entusiasmo, a alegria e o companheirismo que marcaram aqueles três dias de diálogo em torno de uma pedagogia para a autonomia.

Numa versão inicial deste texto, a Sandra evocava os ecos da conferência de Peter McLaren na sua experiência enquanto professora e membro do GT-PA. Apresentamos as suas palavras como um testemunho que nos ajuda a começar a compreender o *lugar GT-PA* no cenário conturbado dos dias de hoje...

Apesar da minha longa experiência de membro deste grupo, a natureza desta experiência continuava algo indefinida para mim mas os seus efeitos estavam bem gravados no meu ser pessoal, social e profissional. À luz do GT-PA, reinterpretando as palavras de McLaren, fui capaz de me rever no tipo de professora que este preconizava na sua conferência e não me restavam dúvidas: (re)acreditar e advogar a esperança na educação deve-se às minhas vivências enquanto membro do GT-PA. Olhando o meu passado e o meu presente de pertença ao grupo, estava claro, para mim, que a essência do “lugar GT-PA” se resumia ao paradoxo do *poder libertador e sábio da Esperança*, uma esperança que McLaren e Jaramillo (2007) adjetivam de *esperança radical*, a que Giroux (2008) prefere chamar *esperança educada*. Os autores retomam o sonho pedagógico de Freire (1992) ao definir a esperança como um acto político essencial que é parte integrante do processo contínuo de se tornar pessoa, na medida em que não pode haver sonho ou utopia sem esperança. O sentido de *urgência* que McLaren e Jaramillo imprimem à *esperança radical* decorre do reconhecimento de que a esperança é o centro da transformação social, por ser vital na procura da consciência crítica e social. O papel principal dos educadores é ajudar a reconhecer não só os sistemas de opressão do indivíduo, mas também o poder dos sujeitos – actores na reconstrução da história e das suas possibilidades – para transformar o mundo sem medo de exercer a liberdade que possuem, nas direcções que escolherem. Esta acção, todavia, deverá ser um acto colectivo, enraizado na solidariedade e no companheirismo, pois a verdadeira esperança não é um ideal individualista mas comunitário. À urgência da esperança, vários autores acrescentam a da *utopia* advogando que esta é igualmente crucial em processos de transformação, na medida em que nenhuma ideologia está separada da utopia (Bloch, 1986; Van Heertum, 2006).

Mas falar de forças colectivas, armadas de esperança e utopia, que se movimentam necessariamente rumo à emancipação, é correr o risco de ser interpretada segundo uma racionalidade técnico-instrumental e tecnológica, ou mesmo messiânica, o que se afasta radicalmente do intuito desta mensagem, que não deve ser entendida como uma apologia a mais uma “tecnologia de emancipação”. Na verdade, a natureza desta esperança e utopia e o modo e o sentido com que são operacionalizadas influenciarão o seu impacto pessoal e social. A esperança *educada* de Giroux é mais do que uma política, é uma *prática pedagógica* que fornece a base que permite ao ser humano, quando enraizado em projectos significativos e actuais – como é, para mim, o caso do GT-PA – , reconhecer o seu potencial enquanto agente cívico e moral:

What hope offers is the belief, simply, that different futures are possible. In this way, hope can become a subversive force, pluralizing politics by opening up a space for dissent, contingency, indeterminacy. (...) The goal of educated hope is not to liberate the individual from the social but to take seriously the notion that the individual can only be liberated through the social. Educated hope as a subversive, defiant practice should provide a link, however transient, provisional, and contextual, between vision and critique on the one hand and engagement and transformation on the other. That is, for hope to be consequential it has to be grounded in a project that has some hold on the present. Hope becomes meaningful to the degree that it identifies agencies and processes, offers alternatives to an age of profound pessimism, reclaims an ethic of compassion and justice, and struggles for those institutions in which equality, freedom and justice flourish as part of the ongoing struggle for a global democracy. (Giroux, 2008: 39)

Da mesma forma, a esperança que testemunho brotar da minha pertença ao GT-PA é uma esperança que ultrapassa a mera ética afirmativa ou optimista pois, dada a natureza *sui generis* das dinâmicas do grupo, é uma esperança *radical, subversiva, educada e comunitária*. E aqui reside um dos potenciais paradoxos

de que falava; no poder libertador de uma teoria e prática da esperança que está pré-definida e contextualizada e que reside no potencial emancipatório da *Pedagogia para a Autonomia*. Todavia, esta fonte de esperança, apesar de orientada, tem no sentido da sua orientação o seu potencial transformador, pois assenta não numa pedagogia “indecisa e indefinida” (Freire & Shor, 1996), mas numa pedagogia para a autonomia do professor e dos alunos, baseada em quatro crenças essenciais (Vieira, 2008): na autonomia como finalidade educativa e profissional; no poder da pedagogia para transformar as vidas dos professores e dos alunos num sentido emancipatório; nas parcerias universidade-escola enquanto meios poderosos de reconstruir o conhecimento e a prática; e na resistência e persistência como ingredientes de emancipação e mudança essenciais. Esta pedagogia pressupõe, assim, um posicionamento ético pois, como lembra Ricoeur (2004), ela é construída no interesse genuíno na justiça para todos e só pode ser encontrada no bem comum e em instituições justas. [Sandra]

Apesar das crenças acima referidas constituírem fonte de esperança no GT-PA, é a exploração colaborativa das potencialidades e limitações de uma pedagogia para a autonomia que pode promover teorias e práticas pedagógicas re(ide)alistas: “Only *ideals* can push *reality* forwards, and not being able to fully accomplish them is just one more reason to keep on trying. From this perspective, dealing with complexity and uncertainty is integral to ‘re[ide]alistic’ professional lifelong learning” (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007: 55). Assim, o *lugar GT-PA* é um lugar de transições e possibilidades, situado entre o que a educação *é* e o que *deve ser*.

2. O GT-PA em traços largos [imagens II]

Criado em 1997, o GT-PA teve as suas origens em iniciativas anteriores e sofreu, desde a sua constituição, uma expansão considerável a vários níveis (Quadro 1).

<i>Movimento de Geração</i>	<p>1991/92 - Experiência de doutoramento no âmbito de uma pedagogia para a autonomia no ensino de Inglês, com a colaboração de uma professora do Ensino Básico (F. Vieira, 1998)</p> <p>1993/96 - Projecto de formação contínua sobre pedagogia para a autonomia, com a participação de 30 professores de línguas estrangeiras na 1ª fase (curso de 30h) e 13 professores na 2ª fase (investigação-acção em sala de aula) (Vieira, 1999)</p> <p>Outubro 1997 - Criação do GT-PA, com os 13 professores da 2ª fase do projecto anterior e 3 formadoras investigadoras da UM (Flávia Vieira, Maria Alfredo Moreira e Graça Branco)</p>
<i>Movimento de Expansão (desde 1997, em curso)</i>	<p>Expansão do grupo em diversas dimensões: Equipa de coordenação; Número de participantes; Tipo de participantes; Níveis de ensino; Áreas disciplinares; Natureza e amplitude do trabalho; Disseminação</p>

Quadro 1: Origem e expansão do GT-PA

Os objectivos principais do grupo são dois: a) explorar e estudar uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, associada à formação de professores reflexivos; b) contrariar o divórcio investigação-ensino e estreitar as relações universidade-escola na produção do saber educacional e na transformação das práticas educativas. Na expressão “pedagogia para a

autonomia”, a autonomia refere-se aos alunos mas também aos professores, e pode ser definida como “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez Raya, Lamb, & Vieira, 2007: 1). Desta definição decorrem dois princípios ou ideais que têm norteado a nossa actividade: *visão crítica* e *intervenção transformadora* (Quadro 2).

<i>Visão crítica</i>	Visão da educação como transformação e emancipação Rejeição do divórcio teoria-prática e investigação-ensino Concepção multifacetada (da construção) do conhecimento
<i>Intervenção transformadora</i>	Acção reflexiva orientada para a mudança Resistência activa aos constrangimentos Investigação ao serviço da pedagogia Construção colaborativa e democratização do saber Partilha e disseminação

Quadro 2: Princípios orientadores do GT-PA

É na busca de espaços de intervenção que vamos reconstruindo a percepção dos constrangimentos e criando espaços de manobra. É uma busca *subversiva, criativa, inovadora* e *emancipatória*, assente nos valores da participação, colaboração, confiança, autodeterminação, liberdade, responsabilidade social, consciência crítica e resistência construtiva, mas também na emoção e na alegria da luta pelo bem comum. São estes os pilares que sustentam o *lugar GT-PA* num cenário adverso, dando origem a movimentos de resistência, descoberta, desrotinização e exploração de novas possibilidades.

A realização, partilha e disseminação de experiências e estudos constitui uma das linhas de desenvolvimento estratégico do grupo, fazendo parte da sua história e evitando que ela caia no esquecimento. Trata-se de construir e colectivizar conhecimento prático, estabelecendo diálogos e criando pontes entre as pessoas e, através delas, entre os contextos onde se movimentam. Na verdade, as fronteiras do pensamento e da acção do GT-PA são impossíveis de definir.

Nos espaços de disseminação oral e escrita do GT-PA, sintetizados no Quadro 3, participa quem quer, quando quer. Contudo, não é apenas por uma questão de vontade que por vezes os professores receiam essa participação e fogem dela. Uma das linhas de força do grupo tem sido a valorização da voz dos professores, contrariando o silêncio a que

sistematicamente são remetidas as suas ideias e práticas, sobretudo no meio académico mas também nas próprias escolas, como muitos deles testemunham. Aliás, o GT-PA funciona como uma espécie de oásis de diálogo sobre dilemas, convicções e aspirações dos seus membros.

Desde 1997	Sessões conjuntas (4/5 por ano na UM, ao sábado de manhã)
1999	<i>Cadernos do GT-PA 1</i> (F. Vieira, org.)
2001	1º Encontro e <i>Cadernos do GT-PA 2</i> (F. Vieira, org.)
2002	Actas do 1º Encontro (F. Vieira et al., orgs.)
2003	2º Encontro e <i>Cadernos do GT-PA 3</i> (F. Vieira & M.A. Moreira, orgs.)
2004	Actas do 2º Encontro (F. Vieira et al., orgs.)
2006	3º Encontro e <i>Cadernos do GT-PA 4</i> (F. Vieira, org.)
2008	4º Encontro e <i>Cadernos do GT-PA 5</i> (F. Vieira, org.)
2009	Livro resultante do 3º encontro (F. Vieira, ed.)
2009	Actas de 4º Encontro (presente colectânea; F. Vieira et al., orgs.)

Quadro 3: Espaços de partilha e disseminação no GT-PA

Os textos produzidos e publicados no grupo são de diversos tipos, conforme o Quadro 4. Pela descrição apresentada, pode concluir-se que o trabalho do grupo tem uma orientação predominantemente prática, dirigindo-se a contextos pedagógicos e de formação de professores.

EstD	– Estudo Descritivo (relato de estudo empírico de natureza descritiva)
EstD/F	– Estudo Descritivo realizado em contexto formal de Formação (inicial ou pós-graduada)
ExpF	– Experiência de Formação (inicial, contínua ou pós-graduada; pode incluir MatF ou MatP)
ExpF/F	– Experiência de Formação desenvolvida em contexto formal de Formação
ExpP	– Experiência Pedagógica (em contexto escolar; pode incluir MatP)
ExpP/F	– Experiência Pedagógica desenvolvida em contexto formal de Formação
MatF	– Material de Formação (pode ser parte de uma ExpF, mas esta não é descrita ou não é enfoque prioritário)
MatF/F	– Material de Formação construído em contexto formal de Formação
MatP	– Material Pedagógico (para contexto escolar; pode ser parte de uma ExpP, mas esta não é descrita)
MatP/F	– Material Pedagógico construído em contexto formal de Formação
TeoPA	– Textos de Teorização de uma Pedagogia para a Autonomia sem uma relação tão directa com o GT-PA como na categoria final
RefP	– Reflexão Pedagógica (texto de reflexão profissional)
RefP/F	– Reflexão Pedagógica construída em contexto formal de Formação
GT-PA	– Textos de caracterização/conceptualização do GT-PA (com enfoque no GT-PA ou onde o GT-PA ilustra uma visão de educação/formação/investigação), ou textos onde se definem pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia que sustentam o trabalho do GT-PA

Quadro 4 – Tipos de textos produzidos no GT-PA

No Quadro 5, apresenta-se uma caracterização sumária da produção do grupo, indicando-se o total de textos por categoria. Um total de 142 textos em 10 anos de actividade (não incluindo aqui os textos desta colectânea) pode parecer pouco, mas consideramos que é muito se considerarmos que o envolvimento dos professores na disseminação do conhecimento educacional é escasso e difícil de concretizar, e se considerarmos, ainda, que este grupo não tem como prioridade a publicação.

Tipo de Textos	Total de Textos	Textos em Co-autoria	Académicos & Professores	Professores	Académicos
EstD	14	7	2	1	11
EstD/F	10	5	0	6	4
Totais	24	12	2	7	15
ExpP	29	6	3	25	1
ExpP/F	12	8	0	9	3
MatP	13	0	0	12	1
MatP/F	11	8	1	7	3
Totais	65	22	4	53	8
ExpF	4	2	0	3	1
ExpF/F	11	5	3	4	4
MatF	2	1	0	0	2
MatF/F	4	2	0	2	2
Totais	21	10	3	9	9
RefP	4	0	0	1	3
RefP/F	1	1	1	0	0
TeoPA	12	2	0	2	10
GT-PA	15	0	0	0	15
Totais	32	3	1	3	28
Totais	142	47	10	72	60

Nota: não são aqui contabilizados os textos do presente livro de actas

Quadro 5: Produção do GT-PA (1999-2009)

A extensão e natureza dos textos, assim como os registos de escrita, são muito variados, como se pode deduzir do Quadro 4 acima (descrição dos tipos de texto), o que reflecte a pluralidade de vozes e experiências dos participantes. Predominam, como se pode ver no Quadro 5, as narrativas de experiências e a apresentação de materiais (pedagógicos e de formação), num total de 86 textos em 142. Por outro lado, verifica-se que a publicação de estudos descritivos (por ex., análise de programas, manuais, representações de alunos e professores...) contam quase sempre com a participação de investigadores/ formadores da universidade, tal como acontece com os textos de teorização de uma pedagogia para a autonomia e do GT-PA. Estes últimos têm sido sobretudo da responsabilidade da coordenadora do grupo e visam sintetizar e teorizar a sua actividade, como é o caso do presente texto.

Um olhar retrospectivo sobre a actividade do grupo permite dizer que o *lugar GT-PA* parece constituir um espaço educativo onde se exercita a cidadania, onde se amplificam e cruzam vozes pessoais e, através delas, identidades. Parece ser uma comunidade dialógica onde reaprendemos não só a identificar e a manifestar a nossa voz, mas também a ouvir e valorizar vozes diferenciadas, numa atmosfera de democracia discursiva que apela à negociação autêntica e criativa, que respeita e valoriza as diferenças, os paradoxos e incertezas, enquanto parte natural de processos de natureza complexa, como é o caso das histórias pessoais e do fenómeno educativo em geral. Parece ser através destes processos de participação discursiva e narrativa, apoiados em actividades de experimentação, que reconstruímos a nossa identidade profissional enquanto cidadãos preocupados e pró-activos relativamente às questões da pedagogia, partilhando os encantos e desencantos da responsabilidade pela construção colaborativa das comunidades em que vivemos, em particular das escolas, que deveriam ser “comunidades educativas” na verdadeira acepção da expressão.

No parágrafo anterior, fizemos questão de ser pouco assertivas em relação ao que pensamos ser o *lugar GT-PA*, embora estejamos convencidas do que dissemos que ele *parece ser*. A verdade é que precisamos de investigar mais aprofundadamente a dinâmica deste grupo, que começámos a apelar de *comunidade*. Existindo há mais de uma década, o GT-PA precisa de ser investigado de forma rigorosa, no sentido de melhor se compreender o lugar que representa no cenário educativo actual. É preciso interrogar e colocar em dúvida o que nos habituámos a tomar como certo, escrutinar o trabalho realizado, ouvir o que os participantes têm a dizer... É com estes propósitos que uma de nós, a Sandra, iniciou um estudo sobre o GT-PA, apresentando neste texto alguns dados do questionário “Estudar o GT-PA...”, respondido por alguns dos seus membros. A secção que se segue é da sua responsabilidade.

3. Folheando o álbum do GT-PA... [imagens III]

[Isabel Sandra Fernandes]

Numa tentativa ainda exploratória de tentar definir o grupo, com o projecto de investigação em embrião, foram identificadas duas questões iniciais que constituíram o ponto de partida do processo de recolha de informação e que foram enviadas por E-mail aos membros do grupo: “Por que razão decidiu pertencer ao GT-PA?” e “Que imagem tem do GT-PA?”. A primeira questão tinha como objectivo identificar as razões e motivações de

pertença ao grupo e a segunda visava identificar concepções e percepções pessoais acerca do mesmo.

A heterogeneidade do grupo está bem patente nas características dos 45 membros que responderam ao questionário, apresentadas no Quadro 6¹.

Áreas de Ensino	Tempo de Ensino (anos)	Nível de Ensino	Tempo de Pertença ao GT-PA
Inglês: 12	0-5: 1	1º Ciclo: 1	< 1 ano: 8
Inglês-Alemão: 8	6-10: 5	2º Ciclo: 7	1-4 anos: 18
Português-Inglês: 7	11-15: 6	2º e 3º Ciclos: 1	5-7 anos: 3
Português: 4	16-20: 9	3º Ciclo: 11	8-11 anos: 11
Língua e Linguística Inglesa: 2	21-25: 9	3º Ciclo e Secundário: 8	Sem resposta: 5
Português-Francês: 2	26-30: 5	Secundário: 11	
Português-Alemão: 2	31-35: 10	Ensino Superior: 6	
Met. de Ensino das Línguas: 2			
Física e Química: 2			
Matemática: 2			
Met. do Ensino das Ciências: 1			
Biologia e Geologia: 1			

Quadro 6: Quem respondeu ao questionário “Estudar o GT-PA...”

A análise das respostas permitiu identificar as razões que levaram os sujeitos a inscrever-se no grupo, apontando motivações bastante unânimes, com enfoques distintos mas interrelacionados, conceptualizadas no *continuum* motivacional apresentado na Figura 1. A distinção entre os diferentes níveis da Figura não é rígida ou absoluta, pois eles relacionam-se intimamente.

As motivações de tipo *sócio-relacional* (relações interpessoais e interinstitucionais) predominam nas respostas analisadas. São focados aspectos como a discussão e troca de ideias, opiniões, experiências, dilemas, constrangimentos, inquietações, etc. Para além das relações positivas estabelecidas com os pares, são muito valorizadas as relações estabelecidas com a coordenadora do grupo, destacando-se a qualidade da sua liderança como um dos factores primordiais de pertença ao grupo. A este tipo de motivação seguem-se as de tipo *desenvolvimentalista*. Neste nível, os respondentes colocam a tónica no desenvolvimento profissional e no enriquecimento e melhoria pessoal e profissional como mais-valias de pertença ao grupo, sublinhando a relevância da reflexão crítica e colaborativa. Directamente associadas a estas motivações, surgem as de natureza *epistemológica*, que se prendem com a necessidade de activar e actualizar conhecimentos substantivos e processuais, nomeadamente

¹ Apesar de terem sido inquiridos todos os elementos registados na lista de correio electrónico do grupo, cerca de 190, importa referir que nem todos eles participam efectivamente nas actividades do grupo.

na área da Pedagogia para Autonomia, na qual é salientada a qualidade do trabalho realizado e das produções conseguidas. São ainda mencionadas razões de tipo *emocional ou volitivo*. Aqui, os inquiridos optam por dar um enfoque primordial a sentimentos, atitudes ou motivações características do grupo e que, pela sua pertença ao mesmo, são transferidas para outros níveis e contextos. Salientam-se aspectos como a curiosidade, o entusiasmo, a inspiração, o dinamismo, o apoio emocional e a motivação profissional. O enfoque em razões de tipo *político-ideológico* diz respeito à relação que os professores estabelecem entre o GT-PA e valores como a transformação, a autonomia/emancipação, a participação, a indagação e a mudança. Por fim, há algumas referências a factores de ordem (macro/micro) *contextual*, como sejam a conjuntura político-social e económica do país e os contextos escolares onde os docentes operam.



Figura 1: Tipologia de motivações para pertencer ao GT-PA

Numa tentativa de análise das razões de pertença ao GT-PA à luz do modelo da motivação humana de Maslow (1943) (Figura 2), conclui-se que elas estão em sintonia com os três níveis superiores deste modelo: a necessidade de *Pertença e Amor*, de *Estima* e de *(Auto)Actualização*. Vistos à luz de outras teorias da motivação, nomeadamente a teoria ERG (*Existence, Relatedness, Growth*) de Alderfer (1969), os enfoques descritos inscrevem-se, predominantemente, nas duas categorias principais desta teoria, isto é, as necessidades

relacionais e de crescimento. As razões de pertença ao GT-PA estão, também, em consonância com as motivações usualmente referidas na literatura sobre “comunidades de aprendizagem” ou “comunidades de prática” (Wenger, 1998). Segundo Sauve (2007), os sujeitos que encontram maior valor intrínseco na sua participação numa comunidade são os que mais contribuem e tiram partido da sua pertença a essa comunidade. Ora, muitas das razões identificadas pelos professores constituem factores promotores de motivação intrínseca, o que pode justificar o nível de entusiasmo e esperança por eles manifestado.

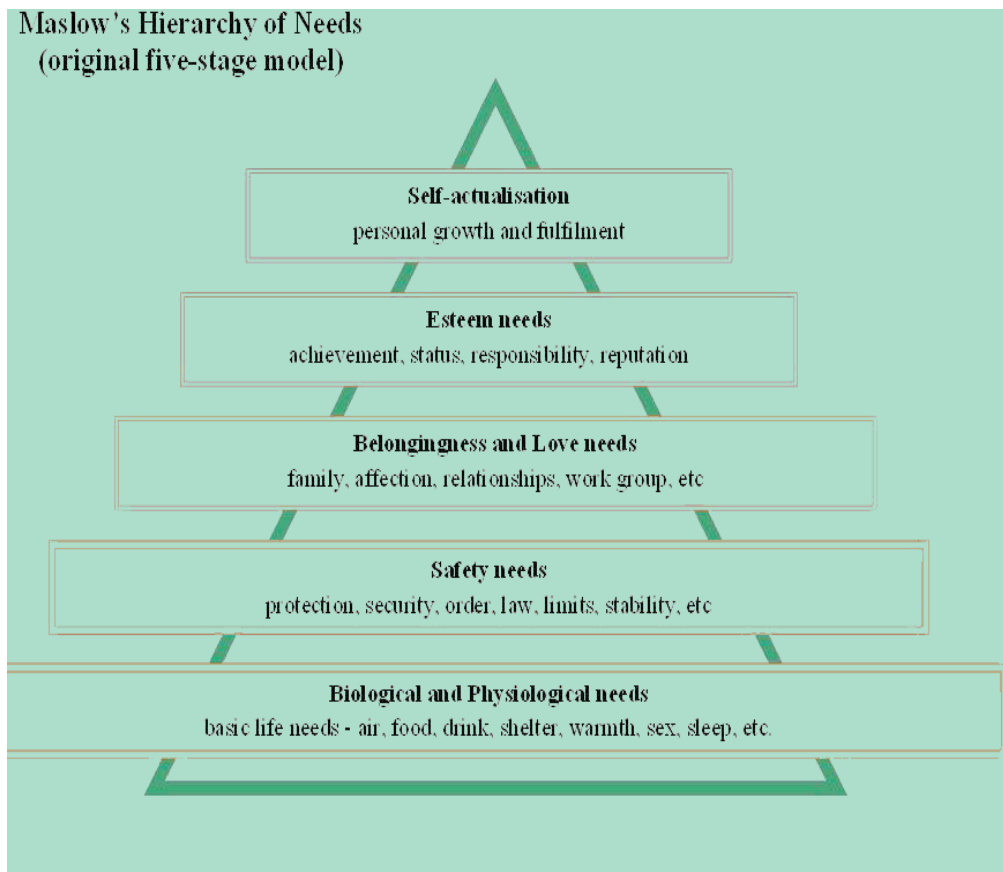


Figura 2: Hierarquia de necessidades de Maslow (Chapman, 2001)

As imagens que os professores possuem do GT-PA, apresentadas no Quadro 7, revelam alguma redundância ou continuidade relativamente às razões de pertença. Apontam um colorido de sentido que denota esperança, subentendendo, também, exercícios de indagação crítica, problematização e desconstrução de sentidos. Optou-se por transcrever os vocábulos escolhidos pelos inquiridos, para mais fidedignamente exprimir as imagens que possuem do grupo, respeitando a sua riqueza expressiva, conceptual e simbólica.

<i>participação</i> <i>democracia</i> <i>encontro</i> <i>partilha</i> <i>atenção: a necessidades,</i> <i>angústias, anseios</i> <i>inclusão</i> <i>coordenação</i> <i>regularidade</i> <i>descoberta</i> <i>empenho</i> <i>seriedade</i> <i>dinamismo</i> <i>grupo empreendedor</i> <i>competência</i> <i>profissionalismo</i>	<i>inovação</i> <i>criatividade</i> <i>relevância social</i> <i>mudança/transformação</i> <i>autonomia</i> <i>reflexão crítica</i> <i>problematização</i> <i>auto-crítica</i> <i>auto-avaliação</i> <i>abertura de espírito</i> <i>valorização da investigação</i> <i>no ensino</i> <i>produções de qualidade:</i> <i>relevância e utilidade</i>	<i>apoio</i> <i>encorajamento</i> <i>entusiasmo</i> <i>desafio</i> <i>fonte de inspiração</i> <i>surpresa</i> <i>porto de abrigo</i> <i>motivação</i> <i>paixão</i> <i>confiança</i>
---	---	---

Quadro 7: Imagens do GT-PA

Ainda relativamente às imagens do GT-PA, destacaríamos os testemunhos de dois participantes, pelo seu grau de informatividade e por apontarem para o conceito de “comunidade”, usado pela coordenadora do grupo (Vieira: 2008) e que constitui o enfoque principal do estudo em curso:

Testemunho 1

O GT-PA é uma comunidade educativa, uma comunidade de aprendizagem profissional que possui uma identidade própria e até única. Tem uma estrutura constituída por três componentes – 1) professores dos ensinos básico e secundário; 2) professores do ensino superior e 3) coordenadora do grupo – e pelas relações estabelecidas entre eles. São estas relações que o caracterizam, que determinam a sua organização e lhe conferem a identidade e unidade. Se, por um lado, basta a quebra de uma destas relações para que o grupo deixe de existir como tal, por outro lado, a sua identidade está dependente do papel da coordenadora do grupo por ser o elemento que assegura a manutenção/reposição da natureza das relações estabelecidas entre os elementos do grupo. As relações estabelecidas nesta unidade caracterizam-se pela:

- (1) ausência de uma hierarquia;
- (2) incentivo à participação activa dos professores dos ensinos básico e secundário;
- (3) valorização do trabalho desenvolvido pelos professores dos ensinos básico e secundário;
- (4) promoção da problematização;
- (5) promoção do confronto de perspectivas;
- (6) liberdade de participação nas actividades do grupo.

Segue uma perspectiva de construção do conhecimento que toma como ponto de partida as práticas reflexivas de professores dos ensinos básico e secundário. A natureza reflexiva da prática permite evidenciar a teoria em que ela assenta e gerar teorias a partir dela. Uma outra particularidade deste grupo está na preocupação em dar resposta às necessidades imediatas dos professores dos ensinos básico e secundário, acompanhando, deste modo, as transformações exigidas pelas reformas educativas. Por fim, é de assinalar a relevância social deste grupo. É no seu seio que ocorre o aperfeiçoamento/a reestruturação das práticas profissionais, aspecto que terá repercussões nos destinatários destas práticas – os alunos – e que, por sua vez, ir-se-á reflectir na acção futura destes alunos enquanto cidadãos plenamente integrados na sociedade de uma época. Vejo, ainda, este grupo como um meio de despoletar o trabalho cooperativo entre os docentes nas escolas em que exercem as suas funções, isto é, na capacidade de gerar novas comunidades educativas. (Participante J)

O GT-PA é uma comunidade educativa que opera de forma democrática, tolerante e auto-crítica e baseia-se na confiança entre os participantes. É dinâmica e produtiva, apoiante do desenvolvimento de cada um, unindo professores universitários, professores do ensino secundário e alunos de uma forma única e relativamente não-hierárquica. É um conjunto de círculos e espirais de aprendizagem interrelacionados. (Participante R)

É a identidade idiossincrática deste fenómeno chamado GT-PA, fonte inquestionável de Esperança para os professores, formadores e investigadores que o compõem, que constitui o desafio do estudo que se inicia e que tem como objectivos principais:

1. Indagar a natureza das culturas e dinâmicas do grupo:

- descrevendo os seus pressupostos e objectivos;
- analisando o trabalho desenvolvido, em particular a natureza do conhecimento produzido e das práticas implementadas;
- analisando as suas dinâmicas de funcionamento (interpessoais e interinstitucionais) e o seu impacto pessoal e social;
- explorando articulações entre três domínios essenciais: Comunidades de Aprendizagem, Pedagogia para Autonomia e Transformação Pessoal e Social.

2. Produzir conhecimento capaz de promover processos potencialmente emancipatórios para os sujeitos/contextos, nomeadamente de inovação e de transformação:

- identificando factores facilitadores e de constrangimento do desenvolvimento desses processos.
- identificando condições de sustentabilidade do grupo, dadas as tensões inerentes à conjuntura político-económica e educativa (inter) nacional e os objectivos fundacionais do grupo.

3. Contribuir para a (auto)supervisão do GT-PA e para a problematização do conhecimento acerca das comunidades de aprendizagem de professores e da emancipação pessoal e profissional.

Olho o projecto de estudar o GT-PA como um desafio de esperança *radical, subversiva, criativa e comunitária*, esperando que através dele possa continuar a renovar a minha visão re(ide)alista da educação, da pedagogia e da cidadania, bem como a dos meus alunos e a de outros professores, nunca perdendo de vista as palavras de Vieira (2004: 10):

O bom profissional será aquele que, *compreendendo* a impureza da prática educativa, se *embrenha* nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar *mais racional e justa*. *Resistir e agir estrategicamente é, em poucas palavras, um modo de viver com esperança num mundo de muita desesperança, próprio de quem não se conforma com esse estado de coisas*. Esta é uma circunstância difícil mas necessária a qualquer mudança orientada por um *ideal* (...).

4. Reflexões finais

Fielding (2000) fundamenta psicológica e filosoficamente o valor das comunidades, acreditando que nos tornamos pessoas em comunidade em virtude das nossas relações com o outro, pois a vida humana é uma vida comum e plural. Mais ainda, lembrando o pensamento do filósofo escocês John Macmurray (1950), nomeadamente a sua crença nos princípios da

liberdade e da igualdade, acredita que uma comunidade só é real se os modos de relacionamento forem caracterizados pela liberdade para ser e nos tornarmos *nós mesmos* através de relações de igualdade, em contextos onde os sujeitos possuam motivações que sustentem as relações interpessoais, nomeadamente sentimentos de afecto mútuo:

In the end, community is not fundamentally about place, time, memory, or even the belonging or significance found in close relationships. Community is rather the reciprocal experience people have as persons in certain kinds of relationships; it is an experience of being that is alive in its mutuality and vibrant in its sense of possibility.(...) It is not a group of people, nor is it the mere fact of a relationship; rather it is the shared, mutuality of experience that is constitutive of it. Community is a way of being, not a thing. (Fielding, 2000: 401)

Como alerta Lavié (2006), nem todas as perspectivas de colaboração entre professores aspiram a transformar e o ensino e a aprendizagem e algumas delas poderão, na verdade, reforçar práticas e valores existentes, isto é, estar ao serviço de interesses de conservação e não de transformação. Não é esta a intenção deste grupo, mas reconhecemos que a tensão entre reprodução e transformação está sempre latente entre nós, como acontecerá em qualquer movimento que, fazendo parte do “estado de coisas”, se institui contra ele. Também por isso urge estudá-lo e colocar sob escrutínio os discursos e lógicas que lhe subjazem, assim como o trabalho que desenvolve, na medida em que, como qualquer outra comunidade, constitui uma construção social que favorece determinados tipos de relações de poder, interesses e linguagens que importa conhecer melhor e, eventualmente, mudar.

Referências bibliográficas

- ALDERFER, C.(1969). ERG Theory. http://www.valuebasedmanagement.net/methods_aldefer_erg_theory.html,
acedido a 16/6/2008.
- BLOCH, E. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, MA: Mit Press.
- CHAPMAN, A. (2001). Maslow’s hierarchy of needs. <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>,
acedido a 16/6/2008.
- FERNANDES, I.S. (2005). *A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FIELDING, M. (2000). Community, philosophy and education policy. *J. Education Policy*, vol. 15, nº 4, pp. 397-415.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- FREIRE, P. & SHOR, I. (1996). *Medo e ousadia – O cotidiano do Professor*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
Acessível em <http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br> (s/p).
- GIROUX, H. (2008). When hope is subversive. *Tikkun*, vol. 19, nº 6, p. 38.
- JIMÉNEZ RAYA, M., LAMB, T. & VIEIRA, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- LAVIÉ, J. (2006). Academic discourses on school-based teacher collaboration: revisiting arguments. *Educational Administration Quarterly*, vol. 42, nº 5, pp. 773-805.
- MCLAREN, P. & JARAMILLO (2007). *Pedagogy and praxis in the age of empire: towards a new humanism*. Rotterdam: Sense Publishers.
- MACMURRAY, J. (1950). *Conditions of freedom*. London: Farber.
- MASLOW, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, nº 50, pp. 370-396.
- RICOEUR, P. (2005). *The course of recognition*. Cambridge, MA: HUP.
- SAUVE, E. (2007). Information knowledge transfer. *American Society for Training and Development*, 22-24.

- VAN HEERTUM, R. (2006). Marcuse, Bloch and Freire: reinvigorating a pedagogy of hope. *Policy Futures in Education*, vol. 4, nº 1.
- VIEIRA, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (1999). *Pedagogia para a autonomia na aula de Inglês: Contextos e operacionalização*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2º Encontro do GT-PA). In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I.S. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia - Resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), Braga: Universidade do Minho (CIED), pp. 9-19 (CDRom).
- VIEIRA, F. (2008). Enhancing pedagogy for autonomy through learning communities - making our dream come True?. Comunicação apresentada no Congresso da AILA 2008, Alemanha (texto policopiado).
- VIEIRA, F. (2009) (Ed.). *Struggling for autonomy in language education – Reflecting, acting, and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- VIEIRA, F., MOREIRA, M.A., BARBOSA, I., PAIVA, M. & FERNANDES, I.S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: CUP.