

Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores

Flávia Vieira

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

Resumo

Este texto pode ser lido como exercício de (re)elaboração da minha teoria pessoal de formadora. Emerge de um estudo de caso desenvolvido com treze professoras numa disciplina de pós-graduação e centra-se nalgumas dimensões da relação teoria-prática na formação de professores. São apresentados três exemplos desta relação, construídos a partir da análise de textos de reflexão sobre a experiência, procurando-se evidenciar o potencial das narrativas na (re)construção do conhecimento profissional de professores e formadores. A metáfora das pontes (in)visíveis sublinha a impossibilidade da não-relação entre teoria e prática, colocando a tónica nos modos como (não) a vemos.

Palavras-chave: teoria (pessoal e pública); prática; reflexão; pedagogia da formação de professores

Abstract

The text can be read as an exercise to (re)elaborate my personal theory as a teacher educator. It derives from a case study conducted with thirteen teachers in a post-graduation course and it focusses on some dimensions of the link between theory and practice in teacher education. Three examples are built from the analysis of experience-based reflective texts so as to highlight the potential value of narratives in the (re)construction of professional knowledge. The metaphor of (in)visible bridges points out the impossibility of not linking theory and practice and emphasises the ways in which we (do not) see that link.

Key-words: theory (personal and public); practice; reflection; pedagogy of teacher education

1. De Onde Venho e para Onde Vou com este Texto?

Cada vez mais me convenço de que no fundo e no topo de tudo *o que fazemos* está *quem somos*. Sei que não posso separar as coisas, a acção da forma de ser, das convicções, dos princípios. Pelo contrário, o que faço intervém no que sou, e vice-versa. Mas a questão é: o que determina, fundamentalmente e essencialmente, a nossa acção com os outros? O que sabemos? O que aprendemos? As competências que temos? Sim, sem dúvida tudo isto é importante. Mas o que seria de tudo isso se a nossa acção se pautasse por princípios assentes na arrogância intelectual, na exclusão dos mais fracos, no domínio sobre os outros, na negação da diferença, na injustiça? De que nos serve o saber e a experiência, se não servirem o saber e a experiência dos outros? (Diário, 28.6.03)

Quando em Fevereiro de 2003 iniciei um estudo de caso numa disciplina semestral de pós-graduação frequentada por treze alunas-professoras, a que dei o título *Transformar teorias e práticas profissionais: reflectir sobre a acção e agir sobre a reflexão*, aproximava-me, ainda sem ter bem consciência disso, da investigação de auto-estudo, que segundo Bullough e Pinnegar (2001, p. 13) “aponta para uma verdade simples, a de que estudar uma prática é simultaneamente estudar o eu: o estudo do eu-em-relação com outros”.

Esta ideia encontra ressonância no diário que escrevi sobre essa experiência pedagógica e de onde retirei a passagem acima transcrita, mas também nos portefólios reflexivos construídos pelas alunas, onde puderam reflectir sobre experiências realizadas em contexto profissional e sobre o seu percurso de formação:

A busca de sentidos escondidos, a procura do “eu”, foi assim que aconteceu. Senti que fui *arrancando o telhado da minha casa*, perscrutando o meu céu que, afinal descobri, não tem só uma cor, mas espelha as mais variadas tonalidades. Não é um espaço estático, solitário. Movimenta-se nos sons que se vão compondo, uns mais suaves outros mais sonoros, ao ritmo das aprendizagens. As minhas com as das minhas colegas. [Portefólio, CL]

Essencialmente, a criação deste portefólio foi uma oportunidade para pensar sobre o meu tipo de ensino, de reflectir mais sobre a minha prática e os meus alunos e estagiários e de integrar aquilo em que acredito nas minhas acções diárias. [Portefólio, AM]

Construir o meu portefólio foi como fazer uma sessão de psicanálise... vamos abrindo, libertando, mostrando... o portefólio é o nosso espelho... está lá a nossa imagem... [Portefólio, IS]

Ao debruçar-me sobre registos reflexivos da prática para avaliar a experiência (o meu diário e os portefólios das alunas), compreendi como as narrativas profissionais constituem um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem. Pude descobrir o seu potencial como *textos de desenvolvimento profissional e acesso à racionalidade do professor*, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialéctica entre o que se pensa e o que se faz.

A *relação entre pensamento e acção* foi o cerne do estudo de caso, traduzido no seu subtítulo: *reflectir sobre a acção e agir sobre a reflexão*. É também o tema principal deste texto. O meu propósito não é apresentar e discutir o estudo, o que já está feito em forma de relatório (em Vieira et al., 2004)¹, mas sim retomar dimensões da *relação teoria-prática* que nele assumiram relevância e que podem interessar a outros formadores e professores. Não abordarei essa relação do ponto de vista das teorias públicas (o que dizem os especialistas sobre...), mas sim *enquanto problemática emergente do discurso reflexivo sobre a prática*, o que nos situa no domínio das *teorias pessoais* (“teorias práticas”, “teorias da acção”, “conhecimento prático”...), aqui definidas como sistemas privados de conhecimentos, esquemas de acção e valores que informam as práticas e relevam das práticas dos professores (Handal e Lauvås 1987, p. 9). Nesta perspectiva, o texto pode ser lido como *um exercício de (re)elaboração da minha teoria pessoal de formadora*. Sirvo-me da metáfora “pontes (in)visíveis” e de excertos do diário e de um dos portefólios para a construção de três exemplos da relação teoria-prática que revelam a sua natureza complexa e idiossincrática.

Para onde vou com este texto? Para onde ele me levar: “A escrita é o método. (...) O escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se. (...) Escrever é medir a profundidade das coisas, e também compreender a nossa própria profundidade” (Van Manen, 1990, pp. 126-127). Espero nalgum momento poder dizer “aqui está o ponto onde cheguei”, embora o leitor não possa acompanhar-me nos avanços e retrocessos que a escrita encerra. Esta opção em aberto parece pouco rigorosa, no mínimo pouco organizada, mas uma das minhas principais aprendizagens profissionais tem sido que a incerteza, por muito custosa ou arriscada que seja, é condição de transformação.

2. Um Breve Parêntesis: o Estudo *Transformar Teorias e Práticas Profissionais: reflectir sobre a Acção e Agir sobre a Reflexão*

Faço aqui um breve parêntesis descritivo sobre o estudo de caso, a fim de clarificar o contexto de reflexão-acção em que eu e as alunas nos movimentámos.

Foi no papel de professora-investigadora que o desenvolvi, ao longo do 2º semestre de 2002-2003, na disciplina de Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, integrada no plano de estudos dos cursos de Mestrado e de Especialização da área de Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês, ministrados na Universidade do Minho pela segunda vez nesse ano e prioritariamente dirigidos a professores². Frequentavam a disciplina treze

professoras de línguas dos ensinos básico e secundário, das quais cinco tinham experiência de supervisão do estágio na formação inicial de professores. O grupo era relativamente heterogéneo do ponto de vista experiencial (tempo de serviço, níveis de ensino, formação anterior e experiência prévia de supervisão), mas muito coeso e com convicções bastante aproximadas sobre pressupostos e princípios da educação (linguística), discutidos no 1º semestre por referência a duas direcções principais: *formação reflexiva* de professores/formadores e *pedagogia para a autonomia* em contexto escolar.

O que me motivava a realizar o estudo? Que finalidades perseguia?

A sua génese encontra-se no projecto colectivo *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*, financiado pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (Projecto TPU, 2002-2004, apresentado no outro texto que escrevi para esta colectânea). Inscreve-se, portanto, nos seus objectivos gerais, dos quais saliento dois: *promover a articulação entre ensino e investigação através da indagação sistemática de processos de ensino/aprendizagem* e *desenvolver metodologias de reconstrução das práticas de formação no quadro de uma concepção de qualidade como transformação*.

Esta concepção de qualidade remete para um quadro de princípios pedagógicos transversais definidos na equipa e que nos propúnhamos operacionalizar nas nossas práticas de modo a torná-las mais *emancipatórias* (v. Vieira nesta colectânea), o que nos obrigava a um movimento de reflexão *retro/introspectiva* sobre a experiência anterior, mas também de *recontextualização* das intenções do projecto em função das situações concretas em que decidíssemos actuar.

No meu caso, desde há muito tempo me sentia inquietada pela consciência do *desfasamento entre intenções e práticas* da formação pós-graduada de professores, e de como esse desfasamento reduz significativamente o seu potencial emancipatório. Embora a proposta de criação dos cursos em Supervisão Pedagógica (1996) preveja a adopção de uma orientação *reflexiva* da formação profissional assente numa *epistemologia praxeológica*, existem forças históricas e estruturais contrárias a esta intenção. A dimensão experiencial da aprendizagem é seriamente afectada pela orientação *reprodutora* da pedagogia universitária, aliada a uma visão *aplicacionista* da formação de professores, ambas tendencialmente traduzidas em *currículos pré-definidos*, frequentemente ditados pelas prioridades e conhecimento dos docentes responsáveis em detrimento dos interesses e necessidades dos formandos. Por outro lado, o *carácter presencial dos cursos*, que não prevêem espaços curriculares de trabalho nos contextos profissionais, vem reforçar a adopção de abordagens afastadas da realidade das escolas e das práticas dos professores.

O estudo representa, neste contexto, uma aproximação da pedagogia da formação à orientação reflexiva pretendida. Centrando-se em *processos de transformação de teorias e práticas profissionais*, visou promover uma atitude *indagatória* no âmbito da formação, *alargando as práticas da disciplina aos contextos de trabalho das alunas*. Assim, ilustra modos alternativos de actuação na formação pós-graduada de professores em geral e, em particular, no campo da supervisão pedagógica, globalmente definida como teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem³. Face à minha experiência anterior,

esses “modos alternativos de actuação” foram parcialmente construídos numa linha de continuidade, mas envolveram também movimentos de ruptura, principalmente decorrentes da intenção de reforçar a dimensão experiencial da disciplina através da inclusão da experiência profissional das alunas como objecto de reflexão-acção.

Neste quadro geral de intenções, os princípios pedagógicos que me pareceu particularmente necessário desenvolver eram a Reflexividade, a Autodirecção e a Criatividade/Inovação (v. Vieira nesta colectânea), por serem aqueles que colocam a tónica no desenvolvimento da criticidade, autodeterminação e intervenção em contexto profissional. Das estratégias mobilizadas no sentido de promover a actualização destes princípios, assumiram particular destaque o meu diário e os portefólios das alunas, que foram também as principais fontes de avaliação do estudo. A integração investigação-ensino exigia que avaliasse a experiência, e a solução que me pareceu mais adequada foi fazer *coincidir*, tanto quanto possível, as estratégias de formação e de recolha de informação, colocando os processos investigativos *ao serviço* dos processos formativos.

A opção de escrever um diário profissional não era nova para mim, embora nunca o tivesse usado como texto de auto-estudo. A construção de portefólios de experiências em contexto profissional era uma novidade para as alunas e exigiria também uma reconceptualização significativa do meu papel e do funcionamento da disciplina, principalmente porque o “núcleo” da pedagogia deixava de estar nas aulas para passar a estar *nos contextos da prática*⁴. As finalidades, estrutura e critérios de avaliação dos portefólios foram definidos no início do semestre pelas alunas, com base na leitura de textos. Ficou acordado que incluíam até 5 experiências de indagação crítica da prática pela realização de ciclos de planificação-acção-observação-análise-avaliação (em sala de aula ou na formação de professores estagiários), apresentando os documentos relevantes ao seu desenvolvimento e registos reflexivos de regulação da acção. Foram realizadas 50 experiências nos 13 portefólios elaborados. O Quadro 1 sintetiza os seus objectos, modo de desenvolvimento, direcção e impacto.

Objecto das experiências	Desenvolvimento geral das experiências
<p><i>No contexto pedagógico:</i> Factores de (des)motivação e (in)disciplina Gestão e qualidade do papel dos alunos e professor Aprendizagem individual vs. cooperativa Competências de comunicação na língua estrangeira Competências de estudo e auto-/coregulação da aprendizagem Competências de autodirecção na aprendizagem</p> <p><i>No contexto da formação de professores estagiários:</i> Compreensão e gestão de problemas de indisciplina Papel formativo da observação de aulas Desenvolvimento de portefólios reflexivos Avaliação participada do processo supervisoivo</p>	<p><i>1ª experiência comum, proposta pela professora:</i> colocar uma pergunta aos alunos</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Levantamento de opinião dos alunos sobre as aulas (preferências, problemas, sugestões...; por ex.: “Se fosses a professora, o que mudarias nas nossas aulas?”) Análise de respostas (com alunos e grupo de formação) Identificação de problemas/ dilemas e rumos alternativos</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><i>Experiências subsequentes, autodeterminadas (máx. 4)</i> Renovação de práticas em função da 1ª experiência e/ou...</p>

[A diversidade dos contextos e dos estilos/ experiência anterior das alunas determinou a diversidade dos enfoques]	Experimentação de práticas motivadas por novos interesses Avaliação da acção desenvolvida [todas as experiências foram incluídas nos portefólios]
<i>Direcção da mudança desejada</i>	<i>Impacto geral das experiências</i>
Estratégias de reflexão-acção orientadas por pressupostos e princípios de uma <i>acção reflexiva para o desenvolvimento da autonomia dos educandos</i> (rejeita-se uma visão transmissiva e reprodutora da educação).	<i>Legitimação de práticas locais</i> através da indagação crítica Maior <i>satisfação profissional</i> a diversos níveis: compreensão de si e dos outros, melhoria da qualidade da acção educativa, capacidade de identificar e gerir constrangimentos, integração teoria-prática, autoconfiança e auto-estima, tolerância da incerteza e predisposição para a mudança. Identificação de caminhos de <i>acção/ investigação futuras</i>

Quadro 1 - Objecto, desenvolvimento, direcção e impacto das experiências dos portefólios

O diário e os portefólios representam textos de desenvolvimento profissional e acesso à racionalidade do professor (ver Zabalza, 1994; Richards e Ho, 1998; Sá-Chaves, 2000; Tanner et al., 2000; Walker e Benson, 2001; Klenowski, 2002). Enquanto práticas de *construção (e não tradução) da experiência*, “pastiche intertextual” onde a pré-compreensão do autor-escritor sobre a realidade interage com múltiplos discursos verbais e experienciais (Mannion, 2001, 106), assumem uma função não apenas documental mas também *indagatória*, reflectindo alguns pressupostos avançados por Van Manen sobre o papel da escrita na compreensão da pedagogia (1990, p. 129):

Escrever envolve uma reflexão textual no sentido de uma separação e confronto de nós próprios com o que sabemos, distanciando-nos do mundo, descontextualizando as nossas preocupações da acção imediata, abstraindo e objectificando os entendimentos vividos que fazemos dos nossos envolvimentos concretos, e tudo isto para agora nos reunir ao que sabemos, aproximando-nos das relações e situações que vivemos no mundo, fazendo do pensamento uma praxis mais prudente, e concretizando e subjectivando na acção prática um entendimento mais aprofundado.

Compreender este poder paradoxal da escrita, de nos afastar da realidade para nos reunir a ela, implica *compreender as relações entre o texto e a prática de onde emerge e para a qual se orienta*. Foi este o esforço que fiz na análise posterior do diário e dos portefólios (em Vieira et al., 2004), assumindo uma abordagem de tipo hermenêutico, na qual a investigação é um “veículo para a aquisição de conhecimento através do prisma do indivíduo” (Bach, 2002, p. 91), adquirindo um *sentido iluminativo de autoconhecimento e compreensão da experiência vivida*. É nesta perspectiva que devem ser lidos os exemplos

que apresento no ponto seguinte.

A avaliação do estudo demonstrou que *é possível* reforçar a dimensão experiencial da formação pós-graduada de professores com benefícios para a transformação de teorias e práticas de professores e formadores, mas também evidenciou duas necessidades principais ao nível do desenvolvimento curricular: integrar *tempos de trabalho autónomo em contexto profissional* na carga horária dos cursos e promover uma maior *coordenação interdisciplinar* na concepção e gestão dos planos de estudos. Estas condições podem favorecer uma maior articulação com a realidade profissional dos professores e uma maior consistência interna dos pressupostos, finalidades e abordagens de formação.

3. Teoria e Prática: (in)consistências

Apresento três exemplos da relação teoria-prática que emergem da análise de textos reflexivos produzidos no âmbito do estudo. O primeiro parte do meu diário e discute a metáfora das pontes (in)visíveis a propósito da relação entre a natureza das experiências profissionais das alunas e a linguagem da reflexão nos portefólios. O segundo centra-se no relato de uma das experiências das alunas, procurando interpretar processos de (re)construção da sua teoria e prática pessoais e o papel da teoria pública nesses processos. O terceiro regressa ao meu diário e explora algumas condições de legitimação da minha teoria pessoal nas práticas de formação. De uma forma ou de outra, estes exemplos ilustram a impossibilidade da não-relação entre teoria e prática e alguns modos de (não) ver essa relação. Cada um deles, embora de forma distinta, equaciona (in)consistências: entre teorias (pessoal e pública; perfilhada e em uso), e entre estas e o discurso ou a acção profissional.

3.1 Exemplo 1: pontes invisíveis entre teoria e prática

A metáfora impôs-se-me num momento de reflexão sobre uma aula em que discutira com as alunas as minhas impressões da leitura de alguns dos seus portefólios. A natureza das suas experiências evidenciava a integração de pressupostos e princípios de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar, mas esses pressupostos e princípios não eram explicitados nas suas reflexões:

Confrontei as alunas com a questão do aparente afastamento entre a prática e o discurso sobre a prática [nos portefólios]. Em termos mais simples: porque não chamam as coisas pelos nomes? (→ labelling! [“nomeação”, conceito de Mason, 2002]). A explicação foi: falta de consciência sobre o que estão a fazer. Reflectimos um pouco sobre a relação entre este fenómeno e o critério da articulação teoria-prática, que consta da sua proposta para a (auto)avaliação dos portefólios.

É interessante como se trabalham os conceitos e se adquire uma linguagem, como se procura renovar as práticas à luz dessa reflexão “teórica”, mas depois,

quando se fala/ escreve sobre essas práticas, não se verbalizam os conceitos trabalhados, como se a “ponte” entre essa teoria e a prática estivesse lá mas fosse invisível. Ou, neste caso, pouco consciente. Como disse uma aluna, “ainda fazemos as coisas de uma forma muito intuitiva”. Falha aqui alguma coisa no que podemos designar como “teorização da experiência”, embora exista uma teoria e uma experiência entre as quais se podem encontrar ligações bastante óbvias. Eu “vi”, ou adivinhei, inferi essas ligações na leitura dos portfólios, mas elas não estavam verbalizadas nas reflexões escritas. (...) Qual então o sentido de “pontes invisíveis”? Acho que poderia ser expresso do seguinte modo: ligações que existem mas não se vêem – para as ver é preciso um mecanismo de “raio X”; ou ligações que são criadas mas não são conscientes – para as consciencializar é preciso que alguém nos diga que estão lá, nos ajude a *notá-las*. (Diário, 23.5.03)

A minha preocupação com a invisibilidade da teoria pública nas reflexões das alunas, muito comum na experiência dos formadores, pode resumir-se na observação que Elbaz faz acerca do seu trabalho com professores (1987, p. 50):

Na minha experiência, os professores não parecem adoptar facilmente os termos usados pelos investigadores; os meus alunos raramente adoptam termos analíticos do meu trabalho ou do trabalho de outros investigadores e as categorias que desenvolvem parecem-me, muitas vezes, confusas ou simplistas. Esta é uma situação relativamente ameaçadora para os investigadores – queremos sentir que o nosso trabalho tem alguma utilidade na prática, e é tentador concluir que os professores são simplesmente menos talentosos do que nós na sondagem e análise do conhecimento da prática.

A ausência de uma linguagem especializada no discurso dos professores é frequentemente associada a dificuldades de teorização (pouca consciência, intuição, como disseram as próprias alunas), mas também a alguma *indefinição da sua prática* se considerarmos, como Mason (2002, p. 82), que “num certo sentido, um rótulo dá existência ao fenómeno como uma ‘coisa’ que pode ser reconhecida noutros contextos, ou associada a acções alternativas”. *Nomear será, assim, conferir (maior) existência*. Por isso quando nos dizem “é isso que eu faço, mas não lhe chamava assim”, a nossa tendência é pensar “se não lhe chamava assim, não será bem isso que faz”.

Se aceitarmos que a linguagem tem este poder de *traduzir* e *criar* a realidade, então olhemos para a metáfora que intuitivamente me surgiu. O que traz ela à *existência*?

Do ponto de vista da conceptualização da relação entre teoria e prática profissional, a *objectificação* (ponte) desta relação e a focalização na sua *(in)visibilidade* parecem veicular a ideia de que *não* se trata tanto da questão da *ausência vs. presença* da relação, mas antes da capacidade de *ver vs. não ver* uma relação que *existe* (ainda que de modo latente) e de *verbalizar* essa relação através de *uma linguagem descritivo-explicativa*. A questão que teremos de colocar desde logo é: *que linguagem, construída por quem e como?*

No texto do meu diário, a resposta parece ser apenas uma: uma linguagem teórica relativamente especializada, construída através da investigação educacional por quem teoriza e é especialista. Assim, à minha pergunta “porque não chamam [as alunas] as coisas pelos nomes?” creio que só posso responder: porque são (primeiramente) *professoras* e não (primeiramente) *investigadoras ou especialistas da educação*. Se aceitarmos que esta resposta é aceitável, qual é o lugar da linguagem teórica no discurso da reflexão dos professores? Se as suas práticas evidenciam, *em si mesmas*, convicções e opções pedagógicas defensáveis e desejáveis (como era o caso), qual a necessidade ou a vantagem de usarem uma linguagem que é construída *por outros*, para fins que *não são os seus*? Porquê esta quase obsessão de querer fazer sua a nossa linguagem, se é possível comunicar através de linguagens diferenciadas e se essa comunicação se pode traduzir na transformação de teorias e práticas *personais*?

A valorização das teorias pessoais na literatura sobre formação de professores surge, numa primeira instância, para negar a hegemonia do conhecimento académico em favor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional (o apelo à investigação-acção é exemplo paradigmático desta orientação). Mas receio que esta valorização das teorias pessoais possa também servir como *meio para atingir um fim: a apropriação da teoria pública e a sujeição (em maior ou menor grau) à sua autoridade*. Num texto de Griffiths e Tann (1992) acerca do papel da reflexão crítica dos professores na articulação entre teorias públicas e pessoais, que conheço há muitos anos e sempre me pareceu um bom exemplo da valorização das teorias pessoais (e das suas linguagens) na formação profissional, há uma passagem da conclusão onde as autoras afirmam: “(...) todo este artigo pode ser lido como um apelo ao reconhecimento da importância das teorias públicas da educação na formação dos professores, sem perder de vista as teorias pessoais integradas na prática”(op. cit., p. 83). Relendo estas palavras à luz da reflexão que tenho vindo a fazer, pergunto se não poderíamos formular o pensamento exactamente ao contrário, *reconhecendo a importância das teorias pessoais dos professores, sem perder de vista as teorias públicas da educação*. E aqui sinto-me tentada a tomar uma ideia de Thomas acerca do poder normalizador das teorias educativas (1997, p. 101): “A teoria na educação é antagónica ao pluralismo nas ideias. O compromisso com ela significa o sacrifício da fertilidade à ordem”. O autor suspeita que o apelo dos investigadores académicos à “teoria” possa ter um efeito castrador e silenciador sobre os professores e alunos de pós-graduação com quem trabalham, e questiona a própria designação de “teoria” para tudo o que seja actividade reflexiva (“Concordo com o mérito da reflexão e do pensamento, mas porquê chamar-lhes ‘teoria’, quando ‘teoria’ transporta a bagagem epistemológica que transporta?”, *ibidem*).

Se a linguagem (e as teorias pessoais que ela veicula) é indissociável da *experiência* de quem a usa (o que entra em conflito com a minha suposta pretensão, no texto do diário, de possuir *a* linguagem legítima para descrever uma experiência que *não* era minha), então o desencontro discursivo entre formadores (especialistas) e professores (não-especialistas) será primeiramente *um desencontro de experiências, antes de ser um desencontro de teorias e linguagens*. Nesta circunstância de “assimetria experiencial”, como criar um

diálogo que não seja ensurdecador ou silenciador para ninguém? Penso que é isto que me preocupa quando, numa outra passagem do diário, falo de convicções profissionais, distinguindo entre “convicções inclusivas” e “convicções exclusivas”:

(...) se alguma autoridade existe na minha voz, ela resulta exactamente de não ser minha, mas antes colectiva, e portanto talvez menos egocêntrica e mais aberta a outras vozes. Sem que isto signifique que não tenho convicções pessoais. Todos temos convicções, mais ou menos arraigadas, mas importa perguntar de onde vêm, como se foram formando. Há quem as construa à margem dos outros, e até de forma a marginalizar os outros, o que é muito comum no meio académico. Há também, e eu creio e quero estar aqui, quem as construa com os outros e de forma a incluir os outros. Penso que não sou uma pessoa de “convicções exclusivas”, mas antes de “convicções inclusivas”. (...) por isso sempre me recusei a aceitar, para mim, a máxima de que “saber é poder”. Prefiro acrescentar outras coisas à máxima e acreditar, por exemplo, que “saber é poder saber mais”, ou “saber é poder saber com os outros”, ou “saber é poder saber que ainda não se sabe o que se quer saber”... enfim, “rótulos” sobre o significado do saber que me parecem muito mais interessantes do que aquela associação pobre e empobrecedora entre saber e poder. Quando alguém usa o saber como meio de subjugar alguém, ambos perdem o verdadeiro poder do saber: o poder de libertar e de unir. (Diário, 5.6.03)

Esta recusa em aceitar e assumir a autoridade do saber como instrumento de poder, de algum modo contraditória com a valorização do discurso especializado no meu primeiro excerto, aponta para uma pedagogia da formação permanentemente atenta à alteridade e ao dissenso, configurando-a como uma *rede de obrigações perante si e o outro* que reclama “uma humanização e democratização do conhecimento e uma responsabilidade individual e colectiva pela acção” (Beyer, 1987, p. 29).

Voltando à metáfora e ao texto inicial, talvez as pontes que realmente interessa tornar visíveis sejam aquelas que unem convicções e acções, perguntando se as *visões de educação* que ambas corporizam são ética e socialmente defensáveis e desejáveis, *qualquer que seja a linguagem usada para falar delas*. O que a metáfora “traz à existência”, em última instância, é a permanência, no meu pensamento, de inconsistências entre teorias perfilhadas e teorias-em-uso, o que me obriga não só a reconhecer *contradições na minha teoria pessoal*, como também a revalorizar *o discurso metafórico na (re)construção do (auto)conhecimento profissional*. Na verdade, a natureza textual do diário e de toda esta reflexão a partir dele *negam a hegemonia da teoria pública (e da sua linguagem) na (re)construção do saber profissional*. O exemplo que se segue, relativo à experiência de uma das alunas, vem reforçar estas ideias mas acrescenta-lhe outras dimensões.

3.2 Exemplo 2: à procura de pontes visíveis entre teoria e prática

Nem sempre a minha prática reflecte as teorias em que acredito e esta foi a ocasião para aprofundar a ligação entre esses dois pólos. A integração teoria-prática só acontece na acção. As quatro experiências que desenvolvi e os comentários que escrevi são o reflexo da dificuldade que eu tive em integrá-las, porque é mais fácil mudar o pensamento do que o exercício da prática. [Portefólio, AM]

Este excerto do texto de conclusão do portefólio da AM, uma professora com larga experiência de ensino e 4 anos de experiência na supervisão de professores estagiários, evidencia a sua preocupação com a integração teoria-prática: “é mais fácil mudar o pensamento do que o exercício da prática”. Alguns diriam exactamente o contrário, mas há também outra possibilidade: é mais fácil mudar o teoria perfilhada (pensamento-desejo) do que a teoria-em-uso (pensamento-acção), constituindo a experiência e a reflexão sobre a experiência lugares de confronto entre ambas.

No seu portefólio, é também evidente a importância que confere às teorias públicas com as quais se identifica, e a consciência do papel da acção na (in)validação dessas teorias. Logo no texto introdutório, e por referência ao conceito de “teoria prática” de Handal e Lauvås (1987), afirma:

(...) a meu ver, cada teoria é, ou não, individualmente validada, a partir da acção concreta: o critério da *verdade científica* será questionado confrontando-o com os factores situacionais; a evidência dos resultados irá, ou não, validar a *aplicabilidade* ou *eficácia prática*; os *critérios morais* determinarão a tomada de decisões. [Portefólio, AM, Introdução]

A experiência que passo a referir, a primeira do seu portefólio, ajuda-nos a compreender que a (in)validação prática das teorias (públicas e pessoais) é, fundamentalmente, um processo reflexivo de *(auto)descoberta*, e que o verdadeiro objecto de validação é a *relevância da experiência*, para si e para o outro. Embora o exemplo não possa ser generalizado dada a sua natureza única e irrepitível, diria que, se provocar fenómenos de ressonância no leitor, então talvez represente *um caso* de um fenómeno mais colectivo.

A experiência, conduzida com um grupo de professoras estagiárias numa escola secundária, centra-se na introdução do portefólio em substituição do tradicional dossiê de estágio. Estando a AM a começar a desenvolver o seu próprio portefólio, resolveu iniciar uma experiência paralela com as suas estagiárias, no 2º período lectivo, a partir da leitura de um dos textos que distribuí na turma. O texto (Tanner et al., 2000) descreve a experiência de implementação de “portefólios de crescimento profissional” por supervisores de uma universidade holandesa com professores estagiários de línguas, no quadro de uma orientação reflexiva da formação. Escreve a AM no início da primeira

reflexão sobre a experiência:

Muitas vezes me entusiasmei com leituras extra-aula propostas pela professora da disciplina e muitas foram as que conduziram directa e indirectamente a alterações da minha prática quer como supervisora, quer como professora. No entanto, nenhuma teve o efeito arrebatador que esta teve de me “empurrar”, automática e simultaneamente, para a elaboração imediata de um instrumento orientador de dossiês de estágio, para apresentar às minhas estagiárias na semana seguinte e de até, inesperadamente, me projectar num horizonte mais ou menos longínquo, a área para uma possível investigação de mestrado [projecto de tese]. [Portefólio, AM, 22.2.03]

Que efeitos pode operar a leitura de um artigo? Que condições favorecem este “arrebatamento” e este “empurrão” para a mudança das práticas?

Ao longo do seu texto, encontramos algumas respostas sob a forma de *insatisfações com a prática anterior e justificações para uma nova prática*. O portefólio enquanto documento autêntico surge como alternativa ao dossiê como arquivo morto e a AM parece ter encontrado, no artigo que leu, um *argumento convincente* construído sobre *experiências e ideias com as quais se identifica*, e portanto uma *possibilidade de mudança numa direcção consistente com sua teoria pessoal*. Estamos perante um caso do fenómeno da *ressonância* (Mason, 2002), que permite ao leitor de um dado estudo imaginar possibilidades de *transposição intercontextual* e assim atribuir-lhe validade externa:

A proposta destes autores é, sem dúvida, um exemplo a seguir. Verifica-se que ao criar o seu portefólio e ao seleccionar livremente os seus tópicos e respectiva documentação comprovativa (evidência) o estagiário se torna mais consciente de como é que ele funciona como professor e desenvolve capacidades de reflexão sobre a sua própria prática. Prova disso são alguns comentários de estagiários que os autores decidiram inserir no artigo. [Portefólio, AM, 22.2.03]

A AM parafraseia resumidamente as ideias do artigo que mais convergem com as suas próprias convicções, fazendo sua a linguagem dos autores, como se através de vozes alheias pudesse melhor expressar a *sua voz*. Esta apropriação da teoria pública *não* é um processo de reprodução da mesma, mas antes de *validação da sua relevância pessoal*.

Princípios inerentes a uma orientação emancipatória da formação de professores – como autenticidade, transparência, democraticidade, criticidade e autonomia – integram a linguagem usada num guião que constrói para as estagiárias com base no texto lido, visibilizando a ponte entre as suas convicções e a teoria pública, que assume como sua. E contudo... a designação desse guião é “Indicações para a compilação do dossiê de estágio como um *‘professional growth portfolio’*”.

De facto, ao longo das suas reflexões, a AM vai oscilando entre os termos “dossiê” e “portefólio”, acabando por fixar-se no segundo: a transição terminológica parece decorrer

da consolidação progressiva de práticas e convicções, um exemplo de como acção e pensamento *precedem* a linguagem. Quando alguns meses mais tarde a confrontei com a minha análise da sua experiência (em Vieira et al., 2004) e lhe solicitei que fizesse sobre ela um comentário escrito, este é um aspectos que retoma, sublinhando a dimensão cultural da linguagem e o modo como esta se enraíza no pensamento resistindo à mudança. Nas suas palavras, a oscilação entre os dois termos é um sinal da “*luta entre a tradição e a convicção*”:

Em relação à oscilação entre os dois termos - “dossiê” e “dossiê de estágio como um *professional growth portfolio*”-, ela deve-se, única e exclusivamente (tal como diz na sua análise), a uma luta interior entre o que está estabelecido pelas regras existentes e a vontade de mudar, de acordo com as minhas convicções. (...) É que, de facto, o termo “dossiê” já não me satisfazia uma vez que não se coadunava com a noção daquele novo instrumento que eu queria propor. Era uma luta entre a tradição e a convicção. (...) O que aconteceu foi uma situação intermédia, daí o guião ter surgido com a palavra “como” [dossiê como ‘*professional growth portfolio*’], para tentar ser uma aproximação.(...)

Não há dúvida de que a alteração acompanhou as convicções e as práticas. A prova disso é que, neste momento, é o termo que tenho utilizado apesar de me identificar também com “portefólio reflexivo”. [AM, comentário à minha análise da sua experiência]

A questão do lugar da linguagem nos processos de mudança encontra também expressão noutra passagem do seu comentário, desta vez a propósito da (não) verbalização de conflitos interiores nas reflexões escritas:

Há processos de consciencialização de práticas contrárias às nossas convicções que permanecem no nosso interior e que nunca chegam a ser “verbalizados” (por receio de exposição, por insegurança), mas que operam mudanças em nós próprios, o que já em si é muito bom. Isso aconteceu comigo. Estava muito mais insatisfeita e revoltada com certas práticas do que deixei transparecer ou cheguei a manifestar [no portefólio da disciplina]. Ainda estou. Parece-me um processo muito mais longo e doloroso de gerir do que pensei. Lidar com a incerteza é difícil e tem-me causado muito mal-estar.

Estou convencida de que há muitas mais tomadas de consciência do que aquelas que são expressas nos portefólios (...). Isto pode querer dizer que, de facto, embora nem sempre possam estar evidentes e explícitas todas as mudanças operadas num qualquer profissional que elabore um portefólio deste tipo, elas podem, no entanto, ter ocorrido e permanecido ocultas na consciência do próprio. Repito, “no consciente” e não “no inconsciente”, o que já constitui um ganho, por poder vir a favorecer uma mudança concreta nas práticas mais tarde. [AM, comentário à minha análise]

O excerto alerta-nos para uma das principais limitações do recurso às narrativas profissionais em contextos onde elas são documentos *públicos*, como era o caso. A insegurança e o receio de exposição podem conduzir à produção de textos *aparentemente* menos críticos, nos quais se silenciam os dilemas e conflitos interiores que acompanham processos de mudança. Como sugere Kelchtermans (1999, p.16),

Talvez haja uma espécie de elemento masoquista na aprendizagem reflexiva, no contínuo questionamento e estudo da nossa própria prática e ideias, na permanente verificação crítica de valores e verdades pessoais profundamente enraizados e muitas vezes ansiosamente acarinhados. Implica a força para viver com incertezas, questões em aberto, dúvidas e hesitações. Torna a nossa vida mais difícil.

Por outro lado, e mesmo aceitando que só procurando a consistência entre o que pensamos e o que fazemos poderemos transformar teorias e práticas pessoais, essa procura *não* garante o sucesso e a satisfação profissional, pelo menos de imediato. Embora a avaliação intermédia da nova estratégia pelas estagiárias seja muito positiva e dê à AM alguma confiança na experiência, também evidencia zonas indeterminadas da sua acção que a levam a colocar em causa o seu papel de supervisora e a qualidade da formação das estagiárias:

Eu mesma tenho dificuldade em saber o que aconselhar porque também se trata de uma experiência nova para mim. Tenho sentido alguma angústia porque receio não poder ajudar o suficiente e também receio conduzi-las para um beco sem saída. (...) temo que os dossiês não vão ao encontro daquilo que é esperado pela Comissão de Estágio e até pela supervisora da universidade. (...)

Neste momento, e reflectindo sobre as implicações da decisão de apresentar às estagiárias uma nova proposta de dossiê, sinto que talvez me tenha precipitado em partilhar com elas algo sobre o que eu própria não estava muito bem informada. (...) Os meus conhecimentos sobre o assunto eram muito superficiais. Necessitava de ter lido muito mais informação e posso ter proposto algo indevidamente.[Portefólio, AM, 22.4.03]

A *experiência* e a *teoria pública* emergem como condições de suporte à mudança e a sua insuficiência é factor de risco *ético*, uma vez que a legitimação da relação teoria-prática se desenha e calibra na relação do eu com o outro e exige que a acção realizada seja relevante aos interesses daqueles a quem se dirige.

Olhando para o relato da AM no seu conjunto, percebe-se como o seu pensamento-desejo assume uma função fortemente *pró-activa*, assistindo-se a momentos de interacção e conflito entre teoria perfilhada e teoria-em-uso, que decorrem dos problemas da prática e que a obrigam a reposicionamentos face à *relevância das suas opções*. O exemplo mostra

ainda que “para que a teoria pública influencie a prática educativa, tem de ser *traduzida através do pessoal*” (Bullough e Pinnegar, 2001, p. 15, *itálico meu*).

Apesar dos constrangimentos e dilemas da experiência, a avaliação global do seu impacto conduz a AM à opção definitiva pelo portefólio em substituição do tradicional dossiê, uma opção que é reforçada pela experiência pessoal de construção de um portefólio no âmbito da disciplina. A *homologia de processos de formação* (seus e das estagiárias) favoreceu a ruptura com práticas anteriores e a consolidação de uma nova prática mais consistente com as suas convicções. Tal como antevia na primeira reflexão, decide explorar o desenvolvimento de portefólios para a dissertação de mestrado.

Na análise deste caso, é possível identificar *processos de integração teoria-prática*, cuja apresentação esquemática na Figura 1 deve ser lida com cautela, embora pareça corresponder ao percurso que o texto da AM nos sugere.

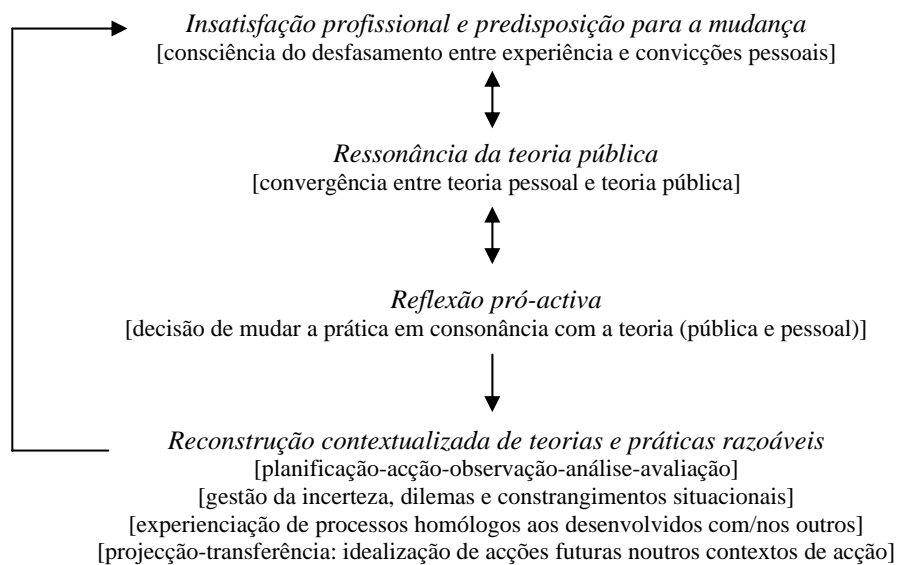


Figura 1 – Processos de integração teoria-prática (o caso da AM)

Entre as *condições* que determinaram estes processos, duas assumem um papel fundamental: *a predisposição para a mudança e a possibilidade de antever e realizar práticas alternativas mais consistentes com as convicções pessoais*: “é apenas quando antevemos formas alternativas de fazer as coisas que tomamos total consciência das ‘situações-limite’ que compõem a nossa realidade, e esta consciência alargada torna possível a descoberta de novas soluções para os problemas” (Elbaz, 1987, p. 52).

Podemos dizer que a procura de pontes entre pensamento e acção favorece a

construção de teorias e práticas *razoáveis*. A sua razoabilidade variará na razão directa da sua *consistência*, mas também da sua *mutabilidade e relevância ética e social*, o que faz da relação teoria-prática um fenómeno sempre local e inacabado, mas também marcadamente *ideológico*, já que pode reproduzir ou transformar a ordem social implícita nas situações de intervenção.

3.3 Exemplo 3: questionar a visibilidade das pontes entre teoria e prática

Hoje vim pelo caminho a pensar nalgumas reacções das alunas ao longo da aula (...): suspiros de alívio quando as suas “respostas” são consensualmente aceites ou de algum modo validadas por mim...comentários humorísticos quando isso não acontece (do tipo: “já nos estamos a enterrar” – hoje usaram a metáfora do ‘enterro’ algumas vezes!!)... expressões verbais e não verbais de cansaço ou desânimo (embora sem sinais de desinteresse) quando a tarefa não avança, ou quando a confusão e a dúvida se instalam...

E o que é espantoso é que eu, a professora, atribuo muito valor aos momentos de ambiguidade, de questionamento, de recuo no que se disse ou pensou. É por causa destes momentos “obscuros” de “suspensão” dos saberes que, do meu ponto de vista, surge mais “luz”: (re)constroem-se ideias, consciencializam-se posições e atitudes, confrontam-se perspectivas... (Diário, 5.6.03)

Um dos objectos de reflexão do diário prende-se com os *dilemas da reflexividade*. Para retomar a metáfora, o que faço é interrogar pontes *visíveis* entre o que defendo e o que procuro praticar, lançando a questão da *consistência* para um nível ético: *que legitimidade temos para colocar em prática os princípios que defendemos?* Assim, o exemplo que se segue pode ser lido como uma tentativa de questionar a *razoabilidade* da minha teoria pessoal de formadora.

A partir da interpretação do registo onde se integra a passagem acima transcrita, pude identificar um conjunto de zonas indeterminadas do meu pensamento e acção que formulei sob a forma de questões dilemáticas (Vieira et al., 2004):

- Como conciliar exigências da reflexividade (conflito cognitivo, tolerância da ambiguidade, questionamento, análise introspectiva, exposição do eu...) com a necessidade da reflexividade?
- Como gerir as tensões diversificação vs. uniformização, certeza vs. incerteza, eu vs. o outro, ordem vs. caos, autoridade vs. emancipação?
- Será que os ganhos da reflexividade (a criticidade, a consciência da acção, a exigência, a capacidade de tomar decisões criativas e ajustadas, a solidariedade, a aceitação da diferença, a predisposição para a mudança...) compensam os potenciais custos (diminuição da percepção de auto-estima, autoconfiança e auto-eficácia; falta de certezas, de energia, de motivação; percepção de má gestão do tempo face a prioridades e interesses...)?
- Como conciliar a minha teoria e prática de formadora com a liberdade e possíveis limitações

dos outros?

- Quem beneficia (e sofre) com a reflexividade?
- Se eu sou a minha principal referência, estarei presa em mim, com ideais de libertação?

No âmbito da observação interpares, uma das dimensões do projecto TPU (v. 1º texto nesta colectânea), a minha colega MC observara a mesma aula. De acordo com a estratégia de registo adoptada pela equipa – registo narrativo dialógico –, a MC escreveu um texto ao qual eu reagi. No seu texto, ela levanta três questões de alguma forma articuláveis com alguns dos dilemas acima expressos, mas que formula do seguinte modo:

Será mesmo necessário encontrar um consenso?

Não haverá o perigo das alunas se sentirem “maravilhadas”?

Não haverá um perigo de doutrinação?

Em resposta a esse texto e retomando algumas das ideias nele expressas, inicio um percurso de explicitação e justificação das minhas opções. Seguem-se excertos desse segundo texto e o comentário interpretativo que fiz posteriormente na sua análise (Vieira et al., op. cit.), onde destaco *condições de legitimação* da reflexividade, que são também modos pessoais de lidar com os seus dilemas (v. segmentos em itálico).

Excertos do meu registo de resposta à MC (Diário, 17.6.03)

A terceira questão é talvez a mais desafiadora - *Não haverá um perigo de doutrinação?*(...)

Perguntas: nós que acreditamos nas nossas opções, e que fazemos delas uma teoria viva, poderemos escapar à doutrinação? Acho que esta é uma pergunta crucial para qualquer educador. E, na minha opinião, a resposta depende sobretudo da natureza das opções e do modo como formamos as nossas convicções sobre essas opções. No meu texto [refiro-me ao texto do diário sobre a aula observada, posteriormente entregue à MC], falo de “convicções inclusivas” e no poder que o saber tem de libertar e unir, quando construído a várias vozes. Falo também da obrigação moral que sinto, enquanto formadora, no comprometimento com valores e ideais de libertação da autoridade, e falo da minha recusa de uma pedagogia onde “vale tudo”. Assim, e respondendo à tua pergunta com base na minha experiência, diria que *as opções em que acredito e o modo como construí as minhas convicções sobre elas me impedem de doutrinar*. Diria mesmo que me *libertam* dessa função. Na verdade, limito-me, em cada momento de formação, a *promover confrontos*: o confronto dos outros com aquilo que sou, penso ou faço, mas também com aquilo que eles são, pensam ou fazem, e ainda o confronto de mim comigo própria, inevitavelmente. Destes confrontos, uns mais verbais, outros mais silenciosos, espero mudanças. Que, tal como dizes, são sobretudo privadas, mas que

Comentário interpretativo posterior

Começo pela natureza das convicções e identifico uma primeira condição de legitimação: *a natureza inclusiva das convicções do formador*, assentes na negociação e no trabalho com outros (“várias vozes”).

Avanço para uma segunda condição: *a natureza dos valores e ideais que defendo – libertação da autoridade*.

O que me leva a uma terceira condição de legitimação da minha acção: *o confronto*.

Vejo-o como necessário à mudança (de teorias e práticas), cujos sinais procuro no trabalho dos/com os alunos e na avaliação que eles fazem. A *mudança* aparece aqui como uma expectativa e um fenómeno difícil de avaliar, mas também poderia ser mais uma das condições de legitimação da minha acção.

eu procuro “ver”, “prever”, “antever” nos momentos de diálogo, também nos de silêncio, e nas opções de trabalho que os alunos vão fazendo, ou nas avaliações formais e informais que realizam sobre as práticas que desenvolvemos.

Sim, eu sei que as alunas sentem alguma “reverência” face a mim, como dizes, e talvez isso as possa inibir e levar a participar com “cuidados”. Mas eu sei que elas sabem que eu também sinto reverência por elas, e que isso também me inibe num certo sentido, e me leva a participar com cuidados. Posso provocar ou fazer perguntas incômodas, mas o sentido é sempre reflectir mais longe, não julgar ou rotular, não “excluir” mas sim “incluir”. E é nesta “reverência mútua”, embora com contornos necessariamente diferenciados, que se cria a base do confronto sem o peso ameaçador que ele tomaria noutras circunstâncias.

E quando falas de “consenso” e de “verdades esperadas” pelos alunos, eu gosto de pensar que *a única verdade possível é aquela que resulta exactamente do consenso a partir do confronto*. Sim, acho que o consenso é importante, desde que a sua construção parta de criação de espaços *subjectivos* de opinião pessoal, de discordância, de incompreensão ou de dúvida. O consenso, tal como o entendo, não anula nenhuma destas coisas, simplesmente as reduz pela criação de espaços de entendimento *intersubjectivo*, onde a margem de movimentos de cada um passa a ter *um novo ponto de partida*. Não me parece que apague a individualidade de cada um, mas reúne cada um a um colectivo e eleva o sentido de pertença. (...) O consenso será, então, a única verdade possível e a prova de que houve comunicação e construção colaborativa de saberes. E o consenso é sempre incompleto e provisório, porque cada vez que se volta à mesma questão ou se olha para ela de outro ângulo, muda a forma de olhar e muda a percepção do objecto olhado, necessariamente. Podes dizer-me que o nosso papel (o meu ou o teu) na construção dos consensos é determinante. Dir-te-ia que sim e que, se assim não fosse, não seríamos *formadoras*.

Quanto aos saberes específicos como “fontes legítimas para certos procedimentos normativos”, (...) prefiro encará-los como *fontes legítimas para procedimentos de questionamento*, na medida em que nos ajudam a balizar as nossas reflexões e convicções pessoais, contribuindo eventualmente para as reforçar ou abalar. Procuro usar o conhecimento teórico com estas duas funções: reforçar e abalar. Em ambos os casos, o conhecimento é um suporte da reflexão, uma ponte para outras perspectivas. Mas não uma autoridade em si. Só serve se e enquanto for útil para a (des/re)construção do pensamento e da acção de cada um, porque, em última instância, é o pensamento e a acção de cada um que de facto interessa (des/re)construir.

Surge aqui uma nova condição, a “reverência mútua”, que retoma a ideia da inclusão e supõe uma *relação assente no respeito e no desafio da construção colaborativa do conhecimento*.

Voltando ao confronto, relaciono-o com a *criação de consensos* como mais uma condição de legitimação da minha acção. O consenso é definido como fonte da “única verdade possível”, e portanto como elemento central à construção de saberes que são sempre provisórios. É associado à integração do individual no colectivo e à construção do saber como fenómeno social.

Quanto ao meu papel na criação de consensos, assumo-o como criterial à minha identidade de formadora.

Recuso a função normativa (e normalizadora) dos *saberes específicos/ disciplinares* e defino-os como *fontes legítimas para procedimentos de questionamento*, mais uma condição de legitimação da minha acção que é consistente com a defesa da “libertação da autoridade” acima referida. O ponto de partida e de chegada da formação é o pensamento e a acção de cada um, não a transmissão e aplicação de uma qualquer teoria pública: a racionalidade do professor é reflexiva, não técnica.

Dito tudo isto, importa acrescentar que nada disto é fácil, e que sinto várias limitações quando procuro fazer disto uma “teoria viva”, como lhe chamaste. Mas já me habituei a que a minha actuação de formadora é uma exploração de possibilidades, uma experiência de aproximações àquilo em que acredito, e sei que é aí, entre o que faço e o que pode ser feito, que invisto a minha vontade e a minha energia.

Reconheço a dificuldade de viver a teoria defendida, assumindo a complexidade da relação entre pensamento e acção profissionais, e assim acrescento mais uma condição de legitimação às já referidas: *a consciência do afastamento (maior ou menor) entre o que digo e o que faço e a aceitação de que me movo num campo de possibilidades*. Mais uma vez, o dilema pensamento-desejo vs. pensamento-acção.

Toda a minha argumentação em ambos os registos pessoais (o texto de resposta à MC e o auto-comentário posterior) se orienta para a *legitimação* de uma teoria de contornos marcadamente *éticos* e portanto nunca passível de comprovação empírica, onde se equacionam as questões do poder e da autoridade na relação pedagógica e se pressupõe que há finalidades e processos educativos defensáveis e desejáveis (cf. Tom, 1987, p. 11).

Reconhecendo os dilemas da reflexividade, uma ideia central parece tranquilizar-me: acredito no valor dos meus princípios na razão directa em que os meus alunos acreditarem no seu valor para as *suas* vidas. Esta é a minha principal válvula de segurança na resposta à questão: *a quem beneficia a minha acção?* Em última análise, *a sua legitimidade depende da sua legitimação pelos outros*, aqueles relativamente a quem se define a minha responsabilidade de formadora. Tal como no exemplo anterior, a ponte entre teoria e prática desenha-se e calibra-se na relação do eu com o outro.

3.4 Factores de invisibilidade da relação teoria-prática na formação de professores

Nos exemplos apresentados, a natureza da relação teoria-prática na formação de professores foi sendo caracterizada como um fenómeno complexo, multifacetado, idiossincrático, dilemático, local e inacabado. Evidenciou-se a sua orientação eminentemente ética e o papel do eu e do outro na validação das opções profissionais. Levantaram-se algumas interrogações sobre o discurso da reflexão e o lugar da teoria pública na construção do conhecimento, rejeitando-se a hegemonia do saber especializado em defesa de uma epistemologia praxeológica onde interessará, sobretudo, questionar a legitimidade de teorias e práticas pessoais por referência a uma visão da educação que seja defensável e desejável. Valorizou-se a indagação crítica e a validação ecológica das teorias e práticas profissionais como condições da sua razoabilidade, definida em função do seu grau de consistência, mas também em função da sua mutabilidade e relevância ética e social.

Importa agora nomear alguns dos factores de invisibilidade da relação teoria-prática nos contextos de formação de professores. Falo de “invisibilidade” para sublinhar que, de uma forma ou de outra e em diferentes graus, estes factores podem condicionar as possibilidades de compreensão e reconstrução daquela relação nesses contextos:

- A multiplicidade de teorias (públicas e pessoais) da educação (incluindo a formação

profissional)

- A natureza única, incerta e complexa dos contextos educativos
- A diversidade das condições de construção de teorias e discursos sobre a educação
- A história profissional de cada um e a natureza autobiográfica do conhecimento profissional
- As rotinas instaladas e os custos da reflexividade
- A cultura de isolamento e individualismo nos contextos profissionais
- O conflito entre autoridade e emancipação na relação pedagógica
- O sacrifício da alteridade e do dissenso à autoridade do pensamento de um sobre os outros
- A tensão entre diversificação e uniformização na construção de consensos
- A hegemonia da teoria e investigação académicas sobre o saber construído em contexto profissional
- A divisão entre produtores e executores do conhecimento dito “legítimo”
- A tradição da educação como reprodução e do educador como transmissor
- A prevalência dos currículos-mosaico e da pedagogia em presença

Estes factores nunca estão totalmente ausentes das situações de formação, mas são muitas vezes ignorados ou silenciados. Julgo que uma das formas de lidar com eles será torná-los *visíveis* nessas situações, fazendo deles *objecto de reflexão* e abrindo a discussão às questões do *valor* da pedagogia da formação. Nesta perspectiva, a pedagogia da formação tem de ser uma *prática autocrítica* na qual a reflexão constitua um instrumento de transformação, desocultando as circunstâncias que determinam o nosso pensamento e acção e desafiando ideologias dominantes. Como diz Kemmis (1999, p. 104), a reflexão é ideológica porque está ideologicamente enformada e contribui para a formação da ideologia, reproduzindo ou desafiando a ordem social estabelecida. Este sentido ideológico da reflexão “nega que estejamos puramente determinados como ‘produtos’ da nossa história e desenvolvimento”, mas também “nega que sejamos totalmente livres para realizar o mundo e a história que desejamos, sem ter em conta as circunstâncias históricas em que nos encontramos” (ibidem). É na tensão entre estas duas negações que se pode afirmar a possibilidade da transformação.

4. O Ponto onde Cheguei

Escrevi este texto com avanços e retrocessos, dificuldades de escolha, dúvidas sobre as decisões tomadas, e agora que o termino, é-me difícil precisar o ponto de chegada.

Relativamente ao primeiro relato do estudo (em Vieira et al., 2004), sinto que avancei no meu percurso de problematização da relação teoria-prática, reiterando o valor de uma epistemologia praxeológica na construção do conhecimento profissional do professor e do

formador. O avanço não terá estado tanto nas ideias *em si*, mas mais no *modo como procurei construí-las* e que me permitiu não só *reequacioná-las* como ganhar uma *maior consciência de zonas de invisibilidade*. Em especial, permanecem interrogações sobre o lugar da reflexão crítica nos contextos de formação, que Elbaz formula da seguinte forma (1987, p. 47):

Como evitar ‘despejar’ no professor impondo-lhe a nossa visão mais ‘iluminada’ da situação e, ao mesmo tempo, assumir alguma responsabilidade de envolver os professores num processo de reflexão crítica? Colocando a questão ao contrário, como trabalhar a partir da realidade dos professores e com ela, sem ficarmos enredados em visões convencionais da escolarização? E como podem as visões construídas pelos investigadores acerca do conhecimento dos professores e ‘da perspectiva do professor’ ser úteis neste processo?

Estas questões, latentes nos exemplos apresentados, são particularmente relevantes no contexto da formação pós-graduada, onde os professores devem desenvolver *competências de investigação*. Esta passagem de professor a investigador envolve processos de reconstrução da identidade profissional, mas não podemos esquecer que a finalidade última da formação é que os professores sejam melhores *educadores* e não investigadores. A investigação estará, assim, ao serviço da pedagogia e não o inverso.

Penso que neste texto também reforcei a convicção de que a análise de narrativas profissionais constitui uma forma de (auto)estudo da relação teoria-prática, embora se corra o risco de produzir um discurso excessivamente confessional ou solipsista, de pouca utilidade aos outros. Sobre esta questão, Bullough e Pinnegar sugerem (2001, p. 15):

É o balanço entre o modo como a experiência privada consegue fornecer ‘insight’ e solução para questões e preocupações públicas e o modo como a teoria pública consegue fornecer ‘insight’ e solução para a experiência privada que forma o nexa do auto-estudo e representa, simultaneamente, o desafio central àqueles que quiserem trabalhar nesta área emergente.

Não sei se venci satisfatoriamente este desafio, e deixo ao leitor o direito de me julgar. Enquanto professora-investigadora, sinto que as minhas análises são fortemente condicionadas pelo meu repertório interpretativo, o que limita a sua amplitude e criticidade (Alvesson e Skoldberg, 2000), mas é justamente esta orientação autobiográfica que garante uma abordagem na qual se procura *desocultar o sentido da experiência do ponto de vista do quadro de referência de quem experiencia* (Bach, 2002). Porque “somos incapazes de conhecer aquilo que não somos” (Brew, 1993, p. 95), devo reconhecer a incompletude do meu esforço.

Comecei por assumir a escrita como método de (auto)descoberta e é às palavras de Van Manen que finalmente regresso (1990, p. 126): “O escritor produz texto e produz mais do que texto. Produz-se”. Sou ainda, neste momento, incapaz de me compreender totalmente

enquanto produto da minha escrita, mas sei que ela me transportou para outro sítio e que é de lá que continuarei a trabalhar: é esse, verdadeiramente, o ponto onde cheguei.

Notas

- ¹ O relatório discute o projecto apresentado no meu texto inicial desta colectânea e descreve três dos oito estudos desenvolvidos na equipa, relatados pelos respectivos docentes (J. L. Silva, F. Vieira, M.C. Melo).
- ² Os cursos de pós-graduação em Supervisão Pedagógica, em funcionamento desde 1996/97 na Universidade do Minho, são coordenados pelo Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia e abrangem várias áreas de especialização. Embora a área de Supervisão Pedagógica em Ensino do Inglês tenha tido apenas duas edições (1999/2000 e 2002/2003), tenho leccionado noutras áreas desde 1996/97, nomeadamente Português, História e Matemática. A disciplina em que desenvolvi o estudo tem 15 sessões presenciais de 4 horas semanais (2h teóricas e 2h práticas).
- ³ Esta definição lata de supervisão pedagógica coloca a tónica na natureza regulatória da supervisão e no seu objecto, os processos de ensino e aprendizagem, podendo abarcar contextos diferenciados: supervisão de professores estagiários, auto-supervisão da prática, supervisão interpares, coordenação de projectos interdisciplinares, etc. A justificação da pertinência dos cursos em supervisão não se esgota, portanto, na formação de supervisores de estágio.
- ⁴ As aulas serviram os seguintes propósitos principais: clarificação/ expansão de saberes supervisivos, didácticos e investigativos necessários às experiências ou emergentes delas; partilha de portefólios e reflexão sobre as experiências; reflexão sobre o processo de formação no âmbito da disciplina, incluindo a negociação dos conteúdos e tarefas das aulas em função dos interesses e necessidades das alunas.

Referências bibliográficas

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2000) *Reflexive methodology – new vistas for qualitative research*. London: Sage Publications.
- Bach, L. (2002). Heuristic inquiry and the heuristic scholar. In Wolff, M. & Pryor, C. (eds.) *The mission of the scholar – research & practice*. New York: Peter Lang, pp. 90-102.
- Beyer, L. (1987) What knowledge is of most worth in teacher education? In Smyth, J. (ed.) *Educating teachers – changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, pp. 19-34.
- Brew, A. (1993) Unlearning through experience. In Boud, D., Cohen R & Walker, D. (eds.) *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, pp. 87-98.
- Bullough, R. & Pinnegar, S. (2001) Guidelines for quality autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, vol. 30, nº 3, pp. 13-21.
- Elbaz, F. (1987) Teachers' knowledge of teaching: strategies for reflection. In Smyth, J. (ed.) *Educating teachers – changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, pp. 45-53.
- Griffiths, M. & Tann, S. (1992) Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, vol 18, nº 1, pp. 69-84.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1987) *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (1999) Teacher education: reflective learning from biography and context. *Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven: IATEFL (CDRom).

- Kemmis, S. (1999) La investigación-acción y la política de la reflexión. In Pérez Gomez, A., Barquín Ruiz, J. & Angulo Rasco, J. (eds.) *Desarrollo profesional del docente – política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 95-118.
- Klenowski, V. (2002) *Developing portfolios for learning and assessment*. London: Routledge & Falmer.
- Mannion, G. (2001). Journal writing and learning: reading between the structural, holistic and post-structural lines. *Studies in Continuing Education*, vol. 23, nº 1, pp. 95-115.
- Mason, J. (2002) *Researching your practice – the discipline of noticing*. London: Routledge & Falmer.
- Richards, J. & Ho, B. (1998) Reflective thinking through journal writing. In Richards, J. (ed.) *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sá-Chaves, I. (2000) *Portfolios reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos Didáticos – série Supervisão).
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D. & Verloop, N. (2000) Piloting portfolios: using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal*, vol. 54, nº 1, pp. 20-30.
- Thomas, G. (1997) What's the use of theory? *Harvard Educational Review*, vol. 67, nº 1, pp. 75-104.
- Tom, A. (1987) Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In Smyth, J. (ed.) *Educating teachers – changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press, pp. 9-17.
- Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York.
- Vieira, F. (2005) *Transformar a pedagogia na universidade?* (Inserido neste número temático) Revista *Currículo sem Fronteiras*.
- Vieira, F., Silva, J.L., Melo, M.C., Moreira, M.A., Oliveira, L.R., Gomes, C., Albuquerque, P.B. & Sousa, M. (2004) *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIEEd.
- Walker, J. & Benson, A. (2001) The metaphor of the portfolio in evaluating teacher education programs. *Visions of Quality*, vol 7, pp. 237-251.
- Zabalza, M. (1994) *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor*. Porto: Porto Editora.

Correspondência

Flávia Vieira, Professora na Universidade do Minho, Braga, Portugal.
E-mail: flaviav@iep.uminho.pt

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