

RESISTIR E AGIR ESTRATEGICAMENTE (A PRETEXTO DE UM PREFÁCIO ÀS ACTAS DO 2º ENCONTRO DO GT-PA)

Flávia Vieira
(Coordenadora do GT-PA)
Universidade do Minho

A prática educativa é impura

Today, as in the past, striving towards autonomy means learning to cope with the contradictions of the system and finding one's way through the complexity of teaching and learning, not to make teaching and learning simple, but more rational and just.

Escrevi estas palavras no texto de conclusão das Actas do 1º Encontro do GT-PA (Vieira, 2002: 135), onde sublinhava o valor da subversão dos sistemas para a transformação das práticas. Apesar das reformas com que nas últimas décadas se tem pretendido mudar os cenários da educação numa direcção *discursivamente* inscrita numa visão democrática e emancipatória, a verdade é que professores, alunos, formadores e investigadores continuam a debater-se com inúmeras *contradições*: entre teorias e práticas, políticas e condições contextuais, inovação e tradição...

Mesmo que ninguém negue hoje, em absoluto, o papel *potencialmente transformador* da educação, também ninguém deixará de reconhecer o seu papel *potencialmente castrador*, e isto porque a prática educativa é intrinsecamente *impura*, que é um modo diferente de dizer *complexa*, provavelmente mais próximo das percepções que cada um de nós tem dos contextos em que trabalha. [No dicionário, “impuro” supõe uma *pureza que foi maculada* (contaminada, corrompida, infectada, poluída...), como em “água impura” ou “ar impuro”; não é neste sentido que uso o adjectivo para caracterizar a prática educativa, mas antes para nomear uma qualidade *constitutiva* (e não acrescentada ou passível de ser extraída)].

Quando Schön, em 1987, a propósito da natureza incerta e única das situações da prática profissional, falava da necessidade de “descer ao pântano dos problemas

importantes” que desafiam as soluções técnicas e exigem uma epistemologia praxeológica (p. 3), suponho que era dessa impureza que falava, como uma condição que tem implicações na concepção do *bom profissional*. 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*, e é nesta circunstância que se encontram professores como os que integram do GT-PA, o “Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia”, cuja resistência e acção tem demonstrado que, apesar da impureza da prática educativa e também por causa dela, é possível e desejável (continuar a) investir numa pedagogia para a autonomia.

Transformar as condições da investigação e da formação

A transformação das práticas escolares não tem de estar somente nas mãos (ou nas costas) dos professores das escolas. Pergunto o que perguntei noutra lugar (Vieira, 2004): “estão os investigadores e os formadores dispostos a estabelecer pontes com o trabalho dos professores, em função dos interesses de ambas as partes e não apenas da academia? São eles próprios profissionais reflexivos que lutam pela sua emancipação e que resistem às forças históricas e estruturais que condicionam a sua acção? (...) Se isto não acontece, terão os professores que suportar por si mesmos o esforço da sua autonomização e da autonomização dos seus alunos?” A minha resposta à última pergunta é: *não!* Nesse sentido apresento, no Quadro 1, algumas linhas de acção que têm emergido do trabalho do GT-PA, as quais representam condições de *transformação do papel dos professores na produção e difusão do conhecimento educacional*, nos processos de investigação pedagógica e de formação profissional (Vieira, 2001a, 2004).

**Quadro 1 - Condições de transformação do papel dos professores
na investigação e na formação**

A INVESTIGAÇÃO...	A FORMAÇÃO...
<ul style="list-style-type: none"> ▪ é conduzida com os professores e/ou pelos professores, “sobre”, “para” ou “no” seu contexto de trabalho, só assim se garantindo uma avaliação contextualizada da orientação pedagógica pretendida, da qual resulte a produção de um saber relevante à renovação e colectivização das práticas; ▪ integra a indagação dos contextos no sentido da identificação de espaços de manobra que facilitem o desenvolvimento da autonomia dos alunos, só assim possibilitando ao professor a mediação entre constrangimentos e intenções, essencial à sua própria autonomização; ▪ prevê espaços de decisão do professor, não só no contexto da aula mas também quanto à definição de objectivos e estratégias de investigação; ▪ assenta na comunicação, promovendo o cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber; ▪ é objecto de avaliação participada, em função dos contextos em que se realiza e das finalidades que persegue, segundo critérios de qualidade colaborativamente definidos e reconhecidos como válidos; ▪ é divulgada pelos professores, contrariando-se o silêncio a que sistematicamente estão sujeitos e que os remete para actores de segundo plano, retirando legitimidade às suas teorias e práticas e dificultando a construção de saberes e linguagens colectivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ integra o pressuposto de que o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia supõe uma prática reflexiva do professor, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da formação; ▪ integra a indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, sob pena de reduzir os professores a consumidores de saberes académicos ou receituários que os desautorizam na construção do seu saber profissional; ▪ promove e apoia o desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafia os limites da sua liberdade e explora campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem; ▪ prevê espaços de decisão do professor e cria condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação; ▪ assenta na comunicação, promovendo o cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber; ▪ é objecto de avaliação participada, mediante critérios de qualidade colaborativamente definidos e reconhecidos como válidos, no contexto em que a formação tem lugar.

Reconhecer estas condições implica reconhecer que a qualidade da pedagogia se articula com a qualidade das práticas de formação e investigação; implica reconhecer, ainda, a impureza da prática educativa e do conhecimento sobre ela, na medida em que se rejeita uma formação de natureza transmissiva e técnica e se advoga a participação dos professores na indagação crítica das situações da prática; finalmente, implica a necessidade de resistir e agir estrategicamente face a tradições dominantes nos campos da formação e da investigação, nomeadamente da parte dos

formadores e investigadores académicos, cuja responsabilidade pela reprodução ou transformação dessas tradições não pode ser ignorada.

A operacionalização das condições enunciadas pode ser facilitada pela constituição de *comunidades de aprendizagem* que reúnam professores, formadores e investigadores em torno de metas comuns, como é o caso do GT-PA¹. Criado em 1997 e dinamizado por uma equipa de docentes da Universidade do Minho (as organizadoras destas Actas), o Grupo partilha uma meta — *compreender e desenvolver uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar* —, a qual supõe duas intenções principais: (a) compreender a relação entre a autonomia do aluno, globalmente definida como capacidade de gestão do processo de aprendizagem, e o desenvolvimento profissional do professor; (b) criar estratégias (pedagógicas, de formação e de investigação) para fazer face aos constrangimentos (políticos, sócio-culturais, institucionais, pessoais...) que afectam a prática educativa.

O nosso colega Richard Smith da Universidade de Warwick, membro do Grupo há alguns anos, escreveu o seguinte na 3ª edição de *Cadernos*² (2003: 127) pouco antes da sua vinda a Portugal para participar no 2º Encontro e depois de reler as Actas do 1º Encontro: “Most of all, in rereading these pages I experienced again that positive ‘feeling of togetherness’ which seems to me very characteristic of the GT-PA. Togetherness among you, togetherness with your students, and perhaps — I don’t know — an enhanced feeling of ‘togetherness inside yourself’ (autonomy?) which can come from positive collaboration with colleagues and students”. Este *sentimento de pertença* remete para algumas dimensões estruturantes do GT-PA enquanto comunidade de aprendizagem: *comunicação dialógica, (re)construção pessoal e social do conhecimento e democratização dos papéis dos participantes*.

¹ No momento actual, fazem parte do Grupo cerca de 70 professores dos Ensinos Básico e Secundário (ainda maioritariamente de línguas), 8 colegas da Universidade do Minho (das áreas de Inglês e de Metodologia do Ensino de Inglês, Alemão, História e Biologia-Geologia), três colegas das Universidades de Aveiro (Língua e Cultura Inglesas), Porto (Didáctica do Francês) e Açores (Didáctica do Inglês), e dois colegas das Universidades de La Laguna-Tenerife e Warwick-Inglaterra (Língua e Didáctica do Inglês). O conjunto de professores dos Ensinos Básico e Secundário é muito heterogéneo quanto à experiência de ensino, formação e investigação. A sua inscrição é voluntária e o trabalho que realizam centra-se nos contextos profissionais, embora o Grupo reúna periodicamente na Universidade do Minho para desenho e troca de experiências, ou discussão de temas considerados de interesse.

² *Cadernos* é uma publicação bi-anual do GT-PA, do Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho. Nos três números editados (1999, 2001 e 2003) compilam-se trabalhos realizados pelos membros do Grupo, com o propósito principal de os divulgar junto de outros colegas. O Grupo tem também uma *website*: www.iep.uminho.pt/gt-pa.

Ao desenvolver um projecto desta natureza, opta-se, decididamente, por mergulhar no terreno pantanoso, impuro, da prática educativa, valorizando a *relevância social* da acção profissional e resistindo ao espartilho do rigor a que nos subjuga a tradição académica. Assim, a participação dos professores na (re)construção do conhecimento educacional pode assumir formas diferenciadas, num *continuum* que vai da “reflexão crítica” à “investigação”, passando por modos mais ou menos estruturados de indagação.

Os estudos do GT-PA dão conta desse *continuum* e muitos deles ilustram a hipótese de Philip Benson acerca da investigação da autonomia (2003: 282): “Research [on autonomy] is a matter of gaining a better understanding of (or theorizing?) some process or situation (or practice?) through engagement with data arising from it.” O autor sublinha que é difícil definir a autonomia como *causa* ou *efeito*, e esta ambiguidade do seu estatuto enquanto “variável” dificulta a adopção do paradigma positivista da investigação empírica, sugerindo o recurso a uma metodologia interpretativa, com particular incidência em métodos que dão voz aos participantes. As formas de relato tornam-se menos ortodoxas e mais diversificadas, por um lado pela natureza dos processos indagatórios, mas também em resultado de factores idiossincráticos como a experiência profissional e de investigação dos autores, ou os seus hábitos e estilos de escrita. Um dos efeitos da democratização dos processos de produção e difusão do conhecimento educacional é, assim, uma espécie de *dispersão metodológica e discursiva* que introduz factores de *desordem e de incerteza* nesses processos mas que é mais *coerente* com a sua natureza praxeológica e finalidade emancipatória.

Transformar as condições da aprendizagem e do ensino

O trabalho que desde 1997 temos vindo a realizar evidencia alguns traços principais de uma pedagogia para a autonomia: *sensibilidade aos contextos, flexibilidade metodológica, centração nos processos de aprendizagem e reflexividade profissional*. Emerge dele a dificuldade de encontrar uma definição única para o conceito de autonomia, ou de compreender cada um dos estudos independentemente do seu contexto, o que aliás é corroborado pela vasta literatura neste domínio. Como afirma Philip Benson (op. cit.: 281), “we are, it seems, constantly looking for new ways of implementing the broad idea of autonomy, and each new way appears to add a little more to the meaning of the idea itself”.

Ainda assim, é possível encontrar alguma *unidade na diversidade* dos trabalhos do Grupo, traduzida nalgumas linhas gerais de acção que apresento no Quadro 2 e que se referem à *transformação dos papéis pedagógicos do aluno e do professor* (Vieira, 2001a, 2004). Exige-se, de ambas as partes, um posicionamento e acção críticos face a tradições pedagógicas de teor transmissivo, num esforço de gestão colaborativa do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, alunos e professores formarão também micro-comunidades de aprendizagem, onde se desenvolvem processos de *democratização da tomada de decisões, da comunicação e da construção do saber*.

Quadro 2 - Condições de transformação dos papéis pedagógicos do aluno e do professor

PAPÉIS DO ALUNO	PAPÉIS DO PROFESSOR
<p>1. Reflexão <i>Reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem</i></p> <p><i>Consciencialização disciplinar</i> Relativa a dimensões do conteúdo substantivo da disciplina</p> <p><i>Consciencialização processual</i> Relativa a: sentido de auto-controlo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias (cognitivas, metacognitivas, sócio-afectivas), tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos), processo didáctico (objectivos, actividades, materiais, avaliação, papéis...)</p> <p>2. Experimentação <i>Experimentação de estratégias de aprendizagem</i> Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</p> <p>3. Regulação <i>Regulação de experiências de aprendizagem</i> Regular/avaliar atitudes, representações, crenças Regular/avaliar conhecimento e capacidade estratégicas Avaliar resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Definir objectivos de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico e o seu contexto</p> <p>4. Negociação <i>Co-construção de experiências de aprendizagem</i> Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender a disciplina e o seu papel no currículo ▪ Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia ▪ Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória ▪ Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário) ▪ Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares ▪ Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais) ▪ Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos ▪ Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista ▪ Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula ▪ Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos ▪ Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.) ▪ Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem ▪ Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação) <p>(...)</p>

Inicialmente dirigido ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (porque a equipa que o dinamiza é constituída por docentes de Metodologia do Ensino de Inglês e Alemão), o Grupo abriu-se desde 2002/2003 à participação de professores de qualquer disciplina. Este *movimento para a inter/ transdisciplinaridade* foi sentido como necessário e bem acolhido junto de outros professores, residindo aí o nosso principal desafio dos próximos tempos. A ideia é *assumir a autonomia como ideal de educação*, seja qual for o contexto específico em que alguém (se) educa. Como afirmei noutras ocasiões (Vieira, 2003a/b) se o saber (linguístico, matemático, histórico...) é a *substância* da pedagogia, a aprendizagem será a sua *alma*: como tal mais inefável e difícil de capturar, mas também mais essencial e digna do nosso esforço de compreensão.

Insatisfação, convicção e esperança

Reverendo o trabalho realizado no Grupo (v. Vieira, 1999, 2001a/b; Vieira et al. 2002; Vieira, 2003a/c; Vieira & Moreira, 2003), podemos dizer que temos vindo a traçar um rumo cada vez mais consistente e determinado, apesar de se tratar de um projecto flexível nos ritmos e modos de trabalho, aberto à diversidade, centrado em realidades locais, e de algum modo marginal face às práticas dominantes da pedagogia escolar, da formação de professores e da investigação pedagógica. Coloquemos agora uma questão que se impõe, e que abordei já no prefácio de *Cadernos 3* (Vieira, 2003b): *a que se deve a sobrevivência do Grupo? Ou se quisermos, o que faz com que, em situações frequentemente adversas, se continue a resistir e agir estrategicamente em defesa de um ideal de emancipação?*

Não é fácil resistir e agir estrategicamente quando a corrente nos empurra frequentemente em sentido contrário, o sentido da desistência ou inércia perante os inúmeros constrangimentos que temos de enfrentar: o tempo que foge, a sobrecarga de trabalho e a urgência dos problemas do quotidiano profissional, a desmotivação e o insucesso persistentes de muitos alunos, os programas extensos que há para cumprir, a especialização e territorialização dos saberes, as incoerências entre as políticas educativas e as condições de trabalho, as reformas por decreto, o peso da tradição e a falta de uma cultura de colaboração nos contextos profissionais, as exigências da reflexão e da indagação das práticas, a desvalorização generalizada do trabalho e da voz dos professores no meio académico, o elitismo da investigação e da publicação...

Quais os motivos para persistir?

Terá ficado claro que um dos motivos é a insatisfação profissional face a uma cultura escolar que retira poder aos alunos e aos professores e os relega para o papel de actores de segundo plano, aliada à convicção de que *é possível construir espaços de resistência e acção através de uma pedagogia onde professores e alunos se sintam mais autores da sua própria história.*

Um outro motivo, associado ao primeiro, é a insatisfação profissional face a uma cultura da formação e da investigação que tende a marginalizar as escolas e a mantê-las divorciadas das universidades, aliada à convicção de que *é possível construir espaços de resistência e acção através da constituição de parcerias e da democratização dos modos de produção e difusão do saber educacional.*

Um terceiro motivo que decorre dos anteriores mas diz mais respeito aos formadores e investigadores em educação é a convicção de que *a sua identidade profissional exige que participem na construção daqueles espaços, como condição de legitimação do seu conhecimento e da assunção de um papel pedagogicamente útil, ao serviço de uma causa socialmente defensável e colectivamente assumida.* Num texto que escrevi sobre o projecto do GT-PA, aponto uma das principais lições da minha experiência de colaboração com os professores (2003c: 236): “As a teacher educator and researcher of pedagogy (...) I have learnt to be wary of educational discourses that are built on the margins of teachers’ and students’ experiences, just as I have learnt to trust discourses that are built upon the exploration and validation of ideals through collaborative inquiry with teachers, with reference to their working contexts.” Quando algum colega defende teorias de orientação libertadora, a minha pergunta imediata é: como se articula a sua teoria com a sua prática (de professor, formador ou investigador)? Porque esta é a pergunta que *identitariamente* me interessa e que coloco sistematicamente para compreender quem sou e quem posso (vir a) ser.

Imersos na impureza da prática educativa, e fazendo parte dela, temos motivos fortes para desenvolver capacidades de resistência e acção estratégicas *radicadas na esperança.* Como afirma Max van Manen (1990: 123), “to hope is to believe in possibilities”. No GT-PA, *acredita-se na possibilidade de transformar as condições do ensino e da aprendizagem através da emancipação dos professores e dos alunos; e acredita-se que este trabalho pode ser feito em comunidades de professores, formadores e investigadores académicos, num movimento libertador de*

democratização da formação, da investigação e das relações universidade-escola. A insatisfação, a convicção e a esperança andam necessariamente de mão dadas.

Desafios de leitura

Olhando para os textos destas Actas à luz do que ficou dito, coloquemos alguns desafios de leitura.

Primeiro desafio: será que os textos, individualmente ou na sua globalidade, ilustram as condições de transformação da investigação pedagógica, da formação de professores e da pedagogia escolar apresentadas nos Quadros 1 e 2? Em que medida traduzem opções (éticas, teóricas ou práticas) de orientação democrática e emancipatória? Que interesses servem? E que unidade podemos encontrar na sua diversidade?

Segundo desafio: qual é o papel dos contextos (pedagógicos, de formação e de investigação) na operacionalização dessas linhas de acção? Que constrangimentos afectam as acções realizadas? Que resistências lhes subjazem ou emergem delas?

Terceiro desafio: como se posicionam as experiências relatadas no *continuum* “reflexão crítica \longleftrightarrow investigação” e que metodologias de indagação são mobilizadas? O que nos dizem essas metodologias sobre formas de transformar a pedagogia escolar, a formação de professores e a investigação pedagógica?

Quarto desafio: sendo (ainda) a educação em línguas o âmbito específico da quase totalidade dos textos, que transposições é (im)possível fazer para outros campos disciplinares?

Quinto desafio: que ambiguidades, contradições, omissões, enviesamentos... residem nos textos? Que dúvidas e interrogações coloca a sua leitura?

Sexto desafio: que ressonância têm os textos na experiência e convicções do leitor? Que reacções suscitam?

Metaforicamente, os textos destas Actas, assim como os das Actas do 1º Encontro, podem ser vistos como figuras de Tangram, o *puzzle* milenar de origem chinesa, mais conhecido dos professores de Matemática, no qual possuímos um conjunto limitado de sete peças geométricas com as quais podemos compor centenas de imagens diferentes. Usei esta metáfora na abertura do Encontro e no prefácio de *Cadernos 3* (Vieira, 2003b) para expressar a ideia de que, numa pedagogia para a autonomia, as peças serão os aspectos que lhe são mais transversais e as composições decorrem da liberdade e imaginação que cada um emprega quando as

reconfigura em circunstâncias únicas e irrepetíveis. Nesta perspectiva, cada uma das contribuições desta colectânea pode ser vista como uma figura de Tangram. Caberá, então, ao leitor, interpretar estas figuras, descobrir as peças que, sendo semelhantes, assumem configurações únicas, e imaginar novas composições que a partir delas possam ser arquitectadas.

Comparar a pedagogia a um jogo lembra-nos a importância das regras e da rotina, mas também da invenção e da criatividade, da ludicidade e do prazer, da perspicácia e da estratégia. E se imaginarmos que temos os olhos vendados, ou que perdemos uma das peças, ou ainda que estas estão misturadas com outras que não encaixam... o desafio do jogo será incomparavelmente maior.

Agradecimentos

Em nome da equipa das organizadoras, agradeço a todos os professores do GT-PA que participaram no 2º Encontro e também àqueles que, não fazendo parte do Grupo, acederam ao nosso convite: José Pacheco, mentor do projecto inovador da Escola Básica Integrada da Ponte, e Pedro Rosário, colega do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho (que aqui publica um texto em co-autoria); um agradecimento especial ao Richard e à Leslie que, integrando o Grupo à distância, aceitaram deslocar-se de Inglaterra e do Tenerife até Braga para estar connosco durante três dias falados em Português. Infelizmente, nem todos puderam escrever um texto para estas Actas, o que as empobrece e empobrece quem as lê. Mas não faltarão outras oportunidades.

Agradecemos também ao Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, que tem apoiado o desenvolvimento do projecto do GT-PA e que financiou o Encontro e a edição das Actas.

Referências bibliográficas

- BENSON, P. (2003). A Bacardi by the pool. In A. Barfield & M. Nix (eds.), *Everything You Wanted to Know About Autonomy but You Were Too Busy Teaching to Ask*. Iizuka: The Learner Development Special Interest Group of JALT (The Japan Association for Language teaching), pp. 275-282.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SMITH, R. (2003). In the GT-PA spirit. In F. Vieira & M. A. Moreira (orgs.), *Cadernos 3*, Braga: Universidade do Minho, pp. 127-128.

- VAN MANEN, M. (1990). *Researching Lived Experience — Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London: State University of New York Press.
- VIEIRA, F. (org.) (1999). *Cadernos 1*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2001a). Pedagogia para a autonomia — o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, vol. 14, nºs 1-2, pp. 169-190.
- VIEIRA, F. (org.) (2001b). *Cadernos 2*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F. (2002). Looking back and ahead: issues and challenges. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa & M. Paiva (orgs.), *Pedagogy for Autonomy and English Learning* (Actas do 1ª Encontro do GT-PA). Braga: Universidade do Minho (CIEEd), pp. 131-135.
- VIEIRA, F. (2003a). Understanding and developing pedagogy for autonomy: what are we missing?. Conferência apresentada na *Canarian Conference on Developing Autonomy in the FL Classroom 2003*, Universidade de La Laguna-Tenerife (em publicação nas Actas).
- VIEIRA, F. (2003b). Cadernos 3.... In F. Vieira & M. A. Moreira (orgs.), *Cadernos 3*. Braga: Universidade do Minho, pp. i-iii (prefácio).
- VIEIRA, F. (2003c). Addressing constraints on autonomy in school contexts: lessons from working with teachers. In D. Palfreyman & R. Smith (eds.), *Learner Autonomy Across Cultures — Language Education Perspectives*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 220-239.
- VIEIRA, F. (2004). Ser professor reflexivo: porquê e para quê?. Comunicação apresentada no Simpósio *Fascínios da Matemática*, Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas (em publicação nas Actas).
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (orgs.) (2003). *Cadernos 3*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, F., MOREIRA, M. A., BARBOSA, I. & PAIVA, M. (orgs.) (2002). *Pedagogy for Autonomy and English Learning* (Actas do 1ª Encontro do GT-PA). Braga: Universidade do Minho (CIEEd).